



Elites e Educação

Itinerários escolares e percursos profissionais.
Alentejo, séculos XIX e XX

Fernando Luís Gameiro

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em História Contemporânea

ORIENTADOR: *Professor Doutor
Helder Adegar Teixeira Dias da Fonseca*

ÉVORA, outubro de 2014



Índice

Agradecimentos.....	5
Resumo.....	7
Abstract	8
Normas de Transcrição e Lista de Siglas	9
Introdução.....	10
Capítulo 1 - Elites, sociedade e ensino secundário: a Europa e Portugal.....	23
1.1. Introdução	23
1.2. Ensino secundário na Europa: os casos	39
1.2.1. Inglaterra.....	40
1.2.2. França	46
1.2.3. Bélgica	50
1.2.4. Alemanha.....	51
1.2.5. Itália.....	55
1.2.6. Espanha.....	59
1.2.7. O ensino secundário na Europa: um quadro sumário.....	61
1.3. O ensino secundário em Portugal: entre o clássico e o técnico.....	69
1.3.1. Ensino secundário liceal	69
1.3.2. Ensino técnico.....	98
1.4. O ensino em Portugal: um balanço	119
Capítulo 2 – Elites e instituições de ensino em contexto regional	121
2.1. Introdução	121
2.2. O ensino secundário liceal e a bifurcação do currículo durante a Monarquia Constitucional	124
2.2.1. A reforma de 1880 e a criação da figura do liceu central	128
2.2.2. A reforma de 1894-1895: o reforço da hierarquia	137
2.2.3. Posicionamento das elites perante a hierarquia das instituições de ensino secundário.	148
2.3. O ensino técnico: a segmentação	159
2.3.1. O ensino técnico durante a Monarquia Constitucional: um projeto a aguardar resultados	159
2.3.2. O ensino técnico durante a Iª República: um projeto com resultados	165
2.4. Elites e estatuto das instituições de ensino: um quadro sumário.....	181
Capítulo 3 – O lugar das escolas na «cidade dos equipamentos»: o quadro material.....	184
3.1. Introdução	184
3.2. As escolas na «cidade dos serviços»	187
3.3. A Monarquia Constitucional. A função educativa de Évora à dimensão do sul.....	202
3.3.1. A formação de professores à dimensão do Alentejo.....	226
3.4. República. O primado do ensino técnico	230
3.5. O Estado Novo. O primado da política do ensino clássico.....	248
3.6. A função educativa na «cidade dos equipamentos»: um quadro sumário	255
Capítulo 4 - O liceu com gente dentro: as lideranças durante o Liberalismo.	261
4.1. Introdução	261
4.2. Um processo imparável: a instrumentalização dos reitores pelo Terreiro do Paço.	264

4.3. Os líderes na Monarquia e na Iª República: um quadro geral.....	269
4.4. Na Monarquia Constitucional	274
4.5. Na Iª República	296
4.6. As lideranças: um quadro sumário	312
Capítulo 5 - O liceu com gente dentro: a construção da identidade institucional durante a Ditadura Militar e o Estado Novo.	316
5.1. Introdução	316
5.2. A política e a educação nas décadas de 1930 e de 1940	322
5.2.1. Da Instrução para a Educação: os ministros Gustavo Cordeiro Ramos e Carneiro Pacheco	324
5.3. Os reitores da Ditadura Militar ao Estado Novo	332
5.3.1. O Reitor: António Bartolomeu Gromicho	334
5.4. A centralidade do liceu nas vivências individuais.....	343
5.4.1. O Ministro: Gustavo Cordeiro Ramos	364
5.4.2. O intelectual e o resistente: Hernâni Cidade.....	369
5.4.3. O programa reitoral.....	374
5.4.4. A construção de uma identidade	376
5.4.5. A fotografia de família.....	385
5.5. Autoritarismo e identidade: um quadro sumário.....	395
Capítulo 6 - O liceu com gente dentro: os professores, a vida cívica e a política (1890-1926).....	398
6.1. Introdução	398
6.2. A diacronia: o corpo docente 1841-1926.....	410
6.2.1. Naturalidade, idade e residência	412
6.2.2. Formação académica.....	415
6.2.3. Perfil ocupacional	421
6.2.4. O recrutamento	424
6.3. Da Monarquia Constitucional à Iª República: o envolvimento dos professores na vida cívica	429
6.3.1. Uma biografia exemplar. José Maria Queirós Veloso	429
6.3.2. O liceu, os professores e os políticos	434
6.3.3. Os professores e as políticas	441
6.4. Os professores. Carreira escolar e ação pública: um quadro sumário.....	445
Capítulo 7 - Para além do ensino oficial: a procura do ensino particular, do ensino doméstico e do Seminário	448
7.1. Introdução	448
7.2. Para além do ensino secundário oficial: o ensino particular	451
7.2.1. Uma instituição de ensino particular: o Colégio de S. João Evangelista (Loios).....	455
7.3. O ensino doméstico	472
7.4. O Seminário diocesano	474
7.5. Colégios e Seminário: um quadro sumário	478
Capítulo 8 – Elites e estatuto das instituições de ensino em contexto regional: o caso do ensino técnico	481
8.1. Introdução	481
8.2. A estrutura e a organização	487
8.2.1. Equipamentos	487
8.3. A Escola Industrial da Casa Pia de Évora (1914-1919).....	489

8.4. Da Escola Industrial de Évora à Escola Industrial e Comercial de “Gabriel Pereira” (1919-1926).....	497
8.5. A Escola com gente dentro.....	508
8.5.1. O tempo dos engenheiros e dos professores	508
8.5.2. A oferta formativa: resposta persistente aos estímulos da transformação.....	528
8.5.2.1. As lições de Taylor e a organização do trabalho oficial	541
8.5.3. O tempo dos alunos. O crescimento e a longevidade da Escola Industrial e Comercial.....	546
8.6. Elites e ensino técnico: um quadro sumário.....	552
Capítulo 9 – O «doutor Jenkyl e o senhor Hyde»: oferta e procura de ensino clássico e de ensino técnico em Évora (1841-1926).....	555
9.1. Introdução	555
9.2. Ensino primário e ensino secundário na Europa: historiografia e comparação.....	559
9.3. Portugal: depois do ensino primário.....	565
9.4. A procura no segmento de ensino clássico.....	571
9.5. O «doutor Jenkyl e o sr. Hyde»: ensino clássico e ensino técnico em Évora	584
9.5.1. A procura global no segmento técnico.....	585
9.5.2. O segmento técnico e o clássico: a procura global.	587
9.5.3. Estancicidade ou comunicação entre segmentos?.....	590
9.6. A procura: um quadro sumário	592
Capítulo 10 – Os descendentes. Recrutamento dos estudantes do ensino secundário em Évora.....	596
10.1. Introdução	596
10.2. Metodologia	603
10.3. Critérios para o cruzamento de dados. Codificação e classificação.....	605
10.4. Geografia e mobilidade	609
10.4.1. O distrito como unidade de análise	610
10.4.2. O concelho como unidade de análise.....	613
10.5. Recrutamento social no ensino secundário: um quadro no final do século XIX.....	615
10.6. Estrutura ocupacional dos pais dos alunos do Liceu de Évora	620
10.7. Grupos ocupacionais e rendimento	629
10.8. O recrutamento geográfico e o recrutamento social: um quadro sumário	632
Capítulo 11 - Trajetórias e destinos ocupacionais.....	637
11.1. Introdução	637
11.2. A procura de ensino superior pelos alunos do Liceu de Évora.....	641
11.3. Alunos do Liceu de Évora que prosseguiram estudos: ocupações	648
11.3.1. Recrutamento e estratégias familiares no ensino superior	651
11.4. Os alunos: geografia e trajetória profissional. A geografia dos destinos ou a atração dos centros sobre as periferias.....	655
11.5. Trajetórias e destinos: um quadro sumário	658
Conclusão	661
Fontes manuscritas	678
Arquivo Histórico do Liceu André de Gouveia.....	678
Arquivo Histórico da Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira.....	680

Arquivo Distrital de Évora	682
Arquivo da Câmara Municipal de Évora.....	682
Arquivo Geral do Seminário Diocesano de Évora.....	683
Arquivo da Câmara Municipal de Reguengos de Monsaraz.....	683
Arquivo Histórico Militar	683
Arquivo da Universidade de Coimbra.....	683
Arquivo do Museu de Ciência da Universidade de Lisboa (Escola Politécnica).....	683
Centro de Documentação do Ministério da Educação	684
Biblioteca Nacional.....	684
Instituto Superior de Agronomia (Biblioteca-Arquivo).....	684
Fontes Impressas	685
Biblioteca do Estado Maior do Exército.....	685
Arquivo Nacional da Torre do Tombo	685
Biblioteca Nacional.....	685
Legislação	685
Estatísticas.....	686
Relatórios.....	686
Anuários	687
Imprensa.....	687
Bibliografia.....	689

Agradecimentos

Ao longo deste caminho muitas foram as pessoas e instituições com que me cruzei: algumas foram determinantes para a concretização deste projeto. Na impossibilidade de as citar todas menciono apenas as que mais influenciaram o processo e o produto.

Ao orientador científico, Helder Adegar Teixeira Dias Fonseca, Professor Catedrático da Universidade de Évora, agradeço a orientação, as oportunidades de formação que me proporcionou, o apoio, e a convicção inabalável de que este projeto se concluiria.

A Rui Ramos, Investigador Coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, agradeço interesse com que seguiu a investigação na sua fase inicial e o apoio com que sempre me premiou.

A Jaime Reis, Investigador Coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, agradeço as sugestões e pistas de investigação que me foi dando ao longo destes anos.

Ao Departamento de História da Universidade de Évora, nas pessoas que integraram as suas várias direções e nos corpos docente e administrativo, agradeço o acolhimento. Destaco os nomes de Fernando Martins, Francisco Vaz e Paulo Simões Rodrigues.

Às várias direções do CIDEHUS (Centro de Investigação e Desenvolvimento em Ciências Humanas e Sociais/ Centro Interdisciplinar de História Culturas e Sociedades da Universidade de Évora), agradeço o suporte ao processo de formação e às iniciativas académicas que fui desenvolvendo ao longo deste percurso.

À Professora Doutora Carmen Sarasua Garcia, Professora Titular de Historia Económica da Universidade Autónoma de Barcelona, que supervisionou o meu trabalho no *Research Design Course*, integrado nas atividades de formação avançada da *European Graduate School for training in Economic and Social Historical Research*, agradeço as críticas e sugestões que formulou ao projeto de investigação e o acompanhamento do desenho da tese. Neste contexto, o agradecimento estende-se ao Professor Patrick O'Brien, Centennial Professor da London School of Economics and Political Science, pelo «manual» de sobrevivência académica que conseguiu transmitir.

Ao saudoso Fernando Bragança Gil, Professor Catedrático Jubilado da Universidade de Lisboa, e aos técnicos do Arquivo Histórico e Biblioteca do Museu de Ciência da Universidade de Lisboa, agradeço a amabilidade com que sempre me receberam permitindo o acesso ao fundo documental da antiga Escola Politécnica de Lisboa.

Para a Fundação para a Ciência e a Tecnologia e para o Ministério da Educação, organismos que me concederam, respetivamente, o estatuto de bolseiro e de equiparado a bolseiro, fica uma palavra de grande apreço. Nestas instituições os decisores demonstraram que, independentemente dos vínculos profissionais, foi possível criar condições objetivas para a concretização de projetos de fôlego.

À extinta Comissão Nacional para a Comemoração do Centenário da Iª República, presidida pela Professora Doutora Fernanda Rollo, agradeço o apoio para a organização do Arquivo Histórico da Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira.

Ao professor bibliotecário da Escola Secundária André de Gouveia em Évora, Marcial Rodrigues, agradeço a solidariedade. Sublinho também o incedível empenho dos funcionários, D. Laureana e Sr. Martinho, sem os quais não teria sido possível a organização e instalação do Arquivo Histórico do Liceu André de Gouveia em Évora.

À equipa diretiva da Escola Secundária Gabriel Pereira, em particular ao diretor Ananias Quintano, agradeço o acesso ao fundo arquivístico da antiga Escola Industrial e Comercial e a criação das condições necessárias para a organização instalação do atual arquivo histórico.

Um muito obrigado à minha estimada colega e amiga Maria da Conceição Pires a quem devo a leitura atenta e crítica das muitas centenas de páginas que compõem esta tese.

Agradeço aos meus pais e meu irmão por terem compreendido, e aceite, as razões que muitas vezes nos privaram do convívio familiar.

À Isabel, minha esposa, pela imensidão do que delarecebi e do muito pouco que lhe pude dar ao longo destes anos. Um agradecimento que se estende ao Filipe, meu filho, a quem tentarei compensar das longas ausências. A ambos dedico este trabalho.

Título:

Elites e Educação. Itinerários Escolares e Percursos Profissionais. Alentejo, séculos XIX e XX.

Resumo

A tese examina a relação entre as elites e a educação em Portugal durante a Monarquia Constitucional e na Iª República.

Em primeiro lugar caracteriza o quadro europeu no qual emergiram os modernos sistemas de ensino, focando-se depois na análise dos processos de segmentação que separaram o ensino clássico do ensino técnico, passando em revista a literatura sobre o reformismo educativo português.

Em segundo, analisa o processo de segmentação na cidade de Évora, capital de uma região caracterizada pela prática de uma agricultura essencialmente extensiva e comercial, na qual estavam implantadas as instituições de ensino que constituem o objeto de estudo: o Liceu e a Escola Industrial.

Em terceiro, procede à caracterização dos espaços escolares; em quarto estuda as condutas públicas dos agentes educativos, em particular dos reitores e dos professores, colocando em destaque a sua intervenção pública; em quinto, caracteriza a procura a que foram sujeitos os vários institutos de ensino estudados: a ênfase foi colocada na mobilidade geográfica aferida a partir da naturalidade dos alunos e da residência dos pais; em sexto, foi efetuada a análise da extração social dos alunos e o perfil ocupacional dos pais.

Finalmente, em último lugar, foram reconstituídos os percursos académicos e profissionais dos alunos liceais no arco cronológico antes enunciado.

Palavras-chave: História Social, História da Educação, História Urbana, Estratificação Social, Elites, Ocupações.

Title:

Elites and Education.School itineraries and career paths.Alentejo, 19th and 20th centuries.

Abstract

The thesis examines the relation between elites and education in Portugal, during the Constitutional Monarchy and the First Republic.

Firstly, it characterises the European context in which modern teaching systems emerged and it focuses on the analysis of the processes of segmentation that separate classic and technical teaching. It reviews literature on Portuguese educational reformism, centred on classic and technical teaching.

Secondly, it analyses the process of segmentation in Évora, capital of a region that is characterised by agriculture, which is essentially extensive and commercial, home to the education institutions our study focuses on: the *Liceu* and the Industrial School.

Thirdly, school facilities are characterised; then, public behaviour of educators, namely that of headmasters and teachers, highlighting their public intervention; it characterises the demand in these institutions - the emphasis is placed on geographic mobility, considering students' birthplace and their parents' residence; a study on students' backgrounds and parents' occupational profiles is carried out.

Eventually, the academic and professional itineraries of *Liceu* students' are reconstituted, within the formerly described chronological arch.

Key words: Social History, History of Education, Urban History, Social Stratification, Occupations.

Normas de Transcrição e Lista de Siglas

Ortografia

Foi adotado o acordo ortográfico em vigor.

Normas de transcrição

As transcrições da bibliografia e das fontes seguem a ortografia atual.

A pontuação respeita a redação original.

Lista de siglas

ACME – Arquivo da Câmara Municipal de Évora

ACMRM – Arquivo da Câmara Municipal de Reguengos de Monsaraz

ADE – Arquivo Distrital de Évora

AGCE – Arquivo do Governo Civil de Évora

AGE – Arquivo Geral do Exército

AGM – Arquivo Geral da Marinha

AHESGP – Arquivo Histórico da Escola Industrial e Comercial de Évora

AHLAGE – Arquivo Histórico do Liceu André de Gouveia em Évora

AHM – Arquivo Histórico Militar

AHMCUL – Arquivo Histórico e Biblioteca do Museu de Ciência da Universidade de Lisboa

AHMMN – Arquivo Histórico de Montemor-o-Novo

AN - Assembleia Nacional

EICE - Escola Industrial e Comercial de Évora

ANTT – Arquivo Nacional da Torre do Tombo

ASDE – Arquivo do Seminário Diocesano de Évora

AUC – Arquivo da Universidade de Coimbra

BEME – Biblioteca do Estado Maior do Exército

BGUC – Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra

BISA – Biblioteca do Instituto Superior de Agronomia

BN – Biblioteca Nacional

BPE – Biblioteca Pública de Évora

BUE – Biblioteca Geral da Universidade de Évora

CME – Câmara Municipal de Évora

CPE – Casa Pia de Évora

CSIP - Conselho Superior de Instrução Pública

CSJE/JD - Colégio de S. João Evangelista/João de Deus

DCD – Diário das Sessões da Câmara dos Senhores Deputados

DSS – Diário das Sessões do Senado

JGDE- Junta Geral do Distrito de Évora

MP - Organização Nacional Mocidade Portuguesa

NBPE – Núcleo da Biblioteca Pública de Évora

NCME - Núcleo da Câmara Municipal de Évora

NCPE – Núcleo da Casa Pia de Évora

NF – Núcleo fotográfico do Arquivo Histórico do Liceu de André de Gouveia em Évora

NGC – Núcleo do Governo Civil de Évora

Introdução

O foco da investigação cujos resultados agora se apresentam apontou para o estudo das transformações que ocorreram no ensino secundário, determinadas pela elite governamental, ou pelas elites locais, durante os regimes da Monarquia Constitucional e da Iª República. No Alentejo as elites não só protagonizaram iniciativas autónomas na área do ensino secundário como também adotaram comportamentos diferenciados perante as iniciativas promovidas pelo poder central. A ação conjugada destes grupos teve reflexos sociais que importa avaliar no quadro dos processos de modernização ocorridos tanto ao nível do recrutamento dos estudantes como das suas trajetórias.

O reconhecimento do mérito e a precocidade do sistema educativo são dois fatores determinantes no desenvolvimento dos países europeus na Época Contemporânea. Na modernização ocorrida nos países economicamente mais avançados, no final do século XIX e na primeira metade do século XX, a educação formal, mais do que o *background* social, parece ter determinado progressivamente o estatuto social dos indivíduos.

O impulso para a renovação social, nos países europeus do norte e do centro, assentou num programa de educação, visando a formação do cidadão que gradualmente iria participar na administração do Estado e da comunidade.

Porém, pelo menos até ao início do século XX, a riqueza com base na posse da terra foi determinante não só para a manutenção de um elevado estatuto social mas também terá contribuído para o acesso às instâncias do poder político. No entanto, algumas profissões, em particular médicos, advogados, académicos e membros do clero, desfrutaram de elevado estatuto social. Para isso muito contribuiu o reconhecimento social de capacidades adquiridas ao longo dos processos de ensino/aprendizagem e a relevância social das suas ocupações junto da população. Também se constatou que a participação nas instâncias do poder político era determinante para o reconhecimento social, como era o caso dos membros do parlamento e de outros titulares de cargos com importância política nacional ou local, uma notoriedade que a própria literatura da época documentou abundantemente.

A relevância da função desempenhada e o papel que a mesma representava na sociedade surgiam progressivamente associadas a altos níveis de educação e a maior prestígio social num novo quadro de valores. Estes contrastavam com o sistema

axiológico das sociedades pré-industriais nas quais aquele prestígio ancorava em valores tradicionais e fatores socialmente herdados.

Independentemente de se constatar a existência em Portugal destes pressupostos não só persistem ainda muitas dúvidas como estas tendem a agudizar-se quando nos focamos no sul do país. Podemos proceder ao agrupamento destas dúvidas em duas categorias principais: a montante, as atitudes das elites locais perante as instituições educativas de ensino secundário; a jusante, as eventuais alterações sociais induzidas pelo funcionamento no tempo longo das instituições escolares.

Uma primeira categoria de questões orienta-se para uma abordagem qualitativa que visa dar resposta a perplexidades sugeridas pela simples recolha de informação sobre o tema. Qual a importância para as elites locais da função educativa na cidade de Évora? Qual a relação da educação com a composição das elites políticas? O ensino que os detentores do poder pretendiam ver praticado nos institutos eborenses centrava-se no currículo clássico ou terão defendido uma segmentação precoce, apresentando uma alternativa de ensino técnico que respondesse à eventual transformação económica? A ser assim, a segmentação terá tornado o liceu mais elitista?

No que respeita à segunda categoria, focámo-nos na resposta a questões que a seguir se elencam. O ensino secundário liceal na região seria uma plataforma para o prosseguimento de estudos ou a sua frequência constituía um fator de diferenciação suficiente para a maioria daqueles que o frequentavam? Qual a importância da frequência dos ensinos secundário e superior nos processos de mobilidade e de distinção social: um reforço da herança de capital material e, como tal, mais uma peça nos processos de reprodução social? Pelo contrário, a aquisição de capital escolar traduziu-se na criação de fluxos de mobilidade? A existirem, terão sido de que tipo? Geográfica? Ocupacional? Ambas? Que credenciais eram determinantes nos processos de afirmação e distinção social: as de ensino secundário ou as de ensino superior?

Almejando a resposta a estas questões o estudo que agora apresentamos analisa o papel desempenhado pela educação formal na constituição e comportamento das elites, no Alentejo, entre os anos quarenta do século XIX e os anos quarenta do século XX. Neste período estão compreendidos os momentos cruciais da evolução do sistema de ensino que correspondem à Monarquia Constitucional, à Iª República e ao Estado Novo.

As transformações políticas e sociais ocorridas nestes três regimes contribuíram decisivamente para a formação do sistema de ensino atual: centralizado e assente num elevado nível de burocracia.

No arco cronológico em estudo, as conceções democráticas preconizadas pelos regimes da Monarquia Constitucional e da I^a República entraram em contradição com os princípios centralizadores aplicados nas sucessivas reformas de ensino. Correspondem a dois períodos em que os avanços historiográficos no estudo dos grupos de elite são mais evidentes mas em que continuam a ser pouco conhecidas as relações destes grupos com a educação formal.

Em suma, a hipótese que será testada ao longo deste estudo é a seguinte: o Alentejo, a menos alfabetizada das regiões portuguesas, dispôs de instituições de ensino secundário ao nível das regiões de maior dinamismo populacional e económico, casos de Braga, Porto, Coimbra ou Lisboa. Este facto ficou a dever-se à ambição das elites urbanas apostadas em manter em Évora a função educativa que permitia, inclusivamente, o prosseguimento de estudos. Deste ponto de vista a cidade equiparou-se aqueles centros urbanos, um processo que terá beneficiado as elites envolvidas na defesa do elevado estatuto das suas instituições. De modo concomitante as elites proporcionaram aos descendentes percursos escolares distintos que, partindo das instituições de ensino locais, se traduziram em posições ocupacionais relevantes. O reduzido número daqueles que logravam ultrapassar o ensino primário isolou, num conjunto restrito, os que prosseguiram para os ensinos secundário e superior ampliando as possibilidades de sucesso escolar e profissional dos seus descendentes.

A unidade espacial da presente análise corresponde aos distritos a sul do Tejo. Neles, na ausência de uma função educativa dotada da totalidade das valências, ganhava proeminência a cidade de Évora em cujas instituições foram instruídos e educados os recursos humanos de que a região dispunha. A justificação para a escolha desta unidade de análise encontra-se fundamentada ao longo do texto e resume-se à especificidade do questionário e da hipótese enunciados: em que outra região do país a formação escolar e profissional das suas elites políticas e profissionais contrasta, de forma tão acentuada, com o reduzido número daqueles que sabiam ler e escrever?

Quanto aos conceitos operativos estruturantes, o de «elite» e o de «segmentação», optámos por os explicitar no primeiro capítulo. Como cada unidade capitular é precedida de uma introdução autónoma, a definição de outros conceitos considerados relevantes foi executada capítulo a capítulo. Esta opção pode levar à perceção de uma estrutura aparentemente disruptiva. Pensamos, contudo, que a aposta se justifica em função da abordagem holística da relação entre elites e educação, razão pela qual decidimos procurar a existência de relações entre as elites, o ensino técnico, o ensino privado, o ensino religioso e o ensino clássico.

A metodologia foi determinada pelas questões a que procuramos responder e pela hipótese a verificar: a escolha recaiu sobre o método prosopográfico. Este, enquanto centrado na construção da biografia coletiva, adequa-se à investigação sobre a estrutura social. Foi utilizado para produzir um quadro biográfico de um grupo alargado de indivíduos mediante o recurso à quantificação e à análise estatística de grandes quantidades de dados¹. Portanto, esta metodologia impôs-se naturalmente em função do estudo das origens e dos destinos sociais dos estudantes do Liceu de Évora (capítulos X e XI). De acordo com Lawrence Stone «Prosopography is de investigation of the common background characteristics of a group of actors in history by means of a collective study of their lives»². O método exige a delimitação do universo de indivíduos a estudar e um questionário biográfico bem definido. No nosso caso, o questionário que deu origem às biografias individuais radica nas duas categorias de questões que antes enunciámos e visa contribuir para testar a hipótese que formulámos.

O sistema de classificação ocupacional que adotámos é o HISCLASS, proposto por Marco H.D. Van Leeuwen e Ineke Maas. A sua aplicação plena tem lugar nos

¹Lawrence Stone, 1972, «Prosopography», in Felix Gilbert and Stephen R. Gaubard(eds.) *Historical Studies Today*,NY, Norton,p. 107. Sobre a teoria, o método e a sua plasticidade p. 108 e seg. Um balanço atualizado pode ser lido em Cristopher Charles, 2001, «Prosopography», in Neil J. Smelser and Paul B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of the Behavioral Sciences* , vol 18, Oxford, Elsevier, pp. 12236-12240;cf., em particular as limitações do método pp. 12237-12238: «The prosopographical historian navigates permanently between two reefs: the undefined biography of individuals (with the risk of losing sight of the collective dimension) and the opposite: the expansion of prolific samples to the scale of the entire society (with the risk of reducing the questionnaire to its lowest common denominator)». Cf. Também D. Bertaux, 2001, «Biography and Society», in Neil J. Smelser and Paul B. Baltes (eds), *op cit.*, vol 2, pp. 1210-1217.

² Lawrence Stone, 1972, *op. cit.*, p. 107.

capítulos X e XII, no entanto, sempre que considerámos adequado, recorreremos à sua utilização em capítulos anteriores³.

Investigámos também os reitores e os professores. Estes ligavam-se aos estudantes, com os quais interagiam, através da pertença a uma mesma instituição. Os primeiros, que foram recrutados maioritariamente no corpo docente, foram escrutinados nas suas ações em defesa das instituições que lideraram. Quanto aos segundos, os professores, é conhecido o seu crescente envolvimento na política local. Partindo deste quadro procurámos a existência de fatores que potenciassem a sua relação com os regimes monárquico e republicano.

Para o estudo da ação de ambos cruzámos os seguintes tipos de fontes: livros de atas da Câmara Municipal de Évora; livros de atas dos conselhos escolares; cadastros de pessoal docente; jornais nacionais e locais. O tipo de informação que estes documentos proporcionam é sobejamente conhecido dos investigadores. Porém, quando estas fontes foram analisadas sob a ótica da gestão e da participação política no quadro local e regional, evidenciaram de forma mais contextualizada a relação entre educação formal e participação política.

Os progenitores, para aqueles que foi possível obter informação de carácter ocupacional, foram enquadrados no sistema de classificação adotado, o HISCLASS. O mesmo procedimento foi aplicado aos alunos. Neste caso, porém, começamos por escrutinar os seus percursos escolares e terminamos a caracterizar os seus destinos ocupacionais.

Os vários tipos de informação foram também objeto de cruzamento. No caso, cruzamos a identificação nominal dos pais dos alunos, obtida nos registos de matrícula (nos quais também constam a naturalidade dos alunos e por vezes a residência, bem como a sua biografia escolar), com a informação nominal destes mesmos progenitores constantes nos recenseamentos eleitorais. Nestas fontes constam, entre outras indicações, a ocupação e o rendimento declarado no momento do censo elementos chave para a formação da imagem ocupacional do grupo.

³No capítulo X abordamos os procedimentos de codificação e de classificação e as razões que determinaram a escolha da HISCLASS e as opções metodológicas tomadas. A referência: Marco H.D. Van Leeuwen e Ineke Maas, 2011, *Hisclass. A historical international social class scheme*, Leuven, Leuven University Press.

O trabalho de investigação propriamente dito foi realizado a jusante da organização de dois arquivos, cuja documentação, a montante, forneceu os dados que sustentam a componente empírica da dissertação. Tratou-se de um processo que se desenvolveu no decurso de mais de uma década. Começou com a localização dos documentos nos vastos fundos documentais de duas das mais antigas instituições de ensino do sul instaladas na cidade de Évora: o Liceu e a Escola Industrial. Seguiu-se o isolamento da componente da documentação histórica de ambos os arquivos. Primeiro, o do arquivo da Escola Secundária André de Gouveia, herdeira dos fundos do antigo Liceu, e depois o da Escola Secundária Gabriel Pereira, instituição que teve origem na antiga Escola Industrial.

Figura 1: Depósito provisório. Documentação do Liceu de Évora em 1998 antes do processo de triagem e organização do fundo.



Figura 2: Instalação definitiva do arquivo do Liceu de Évora, em 2004, depois de concluído o processo de triagem, de inventário e de organização.



Na primeira das instituições, procedemos, entre 1998 e 2002, a um processo de triagem e inventário do fundo. Nos dois anos subsequentes, foi praticamente impossível aceder à documentação devido à realização de obras que culminariam na remodelação da biblioteca e instalação do arquivo⁴.

Na Escola Secundária Gabriel Pereira, embora mais tardiamente, o processo foi idêntico. Também aqui se verificou o trânsito do arquivo no interior da instituição devido às obras, a cargo da empresa Parque Escolar S.A., entre 2007 e 2009. Durante este período, o acesso ao fundo foi impossível. Aconselhámos a instalação de uma estrutura compacta, móvel, que permitisse a preservação e o isolamento do arquivo no mesmo

⁴Contudo, durante a obra, prestámos consultoria na área do equipamento para receber o fundo. Recomendámos a opção por um móvel compacto que permitiria aproveitar o espaço e isolar o arquivo da biblioteca, proposta que se viria a concretizar.

espaço ocupado pela biblioteca. Assim aconteceu. Em termos de infraestrutura física, os dois fundos estão alojados em excelentes condições, sobretudo depois de terem sido sujeitos às necessárias operações de limpeza e expurgo, ações que também preconizámos.

O núcleo essencial da documentação obrigou a um longo e moroso trabalho prévio de inventário, classificação e catalogação (parcial), integrado num projeto mais vasto que visa criar na cidade de Évora uma rede de arquivos escolares.

Refira-se, em síntese, que o arquivo do Liceu de Évora não existia como tal. Cingia-se a um vasto amontoado de documentação que vicissitudes institucionais diversas fizeram convergir para o mesmo espaço. É, hoje, um arquivo organizado, integrado numa moderna estrutura. O mesmo acontece com o arquivo da Escola Industrial e Comercial de Évora.

Por outro lado, como a meta da tese era a identificação das atitudes das elites perante a instrução e a educação, assim como a reconstrução das trajetórias escolares e profissionais de um conjunto de alunos numa região delimitada do país, considerámos que a primeira etapa da investigação devia passar pela prévia organização da documentação que iria suportar o estudo.

Figura 3: Aspeto do arquivo histórico da Escola Secundária Gabriel Pereira depois de organizado e instalado na nova unidade de armazenamento.



Figura 4 – Área de armazenamento do arquivo da Escola Industrial Gabriel Pereira



Foi a tarefa que mais tempo nos ocupou. Sem este trabalho, jamais teria sido possível construir a base de dados nominal, baseada no Sistema de Gestão de Bases de Dados *Access(Microsoft)* (SGBD), que compreendeu a totalidade dos indivíduos que, entre os anos letivos de 1841-1842 e 1925-1926, frequentaram os dois principais institutos de formação pós primária da região.

A informação foi vertida para o SGBD, sistema no qual foram utilizadas as suas funcionalidades relacionais, integrando as biografias dos pais, as dos alunos que cursaram ou foram examinados no Liceu de Évora, e as dos alunos inscritos na Escola Industrial da Casa Pia/Escola Industrial de Évora/Escola Industrial e Comercial Gabriel.

O primeiro conjunto, que constitui uma base de dados autónoma, respeita ao Liceu de Évora e é composto pela totalidade das biografias dos agentes educativos (alunos, pais, professores e reitores) que se cruzaram com a instituição no período considerado. Esta base de dados contém a reconstituição dos percursos escolares e das origens sociais, das histórias de vida, dos quatro milhares e seiscentos indivíduos, que se matricularam no instituto citado, entre os anos letivos de 1841-1842 e 1925-1926.

O segundo conjunto, igualmente configurado como base de dados autónoma, reporta-se à reconstituição biográfica dos 1.280 alunos inscritos na Escola Industrial entre os anos letivos de 1914-1915, o primeiro ano de funcionamento, e de 1925-1926.

No total, foram reconstituídos os percursos de todos os alunos que prosseguiram estudos para além do ensino primário: de facto, quer os seminaristas quer os alunos dos colégios particulares da cidade, na esmagadora maioria dos casos, prestavam provas ou frequentaram o Liceu, razão pela qual fazem parte dos registos de matrícula que mobilizámos inicialmente.

Os conjuntos enunciados, compostos pelos alunos de ambas as instituições no período considerado, totalizam as biografias escolares de 5.934 alunos.

A jusante destas duas bases de dados, foram construídas duas outras.

A primeira é composta pelos alunos inscritos na Escola Politécnica de Lisboa, na Escola do Exército, Escola de Guerra, Escola Militar ou na Escola Naval, e ainda na Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa. Foram também registados nesta base os alunos que frequentaram os Institutos Industriais ou Comerciais de Lisboa e os que frequentaram o Conservatório de Lisboa; os que frequentaram o Instituto Geral de Agricultura, o Instituto de Agronomia ou o Instituto de Agronomia e Veterinária; os que foram admitidos no Curso Superior de Letras e os que foram admitidos na Universidade de Lisboa.

A segunda (Academus) integra os alunos que, oriundos dos distritos do Sul, prosseguiram estudos para a Universidade de Coimbra: trata-se de um conjunto de registos que inclui a totalidade dos alunos matriculados entre os anos letivos de 1841-1842 e 1925-1926 que, sendo oriundos do Alentejo ou tendo sido alunos do Liceu de Évora, se matricularam na Universidade de Coimbra.

Quase todos os alunos têm filiação registada e parte deles também com histórias de vida reconstituídas. Por esta razão foram consideradas as biografias sumárias dos progenitores, a que se somam 375 biografias de personalidades vinculadas à região. No total, excluída a informação censitária (cerca de 12.000 registos), foram manipuladas eletronicamente cerca de 20.000 fichas individuais cruzando cerca de 30 parâmetros associados às origens sociais, histórias de vida, sociabilidade, ação política, filantrópica, carreira académica e profissional: só parte desta informação foi mobilizada para o presente exercício académico.

A construção das quatro bases de dados a que fizemos referência foi resultado da pesquisa direta em arquivos distritais e centrais. Em Évora: Arquivo Histórico do Liceu de Évora; Arquivo Histórico da Escola Industrial de Évora; Arquivo Distrital de Évora; Arquivo Histórico do Seminário Diocesano de Évora. Em Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo (Secretaria de Estado dos Negócios do Reino); Arquivo Histórico e Biblioteca do Museu de Ciência da Universidade de Lisboa (Arquivo da Escola Politécnica de Lisboa); Arquivo Histórico Militar; Arquivo Central da Marinha. Em Coimbra: Arquivo da Universidade de Coimbra.

Na Biblioteca Nacional, foram compulsados os anuários da Universidade de Coimbra e da Universidade de Lisboa e os anuários comerciais, nos anos em que os mesmos não estavam disponíveis na Biblioteca Pública de Évora. No importante fundo oitocentista da Biblioteca da Escola Secundária de «André de Gouveia» em Évora foram compulsados almanaques e anuários académicos.

Toda essa informação convergiu para as respetivas bases de dados. Foi adicionada na ficha de cada aluno a informação nominal proveniente da imprensa regional e de outras publicações. Estes dados foram inseridos nas fichas de cada um dos alunos, permitindo depois uma melhor contextualização do seu percurso.

Reunimos um *corpus* documental composto da seguinte forma: três periódicos que se publicaram com regularidade em Évora entre 1890 e 1915: *O Manuelinho d'Évora* (1890-1906), *O Districto d'Évora* (1906 – 1910) e *O Cidadão* (1910-1915). Para além da imprensa periódica local, foram analisadas as três mais importantes publicações regionais de carácter monográfico da 1ª metade do século XX, com o objetivo de identificar e descrever as elites regionais ou a sua integração nacional. Referimo-nos à *Ilustração Alentejana*, dirigida por João Moron Rodrigues⁵; ao *Álbum Alentejano*, dirigido por Pedro Muralha⁶ e, finalmente, ao número especial do jornal académico *O Corvo*⁷,

⁵ João Moron foi aluno liceal na viragem do século. Seminarista, acabaria por enveredar por uma carreira na administração pública, como funcionário na Câmara Municipal de Lisboa. Manteve a sua ligação aos meios da imprensa regionalista. A publicação que dirigiu foi o primeiro destes repositórios de informação sobre as elites regionais. A revista era uma edição do semanário regionalista *Terra Alentejana*, que Moron também dirigia, tendo o seu primeiro número sido publicado em 1925.

⁶ Pedro Muralha foi um prolixo e viajado publicista regional. A publicação é uma obra monumental em 4 volumes. Estes procuravam caracterizar a província do Alentejo, conferindo-lhe uma imagem de dinâmica e identidade próprias. O *Álbum* resultou de uma longa peregrinação pela província, o final da década de vinte, de que resultou a recolha de uma enorme quantidade de informação sobre as explorações agrícolas e industriais, e sobre os protagonistas da vida regional e seus ascendentes. Teve como interlocutores privilegiados os membros da administração local, que muitas vezes serviam de cicerones nas localidades. Eram elementos de ligação para

publicado em 1941, aquando das comemorações do centenário da fundação do Liceu de Évora.

Para o ano de 1941, marco fundamental na afirmação do Liceu, foram compulsados os principais jornais nacionais: *O Século*, *República*, *A Voz*, *Diário de Notícias*, *Novidades*, *O Primeiro de Janeiro*, *O Comércio do Porto* e os jornais regionais, nomeadamente *A Defesa*, *Boletim da Casa do Alentejo*, *Brados do Alentejo*, *O Correio Elvense*, *Democracia do Sul*, *Diário da Manhã* e o já mencionado número especial do jornal académico *O Corvo*.

Em matéria de organização da dissertação importa sublinhar que as onze unidades capitulares, nas quais se estrutura o texto, procuram a resposta para as duas categorias de questões que enunciámos e visam testar a hipótese formulada. Estas unidades são precedidas da presente introdução e rematadas pela conclusão.

A dissertação distribui-se por dois conjuntos documentais. Ao primeiro, em suporte papel, corresponde o corpo propriamente dito, e nele optámos apenas por inserir texto, imagem e representações gráficas. O segundo, em suporte eletrónico (DVD), contém os anexos constituídos essencialmente por tabelas indexadas aos capítulos.

Os primeiros oito respeitam à categoria de itens inicialmente descrita. Os últimos três focam-se na tentativa de responder às interrogações arroladas na segunda categoria.

O primeiro capítulo, intitulado «Elites, sociedade e ensino secundário: a Europa e Portugal» é constituído por um quadro geral, isto é, por uma revisão bibliográfica executada na ótica da relação entre elites e ensino secundário (clássico e técnico). Neste exercício, as questões em torno da bifurcação e da segmentação são objeto de particular

preparar as visitas de Muralha ou dos colaboradores às casas agrícolas e funcionavam, muitas vezes, como fornecedores de informação ou intermediários nessa recolha. Por vezes, redigiam ou angariavam redatores para as biografias das personalidades mais relevantes. O resultado deste esforço foi publicado em 1931 e constitui um repositório de informação social, histórica, económica e etnográfica, de grande relevância para o estudo das elites regionais.

⁷ O número de 1941 contou com o contributo de parte dos colaboradores envolvidos na preparação dos títulos antes citados. Um dos colaboradores com mais relevância foi Celestino David, que trabalhou no *Álbum Alentejano*, e ao qual foi atribuída a responsabilidade da preparação das biografias dos antigos alunos da instituição. David era formado em direito pela universidade de Coimbra. Para além do desempenho de diversos cargos na administração pública, integrados na sua carreira como funcionário superior, manteve intensa atividade como escritor e publicista. Colaborou tanto na *Ilustração Alentejana* como no *Álbum Alentejano*, para além de ter integrado o conjunto de colaboradores da *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Pertenceu ao núcleo de fundadores do grupo Pró-Évora, que ainda hoje se dedica à promoção do turismo e da defesa do património, associação à qual pertencia o reitor António Bartolomeu Gromicho. Este foi o promotor da iniciativa em que se integrava o número especial do jornal académico. Compreende-se que o reitor tenha convidado Celestino David para elaborar as biografias dos mais distintos alunos liceais, muitos deles personalidades de relevo na região, que tinham sido já objeto de referência nas publicações antes citadas.

destaque. Porém, a ênfase foi colocada nas questões da reprodução *versus* mobilidade social.

O capítulo dois, «Elites e instituições de ensino em contexto regional», transpôs o quadro teórico definido no primeiro capítulo, dando-lhe um enquadramento regional. Nele, depois de estudarmos as motivações subjacentes ao empenhamento das elites em matéria educativa, identificamos as estratégias seguidas, visando quer a consolidação da função educativa na cidade quer a forma como se decidiu em matéria de segmentação: em análise estão as implicações sociais provocadas pelas transformações que os decisores desencadearam.

O terceiro, «O lugar das escolas na «cidade dos equipamentos»: o quadro material» constitui a plataforma para o desenvolvimento dos capítulos subsequentes. O parque escolar da cidade, que integrava os colégios privados, o seminário e a biblioteca pública, regrediu, manteve-se, ou desenvolveu-se em função das vicissitudes da história política do país. Contudo, a importância da componente estrutural da função educativa na cidade de Évora assumiu importância desigual em função das lideranças institucionais e das estratégias de afirmação que encetaram: um fenómeno com implicações nos processos identitários de vinculação das elites profissionais às instituições de ensino.

As unidades capitulares quatro e cinco centram-se na ação das lideranças do Liceu de Évora, durante a centúria que medeia entre a fundação e o início dos anos de 1940. Nestas unidades, passámos em revista as relações entre a direção e o poder central na ótica das margens de autonomia e de liberdade de que os reitores dispuseram para colocar em prática estratégias de afirmação próprias.

No caso concreto do Estado Novo o reitor proferiu a máxima «Old traditions, new ideas» para defender a preservação das centenárias tradições académicas. A ameaça provinha da Organização da Mocidade Portuguesa, que visava o controlo das tradições e atividades *circum* escolares no quotidiano liceal, práticas que o reitor tentou compatibilizar com os princípios preconizados pelo Estado Novo para a Educação Nacional. Este posicionamento visou dar coerência à instituição compatibilizando o ambiente académico e a formação de elites a que o Liceu desde cedo esteve associado.

A tradição de qualidade e distinção estava subjacente ao processo de defesa da identidade da instituição eborense e opunha-se à uniformidade defendida pelo Estado

Novo para os liceus nacionais. Inserir-se na construção de uma imagem na qual o ultrapassar da barreira do *numerus clausus*, e do exigente regime de exames de acesso, parecia premiar o mérito daqueles que logravam entrar neste nível de ensino, distinguindo-os dos demais.

O capítulo seguinte, intitulado «O liceu com gente dentro: os professores, a vida cívica e a política (1890-1926)», complementa os dois anteriores, analisando as condutas políticas dos atores que interagiam diretamente com os alunos: os professores. Estes, na sua relação com o desempenho de cargos públicos, ofereciam um aporte académico à vida política e, eventualmente, trariam para os espaços pedagógicos elementos suscetíveis de alterarem o quotidiano formativo dos alunos e o devir das instituições.

Respetivamente intitulados «Para além do ensino oficial: a procura do ensino particular, do ensino doméstico e do Seminário» e «Elites e estatuto das instituições de ensino em contexto regional: o caso do ensino técnico», as unidades capitulares sete e oito dão a nota holística à tese: respondem ao desafio de perscrutar a, à partida insuspeita, relação entre a formação de elites e as valências de ensino direcionadas aprioristicamente para públicos diversos e distantes dos grupos preponderantes na sociedade alentejana.

Os derradeiros capítulos (nove a onze) procuram dar resposta à segunda categoria de questões, de cunho eminentemente sociológico, focando a procura de ensino técnico e clássico, o recrutamento, as trajetórias e os destinos ocupacionais dos alunos que frequentaram o mais representativo dos liceus do sul.

Capítulo 1 - Elites, sociedade e ensino secundário: a Europa e Portugal.

1.1. Introdução

O texto introdutório que se segue foi organizado em torno de quatro pontos fundamentais: o primeiro situa a questão que orienta o capítulo, enunciando os objetivos a alcançar; o segundo clarifica os conceitos com os quais iremos operar; o terceiro enquadra de forma sucinta o tema, abordando o ensino secundário na Europa, sob o ponto de vista político-social; o quarto e último apresenta a estrutura desta primeira unidade capitular.

Quanto ao primeiro ponto, o estudo cujos resultados apresentamos de seguida elabora um quadro sucinto da forma como se organizou o ensino secundário nos vários países europeus, entre meados do século XIX e o final dos anos de 1920.

No caso português a cronologia enunciada abrange o período em que se foram desenvolvendo e consolidando as estruturas escolares que constituíram o embrião do futuro sistema de ensino. Contudo só em 1923 surgiu a primeira proposta de lei de bases do sistema educativo: uma iniciativa do Ministro João Camoesas que nunca teve expressão prática.

O nosso objetivo central visa caracterizar os sistemas de ensino europeus na forma como os mesmos se sistematizaram e se segmentaram: isto é, observamos o processo de constituição de redes de escolas de âmbito nacional e a sua divisão em segmentos, com uma oferta que se direcionou para públicos distintos. Por um lado, foi desenvolvido um segmento dirigido para o prosseguimento de estudos, o ensino de matriz clássica, no qual o estudo das línguas e da cultura grega e latina ganhavam primazia; por outro, verifica-se a existência de uma oferta mais abrangente de ensino técnico cujo fim era o de integrar mais rapidamente os alunos no mercado de trabalho.

A clivagem entre estes dois segmentos tem obviamente uma base material que remete para a estrutura social dos vários países que estudamos. Assim, prosseguia para o ensino clássico quem dispunha de condições económicas que permitissem suportar um longo ciclo de estudos. Dos alunos que terminavam o ensino primário apenas uma minoria prosseguia naquele segmento, a maioria entraria diretamente no mercado de trabalho e os restantes prosseguiriam uma formação técnica de nível elementar.

Em teoria, este quadro pressupõe um processo de reprodução social que só seria esbatido ao longo do século XX, em particular depois da IIª Guerra Mundial.

A construção historiográfica que se sucede nas páginas seguintes é constituída por uma abordagem em dois tempos e responde a uma questão: num primeiro tempo abordamos a bifurcação do secundário clássico; num segundo tratamos da segmentação nos sistemas escolares. Da abordagem realizada emergiu a pergunta: em que medida o processo de segmentação correspondeu à necessidade de manter a estrutura social reproduzindo as desigualdades?

O segundo ponto a abordar neste tópico introdutório é constituído pela definição dos conceitos com os quais iremos operar. Por definição, o conceito de sistema, que utilizaremos doravante, aplica-se a um país e integra, de forma global, os vários tipos de escolas ou de instituições educativas. Estas tinham funções definidas, estavam interligadas e relacionavam-se entre si, funcionando como peças do sistema⁸.

No entanto, nos países da Europa Ocidental, no início de Oitocentos, escolas e instituições educativas apresentavam reduzidos índices de conexão: constituíam conjuntos e não sistemas. Ao longo do século XIX, o Estado interveio na definição das suas funções, finalidades e objetivos, encontrando, de formas diversas, as bases da relação dos seus subsistemas (escolar, universitário e ocupacional), sistematizando-os e dando origem a um sistema educativo⁹.

A existência de um sistema pressupõe, a montante, a existência do processo de sistematização que lhe deu origem. Por definição, ter-se-á tratado de um conjunto de procedimentos que decorreu em três fases. A primeira, de emergência do sistema, define-se pelo quadro do qual muitos países partiram no início do século XIX, isto é, um conjunto de escolas (de vários tipos: liceus, escolas industriais e outras) com um funcionamento autónomo e individual. Na segunda as estruturas escolares passaram por uma fase de constituição: os vários tipos de escolas foram classificadas, integradas em rede e articuladas de forma funcional como partes do todo, tendo as suas funções claramente definidas. Na terceira, o sistema complementou-se com a introdução de ações para melhoria e que incidiam sobre escolas e instituições já integradas na fase de

⁸ Cf. Detlef K. Muller, 1999, «The process of systematization: the case of German secondary education», in Detlef K. Muller, Fritz Ringer e Brian Simon (eds), 1999, *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction*, Cambridge, Cambridge University Press, p.16.

⁹ *Idem, ibidem.*

constituição, ou com a criação de novas instituições: estas visavam perseguir fins e objetivos que não estavam previstos durante a fase de constituição¹⁰.

O determinismo que os grupos sociais, nos quais era recrutada a elite governamental, exerceram sobre a configuração dos sistemas está na base do conceito de segmentação: os sistemas educativos plenamente constituídos encontravam-se divididos em dois grandes segmentos que a maior parte da população escolarizada percorria. O maior número era encaminhado para a fileira de formação na área técnica e profissional. Esta, preparava a mão de obra qualificada que seria mais rapidamente inserida no mercado de trabalho. A um pequeno número estava destinado um percurso escolar mais longo, distinto do primeiro, destinado a formar as elites profissionais e políticas. O currículo das escolas que frequentavam no ensino secundário privilegiava as ciências e as humanidades, em oposição ao segmento alternativo centrado no ensino técnico, industrial e comercial.

Foram vários os países que adotaram a segmentação curricular para induzirem a especialização nos percursos formativos. Seria este processo que marcaria a configuração dos sistemas educativos que se consolidaram na segunda metade do século XX¹¹.

Do ponto de vista social, os sistemas de ensino contribuiriam para a formação de grupos que, pelas suas características, tendiam a destacar-se dos demais concidadãos, formando verdadeiras elites: este conceito, que consideramos ser o que melhor se adequa ao projeto, tem sido interpretado em duas aceções diferentes. Num sentido mais limitado, estabelecemos a distinção entre a elite que governava e aquela que estava afastada do exercício desse poder; num sentido mais amplo, em que o conceito serve para designar todos aqueles que se distinguem no seu domínio de atividade, seja esse domínio qual for, preferimos falar em elites no plural. É esta última aceção aquela que está na base do suporte conceptual desta investigação, na medida em que se trata essencialmente de avaliar a influência da qualificação académica de grupos que, pelos seus atributos escolares e profissionais, se destacaram no contexto social em que se inseriam¹².

¹⁰ *Idem, ibidem*, p. 17.

¹¹ Fritz Ringer, 2003, «La segmentation des systèmes d'enseignement», in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n° 149, pp. 6-18.

¹² Vilfredo Pareto, 1958, *Traité de sociologie générale*, Genève, Librairie Droz; Gaetano Mosca, 1939, *The ruling class: elementi di scienza politica*, New York, McGraw-Hill Book. Para uma síntese dos clássicos: T.B. Bottomore, 1974, *As elites e a sociedade*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Na definição do conceito plural de elite têm sido valorizadas várias vertentes: a vertente económica, que utiliza como indicadores o património e os rendimentos; a vertente política, associada à visibilidade do desempenho de cargos públicos; a vertente jurídica associada à posse de títulos nobiliárquicos. A historiografia tem vindo a identificar uma faceta mais difícil de evidenciar: a dimensão social dos grupos de elite, isto é, da lógica da produção dessas elites sociais através da notoriedade e do reconhecimento social da sua existência. Tal reconhecimento emerge das relações entre indivíduos, onde cada um exhibe os seus atributos e símbolos de *status*, para que sejam admirados e admitidos como tais, tanto pelos seus pares como por todos aqueles que são exteriores ao grupo¹³.

O conceito de elite é hoje em dia aplicado ao estudo de grupos ocupacionais cujo estatuto os sobrepõe na sociedade. Bottomore chamou a atenção para a multiplicidade de possibilidades de que a análise social beneficia quando se foca no estudo da estrutura de uma dada sociedade: variáveis como a dimensão, relação, abertura, recrutamento e mobilidade das elites constituem aspetos centrais para definir o tipo de sociedade estudada¹⁴.

Tanto os historiadores como os sociólogos têm apontado as mudanças pedagógicas que acompanharam a evolução dos sistemas educativos como fazendo parte integrante da mudança cultural das sociedades contemporâneas. Por esta razão, o estudo dos sistemas educativos, à luz das teorias sociais, é um tópico metodológico presente nas agendas de investigação desde os anos de 1960. Foi nessa altura que as teorias de Émile Durkheim sobre as funções de socialização desempenhadas pelo sistema educativo voltaram à atualidade¹⁵.

Este autor definiu educação como «a socialização da jovem geração pela geração adulta», ao mesmo tempo que considerou a Escola como um «microcosmos social». Esta

¹³ Para uma aplicação contextualizada dos conceitos à investigação histórica: Juan Pro Ruiz, 1995, «Las elites de la Espana Liberal: clases y redes en la definicion del espacio social 1808-1931», in *Historia Social*, nº 21, 1995 p. 58 e seg.

¹⁴ T.B. Bottomore, 1974, *As elites e a sociedade*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, pp. 13-14.

¹⁵ Cf. Émile Durkheim, 2001, *Educação e Sociologia*, Lisboa, Ulisseia, 2001; *Idem*, 1984, *Sociologia, educação e moral*, Porto, Rés editora; para a contextualização do retomar dos contributos de Émile Durkheim na sociologia francesa do pós IIª Guerra Mundial, cf. Maria Filomena Mónica, 1977, «Correntes e controvérsias em sociologia da educação», in *Análise Social*, vol. XIII (52), 4º, pp. 989-990.

conceção chocou os contemporâneos e só há cerca de cinco décadas a sociologia a retomou, abrindo caminho a novas perspectivas de investigação¹⁶.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron criticaram a visão meritocrática que orientou a sociologia da educação no pós II^a Guerra Mundial, contrapondo-lhe uma visão pessimista pela forma como a instituição escolar reproduziu a estrutura social. Um aspeto muito relevante do trabalho destes autores foi a centralidade com que abordaram a distribuição das oportunidades educativas no ensino superior. O modelo então definido poderia aplicar-se de forma global aos restantes níveis de ensino. De facto, pretendia demonstrar que, em função da origem social identificada a partir da estrutura ocupacional dos pais dos alunos, a escola poria em prática um processo de aculturação de alunos com origem modesta (filhos de operários, camponeses, pequenos comerciantes), procurando que estes adquirissem uma cultura escolar que legitimasse os privilégios dos grupos sociais dominantes¹⁷.

Estes contributos conduziram à aceitação pacífica do entendimento da Escola como reflexo da sociedade em que se insere, mantendo-se, contudo, a discussão sobre as suas funções de reprodução social, por um lado, ou de estímulo à promoção social através do mérito escolar, por outro.

Neste quadro, pode entender-se que a implantação e o desenvolvimento de um sistema educativo são uma importante vertente do desenvolvimento social e a dinâmica que o move um bom indicador do grau de modernização¹⁸. Fritz Ringer, ao utilizar o conceito de segmentação aplicado à análise dos modernos sistemas de ensino europeus,

¹⁶ Cf. Prefácio de Maurice Debesse na obra de Émile Durkheim, 2001, *Educação e Sociologia*, Lisboa, Ulisseia; veja-se também a introdução à obra pedagógica de Durkheim da autoria de Paul Fauconnet em Émile Durkheim, 2001, *op.cit.* pp. 15-42.

¹⁷ Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, 1985, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, pp. 11- 44. O enquadramento da produção de *Les Héritiers* no contexto da França dos anos de 1960, altura em que a obra foi produzida, foi estudado por Philippe Masson, 2001, «La fabrication des Héritiers», in *Revue française de sociologie*, nº 42 (3), pp 477-507. Em Portugal, uma crítica à teoria da reprodução social protagonizada pela escola foi elaborada por Maria Filomena Mónica no final dos anos de 1970, no contexto da análise das principais correntes em sociologia da educação, centrando-se na indefinição do conceito de classe média e nos problemas que poderiam ser levantados com a aplicação do modelo proposto por Bourdieu no livro *La Reproduction* a outras realidades que não a francesa: cf. Maria Filomena Mónica, 1977, *op. cit.*, p. 995.

¹⁸ M. D. Shipman, 1971, *Education and Modernization*, London, Falveard, pp. 13-16, *apud*, Agustin Escolano, 1997, «Tres jalones en la modernización educativa de España», in *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, p. 15. As reflexões, e a elaborada conceptualização em torno da noção de 'modernidade', apresentadas por Escolano colocaram-se aquando da realização do II Encontro Ibérico de História da Educação e procuraram estruturar as sínteses sobre os trabalhos produzidos pelos investigadores dos dois países, garantindo uma grelha de análise comum.

identificou os momentos em que esses sistemas evidenciaram uma resposta à mudança, à exigência social e aos estímulos do mercado de trabalho¹⁹.

A literatura sociológica sobre a segmentação curricular na educação secundária, que pretende explicar a evolução dos sistemas educativos modernos, pode agrupar-se em torno de duas teses: a tese funcionalista e a tese do conflito.

Os defensores da tese funcionalista realçam o papel das necessidades tecnológicas na condução da segmentação curricular: defendem que o arranque e a expansão da educação vocacional refletem a procura de formação especializada no mercado de trabalho²⁰.

A literatura agrupada em torno da tese do conflito defende que a segmentação curricular foi o instrumento utilizado pelos grupos de elites para preservar as suas posições sociais. O processo terá sido desenvolvido através da canalização de uma fração substancial da expansão educativa para diversas fileiras secundárias que não permitiam aos seus beneficiários aceder a patamares superiores de educação formal. Em suma, tratar-se-ia de uma tentativa de a elite proteger a sua exclusividade no acesso às posições sociais mais elevadas e para o qual as qualificações formais eram determinantes²¹.

A rejeição da educação moderna (com currículos mais orientados para as ciências e para a indústria), pelos grupos que tinham acesso ao ensino secundário até uma fase tardia do desenvolvimento económico europeu, poderá ter contribuído para restringir a

¹⁹ Cf Fritz Ringer, 1999, «On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education, 1865-1920», in Detlev Muller, Fritz Ringer e Brian Simon (eds.), 1999, *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, Cambridge University Press/Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, London/Paris, pp. 53-87. Os exercícios de história comparativa em educação tiveram na obra de Ringer, 1979, *Education and Society in Modern Europe*, Indiana, Indiana University Press, uma dimensão que não haviam assumido até aí, apostando em análises transnacionais dos processos de formação dos sistemas educativos. Nesta obra matricial Ringer confronta a origem social dos alunos alemães e franceses com o tipo de estabelecimento de ensino frequentado, tendo por referente a segmentação e a estratificação social. Em ambos os casos verifica a existência de uma forte segmentação dos sistemas naqueles dois países, embora o autor tenha notado a existência de uma maior abertura às «classes médias» dos *gymnasium* alemães quando comparados com os *lycée* clássicos.

²⁰ Os defensores desta abordagem aplicam à análise da segmentação os princípios definidos por Malinowsky e aperfeiçoados por Radcliffe Brown. A função visa a satisfação de uma necessidade por meio de uma atividade, tendo um papel a desempenhar na estrutura social e contribuindo para a manutenção da mesma, cf. Jean Etiéne et al, 1998, *Dicionário de Sociologia*, Lisboa, Plátano, pp.173-174.

²¹ A tese do conflito em educação radica na teoria de Alexis de Tocqueville, na medida em que este autor defende que os conflitos são determinados pela procura de um estatuto social mais favorável por parte dos atores sociais. Estes conflituam perante a desigualdade que por eles é entendida como ilegítima. Para além da grelha interpretativa de Karl Marx, foi Max Weber quem mais contribuiu para inspirar a análise dos processos de segmentação, ao interpretar o conflito como polarização em torno dos interesses materiais, do prestígio e do poder. É a detenção do poder que determinaria a ação das elites para garantir a exclusividade de um segmento de formação, cf. Jean Etiéne et al., 1998, *op. cit.*, pp. 78-82.

oferta educativa de nível secundário às elites: evitava-se conferir estatuto social a crianças e adolescentes oriundos das famílias que o não possuíam pela sua origem social²².

Ou seja, justificava-se e reforçava-se o estatuto das elites não com base no privilégio, mas em padrões culturais alegadamente inacessíveis a todos aqueles que não tinham meios de fortuna. Só a posse destes meios económicos permitiria o acesso à educação, isto é, uma seleção de base material que limitava o número de alunos que tinham lugar no sistema e que o tornavam um quase exclusivo dos filhos das elites²³.

O elitismo dos subsistemas de ensino secundário na Europa do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX tem sido medido pela forma como as elites políticas legislaram no sentido de privilegiarem o ensino clássico em detrimento do ensino técnico «moderno». Ou seja, a educação de nível secundário era fundamentalmente um instrumento de controlo e de manutenção da estrutura social: educação básica, vocacional, para os pobres; e avançada, clássica, para as elites. Os termos de origem latina que designavam as instituições de ensino denunciavam a sua vocação: *lycée* em França, *lyceum* em Itália, *gymnasium* na Alemanha. O currículo tinha em comum o latim e o grego, disciplinas que eram não só a garantia de uma boa formação geral, como educavam o cavalheiro para a vida em sociedade²⁴.

Relativamente ao terceiro ponto, no qual procedemos ao enquadramento do ensino secundário na Europa, começamos por situar a importante questão demográfica balizada entre meados do século XIX e o início do século XX. Durante este período a população da Grã-Bretanha aumentou cinco vezes, um crescimento acima da média do continente europeu onde o número de pessoas triplicou em século e meio, passando de cerca de 140 para 420 milhões²⁵.

O processo de transição demográfica foi provocado, entre outros fatores, pela queda abrupta das taxas de mortalidade. Foi, contudo, acompanhado pela transformação da geografia com o crescimento das cidades e a alteração profunda das relações entre urbanização e ruralidade. Independentemente das profundas variações regionais, as cidades cresceram e nelas se concentrou a grande maioria da população: o exemplo

²² Pamela M. Pilbeam, 1990, *The Middle Classes in Europe 1789-1914*, London, Macmillan, p. 177.

²³ *Idem*, p. 178.

²⁴ *Idem*, p. 176.

²⁵ Jean Pierre Rioux, 1971, *La Revolution Industrielle*, Paris, Seuil, pp. 20-26.

clássico é fornecido pela Grã-Bretanha onde, entre 1851 e 1914, a população rural passou de 54 para 27% e, inversamente, a população urbana passou de 48 para 73%²⁶.

As transformações económicas associadas conduziram à perda do prestígio e poder ligados à posse e exploração da terra, passando a exploração desta a constituir um fator de riqueza para quem a possuía: alterava-se progressivamente o mundo medieval e moderno com a instalação do capitalismo nos campos, com as conhecidas alterações na ordem jurídica vigente naqueles países onde o processo de industrialização foi mais consistente²⁷.

Estas alterações levaram ao êxodo das populações rurais e conduziram ao desmoronar da estrutura social típica das sociedades pré-industriais. Em contraponto, aumentou a mobilidade das populações que acompanhavam as necessidades de uma indústria em expansão e verificou-se o aumento exponencial da circulação de bens e de serviços inerentes ao funcionamento da economia e das cidades.

Do ponto de vista político, formou-se o Estado-Nação e configuraram-se as identidades nacionais que se sobrelevaram às comunidades rurais típicas do período das sociedades pré-industriais. Impôs-se também uma nova ordem na sua organização: a rentabilização dos recursos disponíveis nas economias nacionais, baseadas no desenvolvimento tecnológico, e cuja complexidade não cessaria de crescer. O desenvolvimento tecnológico implicou novas exigências no mundo do trabalho. Na organização fabril, enquadrada de forma crescente pela administração e serviços, que também exigiam recursos qualificados, o operário era sujeito a novas exigências para o desempenho das tarefas que lhe eram confiadas²⁸.

A escola foi progressivamente chamada a contribuir para a adaptação dos recursos às transformações em curso no mundo do trabalho, pedindo-se-lhe que adaptasse os recursos humanos à tecnologia e que os conformasse com a nova ordem social.

Nesta, os estratos sociais que lideraram os processos de transformação assumiram o poder político, mas para lhe acederem e nele se manterem necessitavam de reconhecimento: os sistemas de ensino terão sido desenvolvidos de forma segmentada

²⁶ *Idem, ibidem*, p. 192.

²⁷ Para observar estas transformações em perspetiva comparada cf. David Spring, 1977, «Landed Elites Compared», in David Spring (ed.) *European landed elites in the nineteenth century*, London, Johns Hopkins University Press, pp. 5-14.

²⁸ Andersen, W.O., 1969, *A Revolução Industrial*, Lisboa, Editores Associados, pp. 52-53.

para responder em simultâneo às exigências do progresso e à conformação da nova estratificação social.

Países como a Inglaterra, a Alemanha e a França, nos quais a industrialização teve maior impacto social, procuraram adequar a oferta de formação à evolução das transformações profundas pelas quais passaram ao longo do século XIX e nas primeiras três décadas do século XX.

Como já referimos, no caso do ensino secundário, podemos considerar que estes processos de reforma se processaram a dois níveis. O primeiro na modernização dos currículos clássicos, com a introdução de disciplinas científicas, onde até aí predominava quase em exclusivo o ensino das humanidades gregas e latinas. O segundo com a introdução de segmentos de ensino técnico dirigidos para a formação da força de trabalho²⁹.

Da comparação entre o ensino clássico e o ensino técnico emergiu a ideia de que este último funcionava como uma alternativa ao primeiro, convergindo com a organização dos sistemas de ensino que reproduziam uma mesma hierarquia bem definida. Tratava-se de um segmento de ensino dirigido para as classes médias e outro dirigido para a formação do operariado³⁰.

O segmento de ensino técnico responderia às necessidades de alguma qualificação inerente à progressiva complexidade dos processos produtivos, reproduzindo a estrutura social. Os alunos que o frequentavam eram recrutados nos estratos sociais envolvidos na produção: as instituições que facultavam o ensino técnico ocupavam um estatuto inferior na hierarquia das instituições, a que corresponderia idêntica hierarquia no recrutamento dos alunos³¹.

²⁹ Para o ensino secundário: Detlef K. Muller, Fritz Ringer e Brian. Simon (eds), 1999, *op. cit.*; para o ensino técnico superior Robert Fox and Anna Guagnini (eds.) 1993, *Education, Technology and performance in Europe, 1850-1939*, Cambridge, Cambridge University Press.

³⁰ Utilizamos o conceito de classe para denominar os vários grupos sociais que se movem num dado espaço social em função das posições que ocupam no contexto do sistema produtivo. A sua utilização banalizou-se na Inglaterra, servindo para referenciar a posição social dos indivíduos, cf. Geoffrey Crossick, 1991, «From gentlemen to the residuum: languages of social description in victorian Britain», in Corfield (ed), *Language, History and Class*, Oxford, Basil & Blackwell, pp. 149-178. Para Pierre Bourdieu a existência de classes assume um cariz virtual no espaço social, distinguindo-se sobretudo pelas práticas diferenciadas construídas pelos agentes sociais detentores de capitais diferenciados. Cf. Pierre Bourdieu, 1994, *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação*, Lisboa, Celta, pp. 12-32.

³¹ Esta é a clássica leitura oferecida sobre o tema pelas grandes interpretações das histórias gerais da educação e do ensino: cf., por exemplo, Vivianne Isambart-Jamati, s/d, «A quem atribuir as mudanças», in Jean Vial (Dir) *História Mundial da Educação*, vol. III, Porto, Rés Editora, 1915-1945, pp. 91-104.

Em Portugal, esta distinção entre os dois ramos de ensino, embora mais tardia quando comparada com o quadro europeu, prolongar-se-ia até às reformas na educação que decorreram em consequência da revolução de 25 de Abril de 1974.

Os governos da Iª República, ao expandirem o ensino técnico elementar, aqui entendido como ensino industrial e comercial de nível secundário, lançaram as bases da estrutura do subsistema que o Estado Novo consolidaria.

Os resultados deste processo de segmentação nacional são conhecidos: a proveniência dos alunos de diferentes origens geográficas, consoante se tratasse do liceu ou da escola técnica, e o recrutamento em grupos sócio profissionais distintos, em função do tipo de ensino. Este fenómeno foi objeto de diversos estudos, particularmente influenciados pela sociologia da educação francesa, sobretudo pela investigação desenvolvida por Pierre Bourdieu. A ênfase destas investigações centrou-se na procura de evidências que fundamentassem os constrangimentos sociais subjacentes à segmentação e que funcionariam como reprodutores da estrutura social³².

Em Berlim ou Munique, Paris ou Bordéus, Roma ou Florença, Lisboa ou Évora, a frequência das escolas secundárias variava em função das características das populações, da economia e do comércio, dos interesses das autoridades locais e da forma como eram governadas.

Nas reformas educativas que ocorreram nos principais países europeus, entre meados do século XIX e o fim da Iª Guerra Mundial, existiram profundas diversidades nacionais e incontáveis disparidades regionais. Mas, na pluralidade de soluções encontradas por cada país, é possível encontrar elementos comuns.

As ações reformistas em educação tiveram limites claros e inultrapassáveis: para a elite dominante, a manutenção da ordem social implicava reformar no sentido de manter os privilégios dos grupos ocupacionais onde eram recrutados os alunos que preenchiam as vagas no *gymnasium* germânico, no *lycée* francês, no *lyceum* italiano ou no *liceu* português.

Uma das regularidades do ensino secundário na Prússia, em França, Itália ou em Portugal foi a eterna dicotomia entre o currículo «clássico», no qual predominava o

³² Cf. Vítor Ângelo, 1975, «O ensino discriminatório: liceu e escola técnica – resultados de um inquérito», in *Análise Social*, 2ª série, vol. XI (44) (1975), pp. 576-629; Maria Eduarda Cruzeiro, 1976, «Uma aproximação à análise do sistema do ensino secundário em Portugal», in *Análise Social*, vol. XII, (48), 4º, pp. 1001-1046. Em particular *Idem*, 1978, «Ensino Secundário: duas populações, duas escolas», in *Análise Social*, vol. XIV (55), 3º, pp. 443-502.

ensino do latim e do grego, e o currículo «moderno» no qual as ciências ganhavam primazia.

Numa altura crucial em que o crescimento industrial impunha novas exigências à formação de recursos humanos, os regimes liberais fizeram da instrução pública uma das suas bandeiras políticas. Deste ponto de vista, o declínio do currículo clássico, teoricamente menos compatível com o mercado de trabalho, que emergia com o desenvolvimento industrial, e que exigia recursos capazes de responder à crescente complexidade tecnológica, teria os seus dias contados. Mas, por paradoxal que possa parecer, não foi isto que se verificou.

Por exemplo, a Inglaterra, pátria da Revolução Industrial, com a sua tradição de ensino secundário privado, apresentava um sistema muito distinto da administração educativa centralizada típica da Alemanha ou mesmo da França. Contudo em Eton, Clarendon ou Harrow, escolas que educavam os filhos das elites, constituídas pelos grandes proprietários e pelos profissionais altamente qualificados, praticava-se um currículo clássico que as aproximava de congéneres europeias. Este exemplo, que era seguido por muitas das escolas privadas, manteve-se até ao *Education Act* de 1902³³.

O que justifica este paradoxo? Como veremos de seguida, quando analisarmos os processos de sistematização em vários países europeus, parecia estar no ensino secundário clássico a chave da manutenção e da continuidade dos regimes liberais. Nas escolas educavam-se as elites económicas, sociais, profissionais. Estas, com a primazia que as revoluções liberais lhes delegaram, transformaram os sistemas de ensino em função das suas conveniências: contribuíram para a sua transformação num meio poderoso para moldar o sistema ocupacional.

Os exercícios comparativos encarados sob o prisma das relações das elites com a educação não têm ocupado muito espaço nas agendas dos historiadores portugueses. Por um lado os especialistas em história da educação têm estado particularmente preocupados em construir conhecimento nas várias áreas que integram a disciplina. A dimensão comparativa tem ocorrido essencialmente com a Espanha e com o Brasil, visando fixar os avanços sectoriais em cada um dos países, por um lado, e dar aos jovens investigadores

³³ Harold Perkin, 1999, *The Rise of Professional Society. England since 1880*, New York, Routledge, p. 71 e 120; Robert Anderson, 1985, «Secondary Schools and Scottish Society in the Nineteenth Century», in *Past and Present*, n.º 101, pp. 176-177.

na área oportunidade de divulgarem projetos e apresentarem resultados. Por outro lado, os especialistas em história social têm tido no tópico da mobilidade social um objeto de estudo que estabelece a relação entre os sistemas educativos e os processos de mudança social³⁴.

As principais reformas de educação na Europa resultaram do pensamento «iluminado» da elite governamental crente na sua capacidade de transformar a sociedade evitando o conflito. A ação típica dos reformistas liberais baseou-se na reforma por decreto, condicionando os agentes educativos através da lei. Em geral os reformadores atendiam à ação concertada de grupos que, pela sua posição autorizada no sistema, determinavam o ato legislativo dirigido para a manutenção da ordem social estabelecida³⁵.

Destas reformas resultaram transformações profundas na adaptação dos subsistemas de nível pós primário e delas emergiram os modernos sistemas de ensino. Apesar das diferenças no arranque e desenvolvimento, a literatura recente vem chamando a atenção para o facto de, nestes processos, ser possível encontrar padrões comuns na Europa. No caso do ensino secundário tal proximidade pode ser identificada em subsistemas aparentemente tão distintos como sejam o britânico ou o francês, mas também o alemão³⁶.

Da comparação resultou a identificação de três características comuns, a saber: diferenciação nas instituições educativas no ensino secundário; expansão da procura

³⁴ História da Educação. Espanha: António Nóvoa e J. Ruiz Bérrio (eds.), 1993, *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e Atividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Augusto Escolano e Rogério Fernandes (Eds.), 1997, *Los Caminos Hacia la Modernidad Educativa 1800-1975*, Zamora, Fundacion Rei Afonso Henriques. Para o Brasil referem-se apenas dois textos oriundos dos congressos bienais que se realizam ininterruptamente desde 1998: Rogério Fernandes e Áurea Adão (org.), 1998, *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970*, 3 vols. Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; António Gomes Ferreira (org.), 2004, *Escolas Culturas e Identidades*, IIIº Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Coimbra, 2000), Coimbra, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Universidade Federal de Uberlândia, 2006, *Percurso e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação*, Minas Gerais, UFU (CD-ROM). Mobilidade Social: Rui de Ascensão Cascão, 1998, *Figueira da Foz e Buarcos 1861-1910. Permanência e Mudança em Duas Comunidades do Litoral*, Figueira da Foz, Câmara Municipal da Figueira da Foz/CEMN; Hélder Adegar Fonseca e Paulo Eduardo Guimarães, 2009, «A mobilidade intergeracional em Portugal, 1911-1957», in José Vicente Serrão, Magda de Avelar Pinheiro e Maria de Fátima Sá e Melo Ferreira (org.), 2009, *Desenvolvimento Económico e Mudança Social: Portugal nos últimos dois séculos*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 349-371.

³⁵ Cf. Pamela M. Pilbeam, 1990, *op. cit.*, pp. 173-209; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, 1985, *op. cit.*, pp.11-44; Pierre Bourdieu, 2011, *O Poder Simbólico*, Lisboa, Edições 70, pp. 169-174.

³⁶ Cf. Detlef K.Muller, Fritz Ringer e Brian. Simon. (eds), 1999, *op. cit.*, Pamela M. Pilbeam, 1990, *op. cit.* pp. 173-210. Para a mobilidade social associada às transformações nos sistemas de ensino europeu e Americano cf. Hartmut Kaelble, 1985, *Social Mobility in the 19 th and 20 th centuries. Europe and America in comparative perspective*, Leamington, Berg Publishers, pp. 31-68.

deste nível de ensino; existência de exclusividade no acesso que se traduzia em processos de reprodução social.

O modelo europeu cujas características foram identificadas acabaria por ser exportado como subproduto da colonização, sendo possível verificar a persistência daquelas características nos Estados Unidos da América. A comparação entre os efeitos da aplicação deste modelo nos dois lados do Atlântico tem merecido a atenção dos historiadores que tentam captar as grandes tendências dos processos de mobilidade social: nestes as oportunidades educativas nos ensinos secundário e superior desempenharam um papel não negligenciável³⁷.

Muller, Ringer e Simon estudaram os sistemas educativos em processo de modernização, evidenciando os padrões de mudança estrutural que se podem encontrar em cada um dos países europeus estudados: o exercício comparativo permitiu estabelecer as variantes dessa mudança e dele resultou a definição de um quadro cronológico que, *grosso modo*, se situa entre 1870 e 1920. Nesta abordagem, ficou claramente identificada a dificuldade em comparar sistemas radicalmente diferentes, sobretudo no que toca ao seu financiamento³⁸.

Estes autores argumentam que, em finais do século XIX, na Grã-Bretanha como na França ou na Alemanha, as instituições educativas passaram a integrar sistemas que foram sendo transformados, mas nunca verdadeiramente substituídos: antes de 1870, a forma dominante de ensino secundário centrava-se na aprendizagem das línguas e literaturas clássicas. A transformação ocorreu através da criação de instituições de menor prestígio que era suposto fornecerem uma formação científica, técnica ou também dita «moderna»³⁹.

Um dos motivos que determinou esta transformação foi o reconhecimento de que era necessário existir uma maior interação entre a escola e o sistema ocupacional típico da era industrial. Contudo, é também claro que se associaram às diferentes instituições educativas posições e papéis sociais específicos, sendo os programas e os *curricula* do ensino técnico socialmente pouco valorizados.

³⁷ Martin Trow, 1967, «The second transformation of American secondary education», in Reinhard Bendix e Seymour Martin Lipset (eds.), *Class Status and Power*, Routledge, London, pp. 144-166; Hartmut Kaelble, 1985, *op.cit.*, pp.31 e seg.

³⁸ Detlev Muller, Fritz Ringer e Brian Simon (eds.), 1999, *op.cit.*

³⁹ *Idem, ibidem*, pp. 15-108.

Por isso, sendo verdade que o acesso ao ensino secundário se ampliou expressivamente, tal pode não ter implicado uma democratização real das oportunidades educativas ao longo do século XIX. Neste período, países como a França e a Alemanha, com mais escolas secundárias integradas nas comunidades e administradas pelo Estado, parecem ter apresentado um mais amplo campo de oportunidades educativas do que a Inglaterra. Neste país, só em 1902 o *Education Act* garantiu a intervenção do Estado na rede de escolas secundárias e, a partir de 1907, a atribuição de bolsas de estudo aos filhos de pais da classe trabalhadora passou a ser feita com regularidade⁴⁰.

A segmentação gerou percursos paralelos e não percursos comunicantes: caminhos separados por fronteiras sociais cujo simbolismo foi determinado coletivamente e que chegou até aos nossos dias⁴¹.

Queremos com isto dizer que existiram diferenças significativas quer nos *curricula* quer nas origens sociais dos estudantes matriculados. O sistema que assim emergiu ter-se-á destinado a perpetuar a estrutura da sociedade, privilegiando apenas alguns estratos sociais, objetivo que alcançou pelo menos até ao fim da Iª Guerra Mundial. Por isso, a expansão das matrículas no ensino secundário foi acompanhada por um processo de exclusão: tal padrão foi seguido por todos os países europeus⁴².

Nos países da Europa do Sul, sobretudo em Espanha, Portugal e Itália, perante a escassez da procura ao nível da instrução primária, o Estado substituiu-se ao livre jogo da oferta e da procura social de educação, assumindo uma clara diferenciação entre a formação técnica e a formação clássica. A partir de finais do século XIX, este modelo introduziria uma forte estratificação no sistema educacional com a ênfase do esforço do Estado a ser colocada sobre o ensino técnico: a oferta daí resultante foi orientada para os segmentos da população economicamente mais desfavorecidos⁴³.

⁴⁰ O estudo dos mecanismos e dos fluxos de mobilidade social associada aos subsistemas de ensino europeus no século XIX entrou nas agendas de trabalho dos historiadores sociais. Este processo desenvolveu-se depois dos estudos pioneiros de Patrick Harrigan sobre o ensino secundário em França: cf. Patrick J. Harrigan, 1980, *Mobility, Elites, and Education in french society of the second empire*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press; ver também Fritz Ringer, 1999, *op. cit.*, pp.53-87; para a Inglaterra cf. David Reader, 1999, «The reconstruction of secondary education in England, 1869-1920», in Detlev Muller, Fritz Ringer e Brian Simon (eds.), *op. cit.*, pp. 135-150.

⁴¹ Monique Saint-Martin e Mihai-Dinu Gheorghiu, 2010, *Éducation et frontières sociales: un grand bricolage*, Paris, Michalon.

⁴² Detlef K.Muller, Fritz Ringer e Brian. Simon (eds), 1999, *op. cit.*, pp. 15-108.

⁴³ Para Itália, Graziella Bertocchi e Michel Spagat, 2004, «The evolution of modern educational systems: technical versus general education, distributional conflict and growth», in *Journal of Development Economics*, Amsterdam, Esvier, vol 73 (2), pp. 559-582.

Em Portugal, essa ação das elites governamentais começou por ocorrer no ensino liceal. Em 1880 e em 1905, existiram duas reformas da iniciativa de gabinetes progressistas presididos por José Luciano de Castro e ambas previam a bifurcação curricular no ensino liceal. Nesta cronologia a despesa do estado com o ensino técnico também não deixou de aumentar, embora só depois de 1911 tivesse sido criado um conjunto de escolas de ensino técnico que constituíram uma primeira base para que o processo de segmentação se viesse a desenvolver. No entanto só depois das reformas de 1918 e de 1919 o número de alunos que procurava as novas escolas industriais e comerciais começou a aumentar de forma consistente.

Ora, as questões da modernização têm sido lidas através das mudanças curriculares, nas quais a criação de secções de humanidades e de ciências nos liceus tiveram uma grande importância. Uma é de cariz clássico, centrada nas «letras» e na qual o ensino e a aprendizagem do latim, e por vezes do grego, tem um lugar de destaque no número de horas disponíveis. Outra é de tipo «moderno», praticando-se o ensino e a aprendizagem das «ciências», visando dar uma resposta às exigências dos processos de modernização.

Em vários países europeus esta divisão em secções ou ramos constituiu uma verdadeira segmentação. De facto, foram criadas escolas que só lecionavam um ou outro dos currículos, recrutando em públicos diferentes; as origens sociais e os percursos escolares eram também diversos. Por sua vez, as escolas técnicas respondiam à necessidade de mudança social, permitindo a divisão da oferta em dois segmentos de ensino.

No caso dos liceus portugueses, não há estudos que suportem a existência um perfil de aluno socialmente diferente consoante a secção pela qual optou para concluir o curso secundário. Só com a criação de escolas industriais o processo de segmentação se passou efetivamente a verificar, colocando de um lado os alunos do ensino liceal e do outro os do ensino técnico.

A escola secundária emergia no século XIX como uma instituição absolutamente central: facultava um local de encontro e reconhecimento para crianças e adolescentes com origens sociais semelhantes. Garantia também a coesão social e acenava com

algumas oportunidades educativas que podiam permitir fenómenos de mobilidade social horizontal⁴⁴.

Este princípio geral parece ser compatível com variantes nacionais. Em Itália, depois da unificação, a classe média⁴⁵ foi dotada dos meios materiais para que os seus descendentes pudessem prosseguir estudos, dispondo de mais oportunidades educativas do que na Alemanha ou na França. Tal situação ter-se-á ficado a dever ao crescimento populacional que implicou um desfasamento entre a procura e a oferta de emprego. Este diferencial foi colmatado pelo mais amplo recrutamento no ensino secundário, visando aumentar as oportunidades educativas e contribuir para a coesão nacional, sem prejuízo de que as melhores oportunidades de emprego na administração pública eram limitadas e estavam destinadas aos mais instruídos⁴⁶.

O sistema de ensino italiano assumiu os seus papéis de regulação social de uma forma mais intensa, devido à necessidade de construir com urgência uma identidade nacional que existia já na generalidade dos restantes países europeus. A ênfase foi colocada no esforço de alfabetização, mas rapidamente se estendeu aos ensinos secundário e superior nos quais a formação das elites dirigentes ganhou carácter de urgência.

O quarto e último ponto desta introdução apresenta o itinerário que seguimos. Esta primeira unidade capitular apresenta-se organizada em três partes. Na primeira, focamos na análise por países da Europa continental cuja organização do ensino inspirou a ação reformista dos legisladores liberais portugueses: pese embora a sua disparidade relativamente aos modelos que vigoraram na Europa continental, abordamos também o ensino secundário inglês, pois a sua originalidade inspirou o ensino privado, incluindo os colégios portugueses que, durante o século XIX, desempenharam um importante papel na preparação de alunos que o ensino oficial certificava.

Na segunda, incidimos sobre o segmento do ensino clássico, vulgarmente conhecido como ensino liceal, passando em revista as principais reformas, com particular incidência na introdução da bifurcação da oferta ciências/letras. Este processo foi

⁴⁴ Pamela M. Pilbeam, 1990, *op. cit.*, p. 176.

⁴⁵ Sobre a discussão do conceito de classe média no sul da Europa a partir do caso espanhol: Javier Paredes, 1996, *História Contemporânea de España (1808-1939)*, Barcelona, Editorial Ariel, pp. 43-47.

⁴⁶ Pamela M. Pilbeam, 1990, *op. cit.*, pp. 174-175. A autora alerta para as questões que se colocam à forma como os historiadores usam as fontes quantitativas, os critérios utilizados nas classificações ocupacionais, ou ainda as idiosincrasias culturais e religiosas inerentes ao funcionamento dos sistemas educativos de cada país.

utilizado como indicador de mudança na configuração da oferta e tornou possível a comparação com as transformações ocorridas nos sistemas escolares europeus.

Na terceira, o objeto de estudo é o segmento de ensino técnico enquanto indicador de transformação na oferta, discutindo-se as suas finalidades.

1.2. Ensino secundário na Europa: os casos

A aprendizagem das línguas e das literaturas clássicas foi desde o início do século XIX, e pelo menos até 1869-1870, a forma dominante do ensino secundário. O grande desígnio tanto do ensino secundário como do superior era a formação dos recursos humanos que iriam incorporar o número crescente de funcionários públicos, de professores, de membros da igreja e de profissionais liberais⁴⁷.

Estes recursos exerceriam funções num Estado cada vez mais complexo que exigia verdadeiros especialistas na mediação entre os cidadãos e o intrincado universo da burocracia moderna. Formavam grupos com uma educação muito superior à média e que compunham um estrato social claramente distinto da chamada classe média comercial e industrial⁴⁸.

No entanto, durante aquele período, tanto a educação de nível secundário, como a de nível superior, não se configuraram em função das necessidades de desenvolvimento da economia. O desenvolvimento do ensino técnico, por razões históricas, ocorreu mais tardiamente. Por esta razão, o crescimento industrial esteve afastado da formação de recursos fora das fábricas: isto é, à revelia da escola. O setor educativo e o setor económico desenvolveram estratégias de formação próprias dando origem à produção de capital humano com qualificações substancialmente diferentes⁴⁹.

Contudo, esta realidade sofreria mudanças à medida que as transformações económicas faziam aumentar os índices de urbanização e de crescimento dos serviços associados às grandes cidades. Por esta razão, foi-se impondo uma metamorfose social com a afirmação de novos valores e atitudes⁵⁰.

Esta transformação foi consistente com a afirmação de novos grupos profissionais em desabono dos atributos associados aos grupos que dominaram durante a sociedade pré-industrial. Não foi a mera substituição da velha aristocracia terratenente pelos novos

⁴⁷Fritz Ringer, 1999, *op.cit.*, pp. 58-59.

⁴⁸*Idem, ibidem.*

⁴⁹*Idem, ibidem*, pp. 58-59.

⁵⁰Harold Perkin, 1999, *op. cit.*, p. XII e 1-9

grupos sociais emergentes, antes o desencadear de uma verdadeira revolução social de forma subtil mas radical⁵¹.

A mudança deu-se com o triunfo da qualificação, através da valorização das aptidões profissionais, da especialização e da seleção através do mérito. Deste processo saíram prejudicados os critérios de seleção social típicos das sociedades pré-industriais⁵².

1.2.1. Inglaterra

O papel da educação nos processos de mudança económica é uma matéria que tem merecido a atenção da sociologia e da historiografia europeias desde a II Guerra Mundial. O debate já clássico sobre a hegemonia da Grã-Bretanha no último quartel do século XIX tem focado o fator educação como uma das variáveis chave desse processo. Michael Sanderson, por exemplo, sublinhou quer a persistência dos valores tradicionais na educação formal durante o período vitoriano, quer o menor estatuto de que desfrutava o ensino técnico face ao currículo tradicional, como fatores de relevo no declínio económico daquele país⁵³. De facto, a procura de educação durante a segunda metade do século XIX privilegiou a formação nas reputadas escolas secundárias privadas, onde se praticava um currículo clássico, e o prosseguimento de estudos nas mais antigas universidades (Oxford ou Cambridge)⁵⁴.

Com algumas diferenças, esta tese tem sido subscrita por vários outros historiadores. Hartmut Berghoff, por exemplo, estabeleceu uma relação direta entre o prestígio e o sucesso destas escolas junto das classes média e alta da sociedade inglesa, entre 1870 e 1914, como um dos fatores de declínio da economia britânica. Em alguns setores da elite governamental, o recrutamento verificava-se num número restrito de escolas privadas, dotadas de um ensino baseado em valores de inspiração aristocrática e veiculados por métodos de ensino tradicionais. Existe, portanto, uma relação entre o exercício do poder político e as opções quer em matéria de fileira de formação, quer no tipo de escolas frequentadas: por exemplo, os atributos académicos dos ministros em exercício antes de 1955 tinham em comum o facto de terem frequentado o ensino

⁵¹ *Idem, ibidem.*

⁵² *Idem, ibidem.*

⁵³ Michael Sanderson, 1999, *Education and Economic Decline in Britain 1870 to the 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 40-54; este tópico, ao estabelecer a relação entre a formação de capital humano e o crescimento económico, remete para as dúvidas que persistem nesta associação. Cf. Mary Jean Bowman e Arnold C Anderson, 1973, «Human Capital and Economic Modernization in Historical Perspective», in *Quatrième Conférence Internationale d' Histoire Economique*, Paris, Mouton, pp. 247-272.

⁵⁴ Michael Sanderson, 1999, *op.cit.*, p. 40-54.

secundário em Eton ou Harrow, escolas que integravam os percursos formativos quer das elites profissionais quer das elites políticas⁵⁵.

Ross Mackibin, por seu lado, considerou que a falência do sistema educativo se terá prolongado até ao final da IIª Guerra Mundial. De acordo com este autor, a intervenção do Estado, depois de 1918, desenvolveu-se no sentido da criação de um sistema de ensino evoluído, tecnicamente eficaz e que funcionasse como gerador da igualdade de oportunidades educativas. O facto de não ter sido conseguida a desejável democraticidade do sistema, que seria garantia obtida pela uniformidade da oferta, terá retardado a concretização dos objetivos perseguidos pela administração central⁵⁶.

Já Dominic Lieven notou a importância que escolas privadas como Eton, Westminster, Winchester ou Harrow tiveram na formação académica da generalidade da elite política inglesa desde o século XVIII. Chegadas a 1900, a frequência destes institutos conferia um selo de qualidade que atestava a personalidade e os valores que integrariam o carácter dos seus antigos alunos: um traço distintivo de prestígio. Este domínio avassalador das escolas privadas revelar-se-ia quase inultrapassável nas décadas subsequentes perante a ineficácia das medidas tomadas pelo Estado. Estas disposições visavam a criação de uma rede de escolas públicas de qualidade que tinham como objetivo promover a igualdade de oportunidades educativas sem perder de vista as exigências do desenvolvimento económico⁵⁷.

O efeito de contaminação social, associado ao prestígio da formação garantida por aquelas escolas, tinha certamente influência nos grupos dominantes da sociedade inglesa. Em resultado deste comportamento, as elites encaravam de forma despreciosa as escolas de ensino secundário e superior em que a componente técnica e prática era mais intensa. Esta dicotomia entre tradição-clássico-estatuto e inovação-técnico-menor prestígio, com a opção clara pela primeira associação, tem sido considerada relevante na forma como as elites influenciaram o destino económico do império britânico⁵⁸.

A aproximação de objetivos e a reformulação das estratégias na qualificação de recursos entre as instituições de ensino e as organizações económicas terá ocorrido entre

⁵⁵Hartmut Berghoff, 1990, «Public Schools and the decline of the british economy 1870-1914», in *Past and Present*, nº 129, p. 148-167; sobre as opções em matéria de aposta no ensino técnico cf. Charles Kindleberg, 1990, «Technical Education and the French entrepreneur», in *Past and Present*, nº 129, p. 204 e seg.

⁵⁶Ross Mckibin, 1998, *Classes and Cultures. England (1918-1951)*, Oxford, Oxford University Press, p. 269.

⁵⁷ Dominic Lieven, 1992, *The Aristocracy in Europe, 1815-1914*, London, Macmillan, pp. 161-181.

⁵⁸ Michael Sanderson, 1999, *op. cit.*, pp.40-54.

1860-1870 e 1920-1930. Mas, a grande questão é a de saber se há uma relação entre esta convergência e o desenvolvimento económico. Os muitos estudos sobre o assunto não permitem concluir pela sua evidência⁵⁹.

Durante o século XVIII, terá existido uma menor discriminação social no recrutamento para as escolas secundárias. No entanto, o aumento da procura deste nível de ensino por parte das classes médias urbanas fez com que ao longo do século XIX, e na primeira metade do século XX, essa discriminação se salientasse de forma acentuada⁶⁰.

O processo ocorria da seguinte forma: as escolas mais prestigiadas tinham uma procura nacional e a composição do corpo discente, em geral, não integrava elementos de estratos sociais desfavorecidos. A seleção fazia-se normalmente pelos custos exigidos quer pelas propinas quer pelo internato.

Como resultado do incremento da rede de transportes, em resposta às necessidades de uma crescente mobilidade geográfica que envolveu grande número de famílias, aumentou também a oferta de educação privada. Embora esta tivesse uma dimensão nacional, houve escolas que se especializaram em prestar serviços a públicos específicos. Algumas fizeram-no em regime de internato, recebendo crianças cujos pais desempenhavam tarefas profissionais que implicavam grandes deslocações. Estas escolas acabariam por se afirmar de forma duradoura, sobrevivendo até à atualidade, independentemente das vicissitudes pelas quais passaram o desenvolvimento económico inglês e a evolução do seu sistema de ensino⁶¹.

Um segundo grupo de escolas privadas focou-se num público-alvo constituído por negociantes, administradores e profissionais liberais. Finalmente, uma terceira categoria, constituída pelas escolas públicas, garantia o ensino secundário aos filhos de trabalhadores qualificados, comerciantes e administradores. No início do século XX, o acesso ao ensino secundário para os pobres mais dotados fazia-se através destes

⁵⁹ Fritz Ringer, 1989, *op. cit.*, p. 59.

⁶⁰ Vernon Mallinson, s/d, «A Educação na Grã-Bretanha e suas colónias», in Gaston Mialaret e Jean Vial (dir.), *História Mundial da Educação*, vol.III, Porto, Rés editora, p. 149.

⁶¹ Cf. Michael Sanderson, 1995, *Education, Economic Change and Society in England 1780–1870* Cambridge, Cambridge University Press, 1995, pp. 33-34. As características da economia e da política colonial inglesa durante a 1ª metade do século XIX terão favorecido uma elevada mobilidade geográfica dos militares e outros funcionários ligados ao comércio colonial, o que formou um público privilegiado para as escolas inglesas que procuraram adequar a oferta às novas exigências da procura.

institutos, processo que terá representado um primeiro sinal de democratização do sistema⁶².

De facto, alguns autores defendem que o crescimento do número de escolas privadas despoletou, por volta de 1860, um processo de transformação que visava dar resposta às necessidades do mercado de trabalho. Este reclamava por maiores qualificações técnicas e científicas por parte dos trabalhadores e, por esta razão, nos novos currículos foram introduzidas disciplinas de cariz científico e utilitário, um processo que acabaria por se estender às escolas públicas. Por outro lado, alterou-se também o quadro de valores veiculados pela escola: o sistema apostou sobretudo na formação do carácter (character training) em detrimento das aprendizagens enquadradas por ideais religiosos⁶³.

Tal transformação não obstaculizou a que o currículo clássico continuasse a dominar nas escolas tradicionais. Por exemplo, Eton continuava a ensinar com base nos princípios culturais das civilizações gregas e romana, geradores de uma cultura que os seus líderes pedagógicos consideravam o centro da civilização europeia⁶⁴.

A partir de 1870, o governo inglês percebeu que, em matéria económica, o país começava a perder para os seus principais concorrentes. Em paralelo com o chamado *Forster's Education Act*, também datado de 1870, que generalizou o subsistema de instrução primária, promoveu o desenvolvimento da sua rede de escolas técnicas. O facto de a primeira Revolução Industrial se ter realizado sem uma aposta generalizada na formação profissional dos operários protelou a expansão do ensino técnico: só o *Technical Instruction Act*, datado de 1889, se traduziu no apoio aos ensinos técnico e profissional⁶⁵.

A atitude das elites governantes relativamente à instrução das classes trabalhadoras começou a mudar em meados do século XIX. Porém, só mais tarde, nos anos de 1890, os debates sobre a instrução secundária abriram a discussão sobre a abertura do acesso dos filhos dos trabalhadores a este nível de ensino. Nesta altura,

⁶² Vernon Mallinson, s/d, *op. cit.*, p. 155; sobre o *Education Act* de 1918 cf. Ross McKibbin, *op.cit.*, p. 206 e seg.

⁶³ Michael Sanderson, 1995, *Education, Economic Change and Society in England 1780–1870*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995, pp. 34-35.

⁶⁴ Cf. Dominic Lieven, 1992, *The Aristocracy in Europe, 1815-1914*, London, Macmillan, p. 165.

⁶⁵ Trevor May, 1995, *An Economic and Social History of Britain (1760-1990)*, London, Longman, p. 159; Eric Hopkins, 1979, *A Social History of the English Working Class 1815-1945*, London, Hodder e Stoughton, pp. 123-126 e Françoise Bédarida, 1991, *A Social History of England 1851-1990*, London, Routledge, p. 153.

embora sendo casos excepcionais, foi possível encontrar jovens filhos de trabalhadores da produção a acederem ao ensino superior⁶⁶.

Nesta década, em 1899, foi criado um Conselho de Educação que estudou a oferta de ensino existente, dispersa entre escolas públicas, privadas e escolas técnicas, todas elas tuteladas por diferentes entidades. Foi equacionada a reestruturação do ensino secundário, aproximando-o do primário e a abertura deste nível aos filhos das classes trabalhadoras⁶⁷.

Para Françoise Berarida, apesar de, na viragem do século, se distinguirem alguns sinais de mudança na procura social da educação, protagonizados pela classe média baixa, com o aumento da procura de ensino secundário, ensino técnico e de adultos incluído, em grande medida devido à conjugação de esforços dos sindicatos e de outras organizações, tal movimento não foi suficiente para abalar o monopólio sobre o sistema exercido pela classe dominante: «The idea of making education an instrument for planned social mobility from one surmounting the social strata, or as a series of stepping-stones from one sort of learning to another, all these bold dreams had to wait until the interwar period for their fulfillment»⁶⁸.

Contrariamente aos modelos francês e germânico, o modelo inglês, fortemente descentralizado, foi bastante permeável às influências locais em matéria de organização dos currículos durante a primeira metade de Oitocentos, verificando-se a existência de grande disparidade no alinhamento das disciplinas e nos conteúdos lecionados. A intervenção do Estado inglês na segunda metade do século XIX e o incremento e diferenciação social das escolas privadas no mesmo período estabeleceram uma clara distinção entre o ensino elementar e o ensino secundário: uma parte das escolas secundárias privadas passou progressivamente a preparar a elite dirigente. Até aí, estes ciclos encontravam-se muito ligados entre si pois, ao nível local as escolas privadas, na primeira metade daquele século, procuravam responder às necessidades educativas independentemente da distinção clara entre ciclos ou entre classes sociais.⁶⁹

⁶⁶ Eric Hopkins, 1979, *op.cit.* p.126.

⁶⁷ *Idem, ibidem.* p. 126-133.

⁶⁸ Françoise Bédarida, 1991, *op. cit.*, p. 158.

⁶⁹ Cf. Hartmut Kaelble, 1985, *Social Mobility in the 19 th and 20 th centuries. Europe and America in comparative perspective*, Leamington, Berg Publishers Ltd, p. 60.

O ensino secundário revestia-se de características fortemente reprodutoras com severas implicações sociais. Existiam dois segmentos paralelos, constituídos pelo ensino privado clássico, por um lado, e o ensino público técnico e profissional, por outro. Qualquer um deles funcionava de forma totalmente independente, separados por barreiras sociais inultrapassáveis, facto que provocou uma segregação escolar que teve como consequência a segregação social duradoura. O processo de reversão só teria lugar no período entre guerras, pese embora a persistência do culto que as classes dominantes continuaram a votar à educação nas escolas secundárias privadas que persistiram como a trave mestra da formação das elites britânicas⁷⁰.

Assim apenas prosseguiam para a universidade os jovens destinados a carreiras no governo, na política, na Igreja, na jurisprudência e na ciência. Mas mais importante, para alcançar ou manter um lugar no seio das elites, era essencial ter estado no tipo certo de escola secundária, uma instituição cuja marca permitisse o reconhecimento da superioridade social⁷¹.

Winchester, escola fundada em 1382, Eton (1440), Westminster (1560), Harrow (1571), Rugby (1567), Shrewsbury (1552), Merchant Taylors (1561), entre poucas outras, representavam o topo da organização, pois eram frequentadas pela nata da sociedade britânica que incluía a elite política.

Abaixo destas, existia um grande número de escolas secundárias, também privadas, de fundação mais recente, vocacionadas para receber os filhos das classes médias, destinados a carreiras de topo na administração pública, nas profissões liberais e no empresariado⁷².

Em suma: a Inglaterra terá subalternizado o ensino profissional ao privilegiar os valores da educação clássica, centrando a educação das elites na sua restrita e exclusiva rede de escolas privadas. Esta opção, com fundas raízes na cultura cavalheiresca inglesa, condicionou as escolhas dos pais, encaminhando-as para uma formação que condenaria as escolas técnicas. Grande parte das escolas secundárias que assegurava o ensino técnico registou um crescimento lento e, em alguns casos, extinguiu-se mesmo. Tanto os agentes

⁷⁰ Françoise Bédarida, 1991, *op.cit.*, pp. 153-155.

⁷¹ *Idem, ibidem*

⁷² *Idem, ibidem.*

políticos como as famílias, isto é, a procura, orientaram as suas escolhas para instituições cuja oferta tinha uma base curricular eminentemente literária⁷³.

1.2.2. França

A França foi um dos países que mais precocemente apostou na introdução do ensino profissional. Com a abolição das corporações pela revolução em 1871 foi posto em causa o papel que estas organizações detinham no processo de ensino artesanal⁷⁴. Em 1792, Condorcet, na qualidade de Presidente do Comité de Instrução Pública, formulou uma nova proposta de ensino que procurava responder ao desaparecimento da forma tradicional de profissionalização, incidindo sobretudo na aprendizagem nas empresas de construção e nos setores artesanais. Este projeto equivaleria ao ensino secundário no seu segmento técnico, integrando o conjunto de atividades profissionais que incluíam o trabalho manual⁷⁵.

Em 1833, François Guizot introduziu uma primeira distinção entre o ensino clássico e o ensino técnico. Criou as escolas primárias superiores destinadas a formar recursos humanos nas áreas do comércio e da indústria, para as quais eram recrutados filhos dos grupos ocupacionais menos qualificados, isto é, os trabalhadores da produção. Para os restantes previu, em 1836, a existência de colégios com secções destinadas ao ensino das línguas vivas e dos estudos científicos. O currículo proposto foi objeto de polémica e não teve expressão prática. Contudo, as escolas primárias superiores, e mais tarde o ensino secundário especial (1847), asseguraram a formação dos recursos reclamados pelo tecido comercial e industrial: manteve-se, assim, uma clara discriminação no recrutamento social. Grandes colégios e instituições privadas asseguravam a formação secundária da futura elite dirigente, nomeadamente dos magistrados, dos oficiais superiores e das profissões liberais; em contrapartida, o

⁷³Michael Sanderson, 1999, *op. cit.*, p. 105; Hartmut Berghoff, 1976, «Public Schools and the decline of the british economy 1870-1914», in *Past & Present*, nº 129, pp. 148-167. O autor relativiza esta possibilidade, alertando para a pequena dimensão da comunidade de negociantes que haviam frequentado as escolas privadas na Inglaterra vitoriana, embora admita «the curricular and sociocultural characteristics of public schools did nothing to guide significant numbers of boys from non-business families into entrepreneurial careers» (p. 167).

⁷⁴Catherine Agulhon, 1994, «Enseignement technique et professionnel», in *Dictionnaire Encyclopédique de l' Education et de la Formation*, Nathan Université, Paris, p. 966.

⁷⁵Jean Vial, 1995, *Histoire de l' Education*, Paris, PUF, p. 57.

recrutamento dos mais dotados entre os de mais baixa extração social era deixado ao critério dos estabelecimentos privados e dos seminários menores⁷⁶.

A reforma de Hippolyte Fortoul (1852) apontou o caminho rumo à concretização de escolhas vocacionais no ensino secundário, ao introduzir uma bifurcação “letras/ciências” depois de um ciclo de quatro anos de estudos comuns⁷⁷.

Os anos sessenta do século XIX foram marcados pelo investimento no ensino «moderno», ou especial, que funcionou como alternativa ao ensino clássico coroado pelo bacharelato: em 1865, Victor Duruy promoveu a criação de uma via de ensino especial que se apresentava como uma clara alternativa ao ensino secundário essencialmente abstrato e literário.

A partir da segunda metade do século XIX, o ensino secundário francês afirmou-se como uma peça chave do sistema educativo. Longe de se limitar a transmitir uma cultura geral, fornecia conhecimentos adaptados aos interesses da grande burguesia cujos filhos frequentavam os liceus mais reputados⁷⁸.

Os adolescentes, oriundos das classes superiores e iniciados nas ciências e nas letras, prosseguiram nas fileiras de formação clássica: na sua maior parte optando pelos cursos de direito, de medicina ou pelas escolas onde era recrutado o funcionalismo público. A importância do ensino secundário no sistema educativo francês era tal que ocupava a maior parte do ciclo de estudos de crianças e adolescentes, preparando-os para o prosseguimento de estudos superiores especializados⁷⁹.

O principal momento de mudança ficou a dever-se ao ministro Victor Duruy que, entre 1863 e 1865, legislou de forma a colocar a ênfase curricular no ensino das línguas vivas, da matemática, das ciências físicas químicas e naturais: e, embora não se tratasse de um ensino profissional, introduzia os alunos numa profissão.

⁷⁶ Maurice Gontard, s/d, «Os ensinos primário e secundário em França», in Gaston Mialaret e Jean Vial (dir.), *História Mundial da Educação*, vol. 3, Porto, Rés Editora, pp.243-244; Pamela Pilbeam, *op.cit.*, p. 181, nota também a importância da legislação de Guizot na formação de professores e na criação de instituições de ensino para os mais pobres.

⁷⁷ Fritz Ringer, 1999, *op. cit.*, p. 72; cf. Pamela Pilbeam, *op.cit.*, p. 183.

⁷⁸ Marie Madeleine Compère, 1995, *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai Comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, Institut Nationale de Recherche Pédagogique, pp. 248-249.

⁷⁹ Antoine Prost, 1961, *L'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, p. 21. Os liceus clássicos da França, que continuavam a ser o destino principal dos filhos da grande burguesia *apud* Marie Madeleine Compère, 1995, *op. cit.*, pp. 248-249.

Em resultado destas reformas, 19% dos alunos dos liceus e um terço dos alunos dos colégios passaram a frequentar o currículo «moderno». Na década seguinte, verificou-se que este currículo apresentava maior taxa de sucesso nas pequenas cidades, sobretudo nas que tinham mais comércio e indústria, do que nas grandes urbes onde o ensino era dominado pelos grandes liceus. Nestes, os cursos com o currículo «moderno» eram encarados como uma segunda escolha⁸⁰.

Até às reformas de Duruy, o currículo dos liceus era exclusivamente clássico, embora a disciplina de matemática tivesse lugar importante na fase mais avançada dos planos de estudos. Os liceus estavam estabelecidos nas maiores cidades e eram financiados pelo governo central. Nas pequenas cidades francesas, havia numerosos colégios públicos que, em regra, eram financiados pelos municípios. O currículo era igual ao dos liceus, mas estes colégios não ofereciam os anos complementares. Existiam ainda instituições privadas que, completando a oferta, competiam com os liceus e colégios, preparando os estudantes para o bacharelato: de entre estas escolas destacavam-se as religiosas sob a alçada dos jesuítas.

Na segunda metade da década de 1860, o ensino secundário comportaria já cerca de 40% de alunos oriundos da classe média baixa e da classe baixa, valores que evidenciariam a incapacidade de a elite controlar totalmente os processos de mobilidade social ascendente⁸¹.

Em 1870, com a IIIª República, confirmou-se um processo de segmentação progressiva: um ensino clássico, que foi sendo depurado das noções de latim e grego, enriquecido com noções de ciências exatas e naturais, era destinado às classes médias. No ensino secundário especial, mais exigente e com a duração de seis anos, a aposta curricular foi para as letras, nomeadamente o francês e as línguas vivas, mas também a história e a filosofia. Tratava-se de um ensino ao alcance dos grupos sociais com capacidade para sustentar ciclos de estudos mais longos que prosseguiam para o ensino superior⁸².

Entre as décadas de 1860, com a instauração do segundo império, e de 1880, com o incremento progressivo da industrialização, verificou-se uma diversificação

⁸⁰ Pamela Pilbeam, *op.cit.*, p. 183.

⁸¹ Patrick Harrigan, 1980, *op. cit.*, p. 14.

⁸² Maurice Gontard, s/d, «Os ensinos primário e secundário em França», in Gaston Mialaret e Jean Vial (dir.), *História Mundial da Educação*, vol. 3, Porto, Rés Editora, pp.242-248.

significativa do trabalho e foi necessário responder às necessidades crescentes de qualificação. Por esta razão, foram criadas escolas de aprendizes (1880) sob a tutela dos municípios⁸³. Construiu-se, assim, uma oferta de ensino que tinha o seu paralelo na modernização dos currículos liceais ocorrida durante este período.

Porém, em 1872, 1880 e 1881, os republicanos no poder introduziram alterações importantes nos currículos: o número de horas dedicadas ao ensino do latim e do grego diminuiu acentuadamente e, em contraponto, aumentou o número de horas para o ensino das ciências. Nos liceus em que se praticava o ensino secundário especial, a duração do curso foi fixada em seis anos e a ênfase curricular foi para o número de horas dedicado à aprendizagem do francês, das línguas vivas e da história.

Este ramo do ensino secundário seria a base para a unificação que se verificaria com a reforma de 1902: o curso liceal único passou a estar dividido em dois ciclos, sendo o primeiro de quatro anos e o segundo de três. Do ponto de vista curricular, as línguas vivas, em particular o inglês e o alemão, ganharam supremacia sobre o latim e o grego; a formação vocacional direcionada para os alunos que pretendiam ingressar na vida ativa era garantida por um segundo ciclo que incidia nas línguas vivas e nas ciências aplicadas. Contudo, o latim e o grego podiam representar até 33% do total de horas semanais ao longo do curso liceal completo (1912)⁸⁴.

Com Léon Bérard como Ministro da Instrução Pública foram introduzidas várias transformações no sistema de ensino: em 1923, foi eliminado o ensino das humanidades modernas do liceu, mantendo-se apenas na Escola Primária Superior. O latim e o grego eram obrigatórios em dois dos anos do Curso Geral.

As transformações operadas pelo ministério dirigido por Bérard foram consideradas fortemente discriminatórias do ponto de vista social e vistas como um triunfo da escola burguesa sobre a escola popular⁸⁵.

Em suma, apesar da precoce segmentação, o sistema francês manteve-se relativamente permeável aos grupos menos favorecidos economicamente e oriundos das classes média e baixa, pelo menos até à década de 1860. Nas décadas subsequentes, o

⁸³Jean Vial, 1995, *op. cit.*, p.71.

⁸⁴ Queiroz Velloso, 1912, *O Ensino Secundário no Estrangeiro*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 9-11.

⁸⁵ Maurice Gontard, s/d, «Os ensinos primário e secundário em França», in Gaston Mialaret e Jean Vial (dir.), *História Mundial da Educação*, vol. 3, Porto, Rés Editora, pp. 252-253.

desenvolvimento industrial implicou o recentrar das autoridades no ensino técnico e no ensino profissional. Nos liceus, a componente científica dos currículos foi reforçada, avançando-se para a bifurcação, pese embora a preponderância do ensino clássico.

Portanto, verificou-se a existência da diversificação curricular, mas sem que a organização do ensino secundário tivesse conseguido evitar o acentuar das diferenças. Apesar de alguma democraticidade introduzida no sistema depois de 1871, altura em que o bacharelato na área das ciências passou a permitir o acesso às escolas politécnicas, manteve-se a preservação do sistema e o privilégio da classe média, patamar a partir do qual era possível aceder ao liceu⁸⁶.

1.2.3. Bélgica

Na Flandres, a instituição de escolas-oficinas surgiu como resposta à crise da indústria que grassou em meados do século XIX, devido à concorrência na produção de têxteis, através da utilização de teares mecânicos, movida pela Inglaterra. A formação foi direcionada para a aprendizagem de novos métodos, que, entretanto, foram introduzidos na indústria, nomeadamente no uso da nova lançadeira volante. As oficinas-escola, apoiadas pelo poder central, praticavam um ensino direcionado para as necessidades da indústria, nomeadamente para a fiação do linho e para o fabrico de tecidos⁸⁷.

A avaliação a que foram sujeitas terá permitido às autoridades reconhecer o seu impacto: constatou-se uma nova atitude por parte dos operários, motivados também pela subida dos salários, fatores que contribuíram para o desenvolvimento do espírito empresarial⁸⁸.

No que respeita ao ensino clássico, a Bélgica foi um dos países que manteve a bifurcação do ensino confinada a um só instituto: separou a oferta de ensino nas designadas «humanidades latinas» e nas «humanidades modernas». As primeiras continham três secções onde predominava o ensino do latim com as três especificidades: de ensino do grego, a primeira; da química, a segunda; e da matemática, a terceira.

Quanto às segundas, as «humanidades modernas» bifurcavam-se nos três anos do curso com uma secção de ciências e uma secção comercial.

⁸⁶ Pamela Pilbeam, 1990, *op.cit.*, p. 189.

⁸⁷ Joaquim Fradesso da Silveira, 1872, *Estudos*, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 2-32.

⁸⁸ *Idem, ibidem.*

Na região de Valónia, uma das unidades federais situadas no sul do país, o curso secundário durava sete anos, mas o ensino do grego e do latim não ultrapassava os 18% das horas semanais contabilizadas ao longo do curso. A matemática e as ciências naturais totalizavam, em 1912, aproximadamente 13%. No currículo dito moderno, com secção de ciências e secção comercial, a matemática e as ciências ocupavam, na primeira, aproximadamente 18% do horário semanal do curso. Porém, havia diferenças regionais: por exemplo, na região da Flandres, havia estabelecimentos de ensino clássico que chegavam a apresentar valores de 33,5 para o ensino das línguas clássicas e de 13% para as ciências exatas e naturais⁸⁹.

Quanto às secções comerciais, o currículo distribuía-se ao longo de três anos, o primeiro dos quais punha em prática a instrução geral, que era idêntica à dos restantes cursos de ensino secundário, mas os dois anos finais dedicavam entre 22 e 32 horas ao ensino especializado, consoante de tratasse de uma ou de outra das secções em que estava bifurcado: no caso do curso especializado o plano curricular estava exclusivamente focado nos ensinamentos da teoria e da prática comercial⁹⁰.

Em síntese, trata-se de um caso de um país que operou a segmentação do seu sistema por exigência da concorrência externa, configurando um percurso escolar claramente identificado com a formação de elites e outro dirigido para a formação dos operários, este último estimulado pela necessidade de modernizar a indústria para a qual eram necessários operários qualificados.

1.2.4. Alemanha

No caso da Prússia, até meados do século XX, verificou-se também um sistema organizado em três níveis ou graus dirigidos para públicos distintos: o *gymnasium*, que correspondia ao secundário liceal, estruturado em função dos estudos clássicos; a *realschulen*, que oferecia o ensino dito moderno; e as *hauptschulen*, o patamar mais baixo do ensino secundário.

O desenvolvimento industrial incrementou-se depois da guerra franco-prussiana de 1870-1871 e foi acompanhado pela expansão do ensino técnico, um fenómeno conhecido

⁸⁹ Queiroz Velloso, 1912, *op. cit.*, p. 15.

⁹⁰ *Idem*, p. 23.

em Portugal através da ação de Alfredo Bensaúde, que fundaria, em 1911, o Instituto Superior Técnico, depois de frequentar o sistema alemão entre 1874 e 1882⁹¹

O *gymnasium* teve as suas origens no século XVI, mas foi com o século XIX que a sua importância se afirmou, garantindo o topo do ensino secundário com a tradicional oferta das humanidades clássicas e da língua nacional. O desenvolvimento curricular a que foi sujeito na viragem do século permitiria integrar as ciências exatas e naturais num ciclo de nove anos: porém, o maior peso continuava a incidir no ensino do latim, com 68 horas semanais, ao longo de todo o ciclo de estudos. Seguia-se o grego, com 36 horas, e só depois o cálculo e a matemática com 34 horas semanais distribuídos pelos 9 anos. A ginástica era obrigatória, à razão de três horas semanais⁹².

As *realschulen*, tornadas escolas oficiais em 1859, correspondiam às escolas primárias superiores. Foram instituições que preparavam para as carreiras de nível médio na área do comércio e da indústria, praticando um currículo essencialmente científico, que se distinguia do *gymnasium*, pois baseava-se no ensino do alemão, da matemática e do cálculo (42 horas) e das ciências (29 horas): o peso do latim diminuía para 49 horas semanais, distribuídas pelos mesmos 9 anos do curso e o grego estava ausente do currículo.

Estas escolas, cuja implementação decorreu do processo de sistematização entretanto desenvolvido, aumentaram e diversificaram a oferta: facultavam um ensino baseado em currículos bem definidos e, conseqüentemente, incrementou a taxa de escolarização dos adolescentes que frequentavam o ensino secundário no período que mediou entre 1870 e 1920. Contudo, esta diversificação terá produzido um aumento do processo de seleção no recrutamento nas escolas secundárias clássicas, os *gymnasium*, que se tornaram ainda mais a referência para os que pretendiam prosseguir estudos ou que se pretendiam distinguir apenas com a obtenção de um curso de ensino secundário valorizado socialmente⁹³.

⁹¹ Alfredo Bensaúde, 1922, *Notas histórico-pedagógicas sobre o Instituto Superior Técnico*, Lisboa, Imprensa Nacional, p. 9.

⁹² Queiroz Velloso, 1912, *op. cit.*. No início do século XX, o currículo era composto por religião, alemão e narrativas históricas, latim, grego, francês, história, geografia, cálculo e matemática, ciências físicas e naturais, caligrafia e desenho.

⁹³ Detlef Müller, 1977, *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*, Göttingen, *apud*, Marie Madeleine Compère, 1995, *op.cit.*, p. 249; cf. também a presença dos descendentes da aristocracia prussiana nestes institutos em Dominic Lieven, 1992, *The Aristocracy in Europe 1815-1914*, London, McMillan, p. 169.

As escolas técnicas alemãs começaram a ser consideradas seriamente a partir de 1870, quase duas décadas antes do impulso inglês dado a este ensino. O crescimento do seu número e da sua qualidade acabou por se transformar num dos fatores preponderantes no sucesso da indústria alemã⁹⁴.

As *hauptschulen* eram frequentadas, em média, por mais de metade dos alunos que estavam inscritos nas escolas secundárias (em 1886, cerca de dois terços dos alunos matriculados eram meninas). Chegados a 1900 esta população escolar raramente transitava para o *gymnasium*, não só devido às diferenças nos currículos, mas sobretudo porque as propinas eram muito elevadas nestas últimas escolas. Por esta razão, uma família que pretendesse que os filhos prosseguissem estudos preferia contratar um professor ou uma escola particulares⁹⁵.

Estes obstáculos no acesso ao *gymnasium*, ensino secundário que permitia o prosseguimento de estudos, ficar-se-iam a dever ao facto de o governo prussiano estar particularmente interessado em formar os quadros para a administração pública, recrutando-os na classe média. Para estes candidatos, frequentar ao longo de nove anos o ginásio significava gastar 40 a 46% do tempo letivo na aprendizagem do grego e do latim, mas apenas 17,5 a 20 % a estudar matemática, física e ciências naturais⁹⁶.

A criação das *hauptschulen* assegurava a segmentação do sistema de ensino secundário, possibilitando distinguir a formação de matriz clássica, que permitia o prosseguimento de estudos, da preparação básica dirigida para o ingresso imediato no mercado de trabalho⁹⁷.

A partir de 1901, os detentores do *Abitur*, o exame que garantia a conclusão do ensino secundário tanto em estudos modernos como em clássicos, tinham acesso aos empregos disponíveis no médio funcionalismo público ou podiam tentar aceder ao ensino superior: caso ingressassem num emprego a nível do funcionalismo público, o seu recrutamento devia mais ao mérito do que ao nascimento. O prestígio de que passavam a usufruir integrava-os numa classe média, socialmente reconhecida, onde os níveis de

⁹⁴Gaston Mialaret e Jean Vial, *História Mundial da Educação*, vol. III, Porto, Rés-Editora, s/d, pp. 271-272.

⁹⁵Pamela Pilbeam, 1990, *op.cit.*, p. 192.

⁹⁶*Idem. ibidem*, pp. 191-192, para os valores de início do intervalo e Queiroz Velloso, 1912, *op.cit.* p. 1, para os valores limite desse mesmo intervalo: segundo o mapa apresentado, o grego e o latim totalizavam 40% do tempo global dispendido ao longo do curso. A matemática e a física ocupavam 20%.

⁹⁷Georgeanne.B. Porter, 1986, *Federal Republic of Germany. A study of the educational system of Germany and a Guide to the Academic Placement of Students*, Washington.

educação formal e o *background* cultural constituíam atributos de relevo que, muitas vezes, eram passaporte para lugares de destaque na sociedade, garantindo aos seus membros influência na sua localidade, cidade ou região⁹⁸.

A exigência de um certificado para aceder a um emprego público pode parecer um pré-requisito que pretende dar qualidade aos serviços que o estado irá prestar aos cidadãos. No entanto, considerando os recursos que eram necessários às famílias para que os filhos pudessem frequentar o *gymnasium*, a exigência de qualificação afastava os mais pobres dos empregos para os quais eram exigidas qualificações formais ao nível do secundário: a exclusividade da sua frequência e conclusão tornava o ensino secundário um meio para o domínio das principais funções na administração pública por parte da «classe média»⁹⁹.

No final do século XIX, o sistema de ensino foi muito determinado por fatores como a industrialização e o crescimento populacional, assumindo um importante papel na preservação e transmissão dos valores prussianos garantidos pela forte centralização do Estado¹⁰⁰.

No início do século XX, o sucesso económico alemão era, considerado para a elite parlamentar portuguesa, como um caso de referência em matéria de contributo dos seus sistemas de ensino para o desenvolvimento económico, emparceirando com outros países do norte da Europa. Mantinha-se, porém, o fascínio que a organização dos *gymnasium* alemães reconhecidamente tinha exercido sobre Jaime Moniz, aquando da publicação da reforma de ensino secundário de 1894-1895¹⁰¹.

Em conclusão, na Alemanha, país cujo desenvolvimento do ensino técnico reproduzia uma estrutura social que garantia que só os que possuíam recursos podiam efetivamente prosseguir um percurso escolar, a aposta foi para a formação da elite que configurava o rumo do desenvolvimento do país. Só o advento do século XX trouxe a seleção pelo mérito.

⁹⁸ David Blackbourn, 1991, «The German bourgeoisie: an introduction», in David Blackbourn e Richard Evans, *The German Bourgeoisie - Essays on the Social History of the German Middle Class from the late Eighteenth to the Early Twentieth Century*, Londres, Routledge, pp.2-17.

⁹⁹ Pamela Pilbeam, 1990, *op.cit.*, pp. 176-179.

¹⁰⁰ *Idem, ibidem*, p. 191.

¹⁰¹ Queiroz Velloso, 1909, *O Ensino Secundário em Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 6 e seg.

1.2.5. Itália

Na Itália oitocentista, o sistema de ensino estruturou-se com uma forte intervenção do Estado, apostado no processo de integração nacional. A evolução do sistema foi marcada pela aplicação, em 1859, de uma reforma conhecida por «lei Casatti» (em homenagem ao ministro de Victor Emanuel II que a fez publicar) e esteve em vigor com pequenas alterações até 1923.

Depois da unificação italiana, o ensino secundário foi dividido em dois grandes segmentos: um curso de 5 anos no *gymnasium*, com o currículo clássico, seguido de um de três no *lyceum*. Neste eram ministradas as ciências físicas e químicas: em 1876, existiam já 104 *gymnasium* e 80 *lyceum* assegurando o ensino a cerca de 40.000 alunos, dos quais cerca de 15.000 estudavam em instituições religiosas e privadas¹⁰².

Um ensino de pendor utilitarista certificava os ciclos finais do ensino secundário para o concurso a empregos públicos (1888), promovendo a inserção no mundo do trabalho. A frequência de dois anos da Faculdade de Letras conferia um título válido para a docência nos vários níveis do ensino secundário (1861)¹⁰³.

Em geral, o movimento reformista italiano pode caracterizar-se pela adoção de uma perspectiva minimalista da estrutura do sistema escolar. A discussão em torno das vantagens da aplicação da obrigatoriedade da frequência ao ensino das primeiras letras (1877) evidenciou os receios por parte dos grupos dominantes da sociedade italiana quanto à ameaça de alteração da ordem social que a escola poderia representar, optando-se por evitar alterar a estrutura social¹⁰⁴.

A escola normal, com um curso de três anos, garantia a formação dos professores primários, mas os docentes do ensino secundário eram detentores de formação universitária e ensinavam nos *gymnasium* e *lyceums* distribuídos por cada província.

Casatti instituiu o princípio da gratuidade no ensino primário, que apresentava a duração de quatro anos, permitindo o prosseguimento de estudos igualmente gratuitos

¹⁰² Pamela Pilbeam, 1990, *op.cit.*, p. 191.

¹⁰³ Cf. Giovanni Genovesi, 1997, «La scuola in Itália: problemi e tendenze di rinnovamento dalle origini ai nostri giorni». In Agustín Escolano e Rogério Fernandes (eds.), 1997, *Los Caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, pp. 210-211.

¹⁰⁴ Cf., Giovanni Genovesi, 1997, «La scuola in Itália: problemi e tendenze di rinnovamento dalle origini ai nostri giorni», in Agustín Escolano e Rogério Fernandes (eds.), *Los Caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, pp. 207-210.; Para as reformas do ensino e a sua influência no desenvolvimento económico ver, Vera Zamagni, 1997, *The Economic History of Italy (1860-1990)*. New York/Oxford, Oxford University Press Inc./Clarendon Press, p. 193.

numa escola técnica com um curso de três anos e que preparava o ingresso no baixo funcionalismo público e nas ocupações ligadas à produção¹⁰⁵.

Tratava-se de uma segmentação precoce e clara: a alternativa ao ensino técnico era o colégio ou o liceu, os quais preparavam para o prosseguimento de estudos na universidade. Tratava-se, portanto, de uma organização do ensino secundário cuja finalidade era operar uma seleção de quadros que, em primeira instância, reproduzia a estrutura social. Contudo, o facto de ser possível aos alunos, que optavam pelo ensino técnico, prosseguirem estudos no ensino superior amenizou o paralelo que se podia estabelecer com o dualismo claro do sistema de ensino francês ou prussiano, tornando-o socialmente permeável e favorecendo a constituição da classe média¹⁰⁶.

O *gymnasium* garantia uma formação de base clássica e o *lyceum* dirigia o aluno para o prosseguimento de estudos financiado pelo estado. O ensino técnico, da responsabilidade das autoridades locais, poderia permitir a continuidade de estudos em escolas técnicas superiores¹⁰⁷.

A legislação que citámos é considerada como a base da modernização cultural da Itália nos anos subsequentes à sua promulgação e terá definido o perfil da segmentação que se manteria quase inalterado até à atualidade¹⁰⁸.

A segmentação introduzida no século XIX favorecia o ensino técnico e foi uma decisão tomada pelos reformadores, conscientes quer da importância da educação e da instrução para o reforço da unidade nacional, quer do estado em que se encontrava a economia depois da unificação. Esta precisava de ser reanimada urgentemente com a inserção dos recursos técnicos adequados ao seu desenvolvimento¹⁰⁹.

Entre 1896 e 1914, o crescimento da economia italiana cifrou-se em valores da ordem dos 7% ao ano, contando com um grande envolvimento do Estado, que adotou

¹⁰⁵ Cf. Fabrizio Ravaglioli, s/d, «A educação na península italiana», in Gaston Mialaret e Jean Vial (dir.), *História Mundial da Educação*, vol. 3, Porto, Rés Editora, p. 170; John Antony Davies, 1988, *Conflict and control: Law and order in Nineteenth-Century Italy*, London, Palgrave Macmillan, pp. 146-149.

¹⁰⁶ Fabrizio Ravaglioli, s/d, «A educação na península italiana», in Gaston Mialaret e Jean Vial (dir.), *História Mundial da Educação*, vol. 3, Porto, Rés Editora, p. 170.

¹⁰⁷ Cf. Vera Zamagni, 1997, *The Economic History of Italy (1860-1990)*, New York/Oxford, Oxford University Press Inc./Clarendon Press, pp. 193-194. Sobre a importância das universidades com oferta de cursos tecnológicos e científicos no desenvolvimento económico ver p. 196 e seg. Turim e Milão, a partir de 1865, surgem como importantes pólos especializados na formação científica e tecnológica.

¹⁰⁸ Cf. por ex. Vera Zamagni, 1997, *op. cit.*, p. 194.

¹⁰⁹ Fabrizio Ravaglioli, s/d, *op. cit.*, pp. 170-171.

medidas de cariz protecionista, e no desenvolvimento tracionado pelas indústrias mecânica e química¹¹⁰.

Ao nível do ensino secundário, o alarme soaria no início do século XX, quando os observadores do sistema instituído constataram a significativa presença, nos *gymnasium*, de adolescentes oriundos das classes ligadas à produção: de imediato o valor das propinas foi alterado de modo a obstaculizar o acesso dos jovens com origem nos meios economicamente mais desfavorecidos¹¹¹.

Segundo Marzio Barbagly, o ensino secundário foi bastante beneficiado em matéria de investimento, sobretudo quando comparado com o ensino primário. Tal opção ter-se-á justificado com a imperiosa necessidade de criação de uma classe média instruída, considerada fundamental para garantir os recursos humanos necessários à organização nacional¹¹².

No sul da península itálica, a abertura de escolas terá sido utilizada pelos diversos governos italianos em apoio aos caciques nos períodos eleitorais. A estes comportamentos políticos, típicos dos países da Europa meridional durante o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, somou-se a instabilidade política causada pelas mais de três dezenas de ministros que passaram pelo Ministério da Educação, antes do início da Iª Guerra Mundial. Nenhum destes fatores contribuiu para o equilíbrio da oferta e, por conseguinte, para o desenvolvimento económico¹¹³.

O resultado desta evolução conservadora do sistema de ensino terá sido o seu eventual contributo para a reprodução social e a consequente limitação da mobilidade. A ameaça que a escola representava em termos da identidade cultural era também um elemento de forte desmotivação para a procura da instrução pelas classes trabalhadoras. De facto,, a bifurcação criada no ensino elementar (lei Orlando de 1904) permitia o prosseguimento de estudos, reservado aos grupos dominantes na sociedade italiana, e

¹¹⁰ Michéle Mérger, 1998, *Un siècle d' Histoire Industrielle en Italie, Industrialization et societies, 1880-1970*, Paris, SEDES.

¹¹¹ Cf. Marzio Barbagly, 1982, *Educating for Unemployment: Politics, Labor Markets and the School System, Italy 1859-1973*, New York, European Perspectives, pp. 2-12.

¹¹² *Idem, ibidem*.

¹¹³ Pamela Pilbeam, 1990, *op.cit.*, p. 191.

encaminhava para o ensino profissional as classes trabalhadores consagrando o ideário educativo da classe dominante¹¹⁴.

Como consequência, verificou-se o domínio da «burguesia humanística», para utilizar a terminologia de Marco Meriggi, uma casta social que baseou a sua posição na posse de qualificações académicas e no monopólio da legitimação da cultura. Segundo este autor, o quadro configurava um processo de exclusão das massas do sistema político, destituindo-as das competências mínimas para lidarem com as novas instituições públicas. Como resultado, diversos grupos profissionais, socialmente respeitados, arrogaram-se levar a cabo as tarefas de organização da sociedade: médicos, professores, funcionários públicos, notários e engenheiros perfilaram-se como intermediários entre a sociedade e o funcionamento do sistema político¹¹⁵.

Os resultados concretos do funcionamento do sistema foram contabilizados: para 1901, o número de médicos e de advogados por 1000 habitantes ultrapassava o mesmo indicador para a Alemanha: 0.68 médicos e 0.74 advogados face a 0.51 e 0.12 dos germânicos. Em suma, a Itália era um país que se podia traduzir por uma metáfora: «with an enormous head balanced on a puny body is reinforced if one examines the situation in the south. In these economically retarded regions there was one lawyer or doctor for every thousand of the population and the ratio of students to the population was much higher than in the north. Wherever a modern economy was lacking, the borghesia resorted to formal education and professional careers to ensure its reproduction»¹¹⁶.

Em resumo: a organização do sistema de ensino italiano contou com uma forte intervenção do Estado na construção de um sistema assaz segmentado, o qual apostava na manutenção da estrutura social e na criação de uma classe média que incluía os profissionais qualificados pelo sistema escolar, grupo do qual eram recrutadas as elites políticas.

¹¹⁴ Cf. Giovanni Genovesi, 1999, «La scuola in Itália: problemi e tendenze di rinnovamento dalle origini ai nostri giorni». In Agustín Escolano e Rogerio Fernandes (eds.), *Los Caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, pp. 207-210; Para as reformas do ensino e a sua influência no desenvolvimento económico ver Vera Zamagni, 1997, *The Economic History of Italy (1860-1990)*, New York/Oxford, Oxford University Press Inc./Clarendon Press, p. 193.

¹¹⁵ Cf. Marco Meriggi, 1993, *op. cit.*, p. 430.

¹¹⁶ Marco Meriggi, 1993, *op. cit.*, p. 431; cf. Maria Malatesta (Ed.), 1995, *Society and the Professions in Italy, 1860-1914*, Cambridge, Cambridge University Press.

1.2.6. Espanha

O ensino secundário espanhol, muito influenciado por razões históricas pelo modelo francês, desenvolveu-se entre 1835 e 1849, altura em que foram instaladas quase seis dezenas de liceus. Um marco importante foi o plano Pidal (1845) que promoveu a criação de institutos de nível secundário nas capitais provinciais, mas foi com a legislação elaborada por Cláudio Moyano, Ministro do Fomento (lei Moyano), promulgada em 1857, que foi criada uma rede de liceus: um por cada capital de província e dois em Madrid. Contudo, chegados ao fim do século XIX (1899-1900), para 59 liceus existiam 504 colégios privados, a maior parte dos quais administrados pelas ordens religiosas onde pontificavam os jesuítas. O regime adotado baseava-se no ensino de disciplinas individuais quando, em países como a Alemanha, ou mesmo em Portugal, já se praticava o ensino em classe¹¹⁷.

Os colégios privados, com maior prestígio do que os liceus públicos e onde se praticava um currículo essencialmente literário, no qual se destacava o ensino do latim, educavam os filhos das famílias mais abastadas e com capacidade para pagar propinas elevadas: um forte contributo para a reprodução da estrutura social. As tentativas de inverter a situação, criando um sistema centralizado semelhante ao que existia em França, esbarraram quer nas dificuldades financeiras do Estado quer na forte influência da Igreja¹¹⁸.

No que respeitava à formação do capital escolar, as estratégias familiares privilegiavam os filhos primogénitos, aplicando um filtro determinado pela ordem do nascimento. As famílias que tinham meios para custear o prosseguimento de estudos convertiam pelo menos um dos filhos no seu capital humano mais valioso: isto é, a socialização na família assentava numa série de valores que, desde a infância, determinava a posição do indivíduo no seio familiar¹¹⁹.

As famílias desenvolviam um processo de reprodução social que se articulava com o sistema escolar, definindo a montante deste quais os recursos que receberiam a formação necessária para garantir o êxito da estratégia familiar. Assim, o sistema escolar

¹¹⁷ Jean-Louis Guereña, 1998, «La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX siècle», in Jean-Louis Guereña (dir.), 1998, *L'Enseignement en Espagne XVI-XX siècles*, Paris, INRP, pp.69-70.

¹¹⁸ Jean-Louis Guereña, 1998, «La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX siècle», in Jean-Louis Guereña (dir.), 1998, *L'Enseignement en Espagne XVI-XX siècles*, Paris, INRP, p.70.

¹¹⁹ Pilar Muñoz Lopez, 2001, *Sangre, Amor e interés. La familia en la España de la Restauración*, Madrid, Marcial-Pons, 2001, pp. 333-335.

articulava-se também com as células familiares, recrutando os jovens cujo destino escolar já estava previamente decidido pela família, restando-lhe oferecer os conteúdos, avaliar o domínio dos mesmos e certificar os conhecimentos dos adolescentes.

A aceitação destas discriminações por razão de sexo e de primogenitura obtinha-se mediante a socialização assente numa série de valores graças aos quais as pessoas iam assumindo, desde a sua infância, a posição que ocupariam no processo de reprodução social da família. Se o capital económico e social era muito importante para a reprodução familiar, também o era o capital humano, dado que só se tivessem recebido a educação adequada poderiam gerir corretamente a riqueza ou as relações. Em última instância, o êxito ou o fracasso das estratégias de reprodução ficava-se a dever à existência, ou não, da formação necessária. Tão importante como a educação é o local em que a mesma é ministrada, pois frequentar um colégio de maior prestígio do que outros propicia relações pessoais que podem ser muito valiosas no futuro, na vida adulta.

Em 1901, uma reforma protagonizada pelo conde de Romanones, enquanto Ministro da Instrução Pública e Belas Artes, criou os liceus de ensino geral e os de ensino técnico, segmentando os percursos escolares no ensino secundário. Apesar de algumas modificações introduzidas pelos seus sucessores, a reforma manter-se-ia no essencial até à ditadura de Primo de Rivera (1926)¹²⁰.

A importância histórica do ensino privado em Espanha, bem como a influência das ordens religiosas, estabeleceram a diferença em relação a países como a França e a Alemanha: nestes, o Estado teve um papel determinante na definição de uma estratégia de desenvolvimento do ensino secundário¹²¹.

A Espanha desenvolveu um sistema no qual a Igreja desempenhou um papel preponderante. A segmentação foi tardia e, na ausência de um segmento de ensino técnico estruturado, amplificou muito o estatuto do ensino clássico, inalcançável para

¹²⁰ Julio Ruiz Berrio, 1998, «La renovation pédagogique en Espagne de la fin du XIXe siècle à 1939», in Jean-Louis Guereña (dir.), 1998, *L'Enseignement en Espagne XVI-XX siècles*, Paris, INRP, pp.151-152.

¹²¹ Julio Ruiz Berrio, 1998, «La Rénovation Pédagogique en Espagne de la fin du XIXe siècle à 1939», in Jean-Louis Guereña (Dir), *L'enseignement en Espagne XVIe-XXe*. Paris, NRP. A influência francesa na organização do sistema de ensino espanhol no século XIX é reconhecida em diversos momentos de reforma ao longo do século XIX. Mas os reformadores espanhóis que, em 1857, prepararam a lei que ficou conhecida como *Ley Moyano* não tiveram dúvidas em considerar que a inspiração estava na reforma francesa de 1851, conhecida como *Ley Falloux*. Cf. Alvarez A. Morales, 1990, «La influencia francesa en la instrucción pública española en el siglo XIX», in *Revista de História das Ideias*. Vol 12, 1990, p. 111 e seg.

muitas famílias e objeto de rateio, entre os filhos das famílias que podiam assegurar a sua frequência, apenas a alguns dos progenitores.

1.2.7. O ensino secundário na Europa: um quadro sumário.

Depois de percorrido o itinerário pela literatura disponível, importa agora efetuar um balanço do trabalho realizado. Este exercício de síntese orienta-se em função de dois tópicos. O primeiro foca-se na forma como os vários países resolveram as questões colocadas pela necessidade de organizarem a oferta de ensino secundário e as implicações sociais que daí terão resultado. O segundo centra-se nas atitudes das famílias relativamente às motivações que conduziam o esforço de investimento no segmento de ensino clássico.

Quanto ao primeiro tópico, importa começar por referir o facto de a investigação europeia, focada no estudo conjunto dos dois segmentos do ensino secundário, o ensino clássico e o ensino técnico, ter procurado encontrar evidências da existência de uma função reprodutora da estrutura social. Esta seria consolidada através do encaminhamento dos alunos para o ensino clássico, ou maioritariamente para o ensino técnico, consoante a sua proveniência social.

Segundo Madelène Compère, grande parte das transformações que ocorreram na transição do século XIX para o XX, que se viriam a traduzir na organização dos modernos sistemas de ensino, fizeram parte de um movimento de inovação pedagógica de grande amplitude que teve repercussões em toda a Europa Ocidental, possivelmente provocado pelo sistema de ensino alemão¹²².

Esta autora, ao traçar um panorama europeu sobre as questões em torno do tópico da reprodução social, concluiu pela efetiva existência de uma função reprodutora desempenhada pelo ensino secundário, particularmente intensa em países como a França e a Alemanha, embora os alunos que frequentavam os ginásios fossem recrutados na classe média prussiana, mais aberta socialmente, os grandes liceus franceses faziam-no apenas na grande burguesia¹²³.

Esta interpretação da literatura corrobora, genericamente, a que fazemos da literatura compulsada: a generalidade dos autores reconhece que o ensino secundário funcionou como um mecanismo reprodutor da estrutura social. O acesso ao *gymnasium*,

¹²²Marie Madeleine Compère, 1995, *op. cit.*, pp. 248-249.

¹²³*Idem, ibidem*, p. 248.

ao *lycée* ou à *public school* era muito difícil para as classes média baixa e baixa. Apesar de existirem estudos que apontam para a necessidade de relativizar a imobilidade da classe «média baixa», fatores como o custo da frequência, que se traduzia na soma do valor das propinas, do alojamento ou da alimentação impediam a igualdade de oportunidades educativas e, portanto, confirmavam muitas vezes o determinismo imposto pela condição social dos progenitores¹²⁴.

Nos casos estudados, os estudos clássicos tiveram uma grande preponderância no ensino secundário: foram considerados pelas elites dirigentes aqueles que mais se adequavam à transmissão dos valores da cultura ocidental.

O ensino técnico começou por se desenvolver de forma estratégica na Alemanha, no contexto do processo de desenvolvimento industrial. Na Bélgica e na Inglaterra, o desenvolvimento deste segmento de ensino parece ter sido determinado pelos imperativos da concorrência, imposta pelo agressivo mercado internacional.

Os países da Europa do Sul seguiram caminhos diferentes, motivados sobretudo por condicionamentos de ordem social e política. No caso da Itália, a unificação política ocorrida já na segunda metade do século XIX implicou um esforço do Estado na criação de uma classe média suficientemente forte para garantir uma base de recrutamento das elites profissionais e políticas. O papel das instituições de ensino secundário foi fundamental, na medida em que elas garantiram uma forte segmentação, cujo objetivo contribuiria para a manutenção da ordem social.

Na generalidade dos países que estudámos, o currículo que contribuía para a formação académica das elites assentava na transmissão da língua e da cultura clássicas e era considerado um importante contributo para a formação do homem erudito. Os decisores consideravam que a aprendizagem das culturas latina e grega capacitava cidadãos para o desempenho das profissões liberais ou das funções públicas¹²⁵.

O ensino secundário prussiano terá funcionado como exemplo para muitos dos países que analisámos: a criação de dois ou mais segmentos permitiu que os diferentes institutos se direcionassem quer para o prosseguimento de estudos, quer para a formação técnica ou profissional. Desde a origem, os alemães estiveram próximos da ideia de

¹²⁴ Veja-se o caso francês em Patrick J. Harrigan, 1980, *op. cit.*

¹²⁵ Pamela Pilbeam, 1990, *op.cit.*, p. 177.

ensino dual que hoje se pratica, centrada na inserção precoce dos alunos no mercado de trabalho.

A Itália foi um dos países que colheu inspiração no sistema alemão, adotando inclusivamente a designação do mais graduado dos institutos do ensino secundário prussiano que oferecia o ensino clássico: o ginásio. O desenvolvimento de uma rede de escolas técnicas confirmou a alternativa ao ramo anterior, oferecendo um currículo técnico moderno.

No caso da Espanha, a influência da Igreja no ensino secundário não teve paralelo nos casos que estudámos na cronologia selecionada. De facto, o aparecimento muito tardio de uma segmentação clara no sistema, com a aposta no ensino técnico, terá condicionado as estratégias familiares no que respeitava à educação pós primária, optando aquelas por ratear o acesso ao ensino clássico a um número limitado de descendentes.

Durante o século XIX, a alternância entre os currículos «modernos», técnicos e científicos *versus* currículos «clássicos» e humanísticos foi uma constante: os primeiros tinham como detratores os tradicionalistas. Os segundos contavam com a oposição dos progressistas¹²⁶.

Em suma, as diferentes escolas recrutavam em função do currículo que ofereciam. O *gymnasium*, com o currículo clássico, tinha o seu paralelo no *lycée* francês: ambos eram equivalentes às instituições italianas. O ensino secundário de matriz clássica formava recursos oriundos das classes médias que se destinavam a assegurar os lugares disponíveis na administração pública. Ao reduzido número dos que prosseguiam para o ensino superior esperavam-nos os lugares de topo na administração pública ou a sua fixação no quadro de profissionais liberais.

As diferenças nas trajetórias da educação formal funcionaram como uma forte barreira social: quase só a posse de conhecimentos especializados, mas também da cultura geral garantida pelos cânones curriculares clássicos, assegurava o acesso aos lugares privilegiados da administração pública ou o sucesso no exercício de uma profissão liberal¹²⁷.

¹²⁶ Pamela Pilbeam, 1990, *op.cit.*, p. 178.

¹²⁷ *Idem, ibidem.*

Era muito reduzido o número de alunos com origem nas classes baixa e média baixa que frequentavam instituições onde os filhos das classes médias urbanas prussianas, ou dos remediados proprietários rurais franceses, colocavam os seus filhos.

Esta regra foi um pouco atenuada durante a IIIª República francesa e na Itália unificada. Os gauleses procuravam democratizar por razões ideológicas e os italianos aumentar a coesão perante a necessidade de sobreviverem enquanto país, depois do revolucionário processo de unificação.

As elites governamentais, quando intervieram na área do ensino secundário, e fizeram-no amiúde, procuraram garantir a ordem social. Supostamente, esta não era compatível com a presença significativa de adolescentes oriundos dos estratos sociais mais desfavorecidos. Estes podiam ser educados tal como os outros, mas não tinham raízes nem garantias de conformidade com as oportunidades de trabalho normalmente distribuídas aos congéneres recrutados nos estratos socialmente favorecidos.

Em matéria de reformas, parece aplicar-se a interpretação de que os ministros responsáveis pelas reformas educativas na Europa oitocentista estavam convencidos de que a educação devia corresponder à classe social. Estes arautos da classe média, da qual muitos políticos eram originários, defendiam que alguma educação era necessária para os mais pobres: isto é, formação técnica ou comercial de carácter prático.

Tratava-se, portanto, de uma adaptação do sistema aos novos desafios colocados pelo crescimento económico e pela mudança social. A Escola adotou novos valores, procurando corresponder tanto aos estímulos do mercado de trabalho, com a renovação do currículo tradicional em algumas escolas, como às pulsões sociais, resultantes do fortalecimento e das novas exigências da classe média.

De alguma forma, os reformadores republicanos e liberais, na maioria dos casos oriundos das classes médias urbanas, firmavam nos diplomas legais a persistência dos valores educativos clássicos: arvoravam, assim, o ensino e a aprendizagem do latim como expoente e bandeira dessa opção.

Ciclicamente, a alternância no poder entre progressistas e republicanos, conservadores ou liberais, permitia questionar a persistência do conservadorismo curricular e propor as alterações que os novos tempos preconizados pela industrialização impunham. Por pouco tempo! O currículo clássico mantinha-se nas velhas escolas, nelas

se criando uma alternativa para a frequência das ciências. A criação de dois ramos, um dedicado às ciências e outro às humanidades, solucionou aparentemente o problema sugerido pelo paradoxo latim-erudição *versus* afastamento da realidade empresarial e ciências-fábrica *versus* modernidade educativa.

Da França à Prússia, da Itália a Portugal a bifurcação do currículo foi o compromisso encontrado por políticos e reformadores educativos para resolver a querela entre os defensores do currículo dito «clássico» e os do designado «moderno». O modelo criado no século XIX chegou à atualidade e permite que, numa mesma escola, os alunos frequentem escolhas vocacionais díspares, precedidas pela existência de um conjunto de disciplinas comuns (Curso Geral).

A oferta de ensino secundário era completada pelas escolas de ensino técnico e profissional, para as quais prosseguia a mole de alfabetizados cujas famílias dispunham de recursos que permitiam a sua frequência: delas estavam ausentes os adolescentes oriundos da classe média.

Na Europa, do ponto de vista da sistematização, o ensino técnico ganhou expressão nas últimas décadas do século XIX e generalizou-se na primeira metade do século XX, acompanhando a adoção da escolaridade obrigatória. Objetivamente, instituiu-se que a preparação técnica decorreria num contexto de escola, tendo como matriz o progresso técnico e a forma como se organizava e dividia o trabalho.

A segmentação dos sistemas educativos configurou-se durante o arco cronológico citado e convergiu para o espelhar da forma como a estrutura social era reproduzida: isto é, estratos sociais distintos para escolas com funções diferenciadas.

No que diz respeito ao segundo tópico, ou seja a análise das motivações que conduziam ao esforço das famílias para permitirem o prosseguimento de estudos clássicos aos filhos, devemos sublinhar uma vez mais que a formação técnica e prática estava claramente separada do ensino secundário clássico. De facto, na generalidade dos países, a transferência entre segmentos era particularmente difícil, pois existia o receio de que se criassem problemas de conflitualidade social causados por indivíduos educados, mas sem raízes na classe média, e que não ofereciam garantias de manutenção da harmonia social¹²⁸.

¹²⁸ Pamela Pilbeam, 1990, *op.cit.*, p.179.

Para a classe média ligada ao comércio e à indústria, a frequência do *lycée* ou do *gymnasium* serviria como demonstração pública do estatuto económico e social da família. Esta, ao enviar os seus descendentes para as escolas, mostrava aos pares que dispunha dos meios e do tempo suficientes para garantir aos filhos um período de formação longo antes da integração no negócio da família¹²⁹.

Pamela Pilbean sublinhou o facto de a educação clássica ensinar aos filhos da «pequena burguesia» os comportamentos típicos da aristocracia: isto é, um conjunto de práticas que os pais não possuíam e que esperavam que a educação dos filhos assegurasse¹³⁰.

Já Arno Mayer havia chamado a atenção para o comportamento mimético da boa sociedade europeia: esta continuou a adotar estilos de vida que exibiam sinais exteriores típicos da aristocracia. Um dos mais significativos indicadores da aristocratização da burguesia terá sido o progressivo afastamento dos filhos do mundo dos negócios. Esta atividade era considerada menos digna na educação das crianças e dos adolescentes, para os quais os pais preparavam um percurso de vida diferente do seu: eram encaminhados para a frequência de uma escola que selecionava com base no poder económico, reproduzindo a estrutura social. A educação formal permitia-lhes também a presença em espaços de socialização até aí reservados aos nobres, ou a realização de um casamento à dimensão das suas novas ambições, processo no qual as instituições de ensino mais elitistas terão desempenhado um papel importante¹³¹.

A presença dos traços culturais associados às elites do Antigo Regime, em que pontificavam os elementos oriundos da aristocracia, foi uma constante das sociedades europeias ocidentais. O historiador Christophe Charle constatou que, no início do século XX, os descendentes das famílias mais antigas da nobreza francesa mantinham intactas as suas condutas sociais de origem aristocrática. Este comportamento visava preservar o seu capital simbólico e, através dele, dispor de poder social utilizado para exercer uma dominação indireta sobre outros grupos sociais, explorando a memória do poder exercido no passado: «le temps retrouvé de l'aristocratie comme elite, c'est-à-dire son avenir

¹²⁹ *Idem, ibidem*, p.177.

¹³⁰ *Idem, ibidem*.

¹³¹ Cf. Arno J Mayer, 1984, *La Persistencia del Antiguo Régimen Europa hasta la gran guerra*, Madrid, Alianza Editorial, 1984, p. 89; cf. Samuel Clark, 1984, «Nobility, bourgeoisie and the industrial revolution in Belgium», in *Past and Present*, n° 105, 1984, pp.140-175.

social, reside dans la fixation de la magie du temps passe, sa capacite d'être, pour les elites plus recentes, l'idéal d'une classe dirigeante éternelle»¹³². A maioria dos casos estudados por este autor tinha preferido uma fileira de formação que passou pelo ensino secundário privado. Neste nível de ensino, frequentaram uma escola escolhida em função das orientações ideológicas ou religiosas da família: a partir daí, construíram carreiras escolares estruturadas em torno de estratégias educativas afastadas das fileiras de formação técnica¹³³.

Na integração de parte dos valores aristocráticos no contexto das novas necessidades da sociedade burguesa, as instituições educativas desempenharam um papel fundamental. Para britânicos e germânicos, a função da Escola foi a de transmitir à nova elite dominante, de origem predominantemente burguesa, os valores herdados da antiga aristocracia. Embora de forma menos intensa, o mesmo processo também se verificou em França¹³⁴.

No caso da França e da Alemanha, o resultado das transformações terá passado pela criação de condições objetivas, ao nível do currículo, para a reprodução do capital cultural da burguesia: saíram reforçados a classe e o *status* definidos a partir da hierarquia social¹³⁵.

Na Inglaterra, foram as «public schools» que mais terão contribuído para a socialização das elites. A dinâmica das escolas privadas ter-se-á ficado a dever a vários fatores, entre os quais tem sido salientado o declínio do ensino doméstico, incapaz de assegurar que, em casa, as crianças dispusessem dos meios mais adequados à sua educação. Mas deve ainda ser sublinhado o contributo que as famílias com crescente poder económico deram para o reforço do ensino privado: o seu poder aquisitivo

¹³² Cristophe Charle, 1988, «Noblesse et Élités en France au Début du XXe Siècle», in *Les Noblesses Européennes au XIXe Siècle*, Rome, École Française de Rome et Université de Milano, 1988 p. 432. Tal como já estudamos para França, Inglaterra, Alemanha e Bélgica, também a nova vaga de historiadores espanhóis tem destacado a grande influência que a aristocracia conservou nos países em que ocorreram revoluções liberais, cf. Pedro Ruiz Torres, 1999, «Aristocracia e Revolução Liberal em Espanha», in *Penélope*, Lisboa, Cosmos, pp. 105-115.

¹³³ Cristophe Charle, 1988, *op.cit.*, 1988, pp. 415-416.

¹³⁴ Verner Mosse, 1993, «Nobility and the Middle Class», in, Jurgen Kocka and Allan Mitchell, *Bourgeois Society In Nineteenth-Century Europe*. Oxford, Berg, pp. 97-98.

¹³⁵ Para uma análise comparativa da produção científica em história da educação nos vários países europeus, ver Marie Madeleine Compère, 1995, *op. cit.*, pp. 222-286. Detlev Muller, Fritz Ringer e Brian Simon eds., 1999, *op. cit.*. Independentemente das grandes diferenças entre os sistemas educativos, os autores põem em evidência as semelhanças nas transformações ocorridas nos subsistemas de ensino secundário durante o período considerado, com o objetivo de, naqueles países, assegurar a reprodução social.

permitiu-lhes vincar o seu estatuto, reforçando as diferenças sociais através do investimento na aquisição de capital escolar¹³⁶.

Como notou Michael Sanderson, parece ter-se instalado a ideia de que a distinção educativa constituía um capital cujo retorno devia ser levado em linha de conta, tanto como fator prático (ensino útil) como de diferenciação social (estatuto). Este conjunto de fatores contribuiu certamente para potenciar o efeito de contaminação que é comum associar-se a estes fenómenos de diferenciação e que, neste caso concreto, passaram por uma extraordinária procura do ensino privado que se viria a transformar numa imagem de marca do sistema inglês. Isto é, verificou-se uma clara diferenciação entre o ensino de nível elementar, destinado à classe trabalhadora, e a educação secundária destinada à classe média e superior: enfim, um percurso escolar determinado pela origem social¹³⁷.

Porém, a diferenciação dentro do grupo de recrutamento era variável: os seus membros mais influentes frequentavam as escolas privadas, numa gradação de prestígio desde as menos conhecidas e menos dispendiosas até às mais prestigiadas. Estas últimas eram caras e de acesso muito restrito, um exclusivo da classe superior inacessível à maioria dos membros da classe média inglesa¹³⁸.

O sistema educativo foi, portanto, um instrumento fundamental de afirmação da cultura da classe média, tanto no que ele representava para a reprodução desta, como da socialização inerente à frequência de um espaço escolar e da relação entre grupos sociais e tipo de educação.¹³⁹

Apesar das evidentes diferenças formais que distinguiam a organização, o ensino secundário inglês, quando comparado com o dos restantes países, mostra que os fins perseguidos por quem o frequentava não eram diferentes dos restantes. Podemos considerar que os pais que colocavam os filhos nas escolas privadas de maior prestígio procuravam a obtenção de estatuto entre os pares, distinção e reconhecimento social.

¹³⁶ Cf. François Charles Mougel, 1992, «Le système élitare britannique a la fin du XIXe siècle et a celle du XXe siècle : différences ou permanences», in Sylvie Guillaume (org.) *Les Elites Fins de Siècles (XIXe-XX Siècles)*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme d' Aquitaine, p. 193 e seg.. Uma boa análise da transição do sistema de escolas públicas para o predomínio e o prestígio das escolas privadas em meados do século XIX e as transformações sociais que lhes estão associadas pode encontrar-se em Michael Sanderson, 1995, *Education, Economic Change and Society in England 1780-1870*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 30-36.

¹³⁷ Cf. Michael Sanderson, 1995, *op.cit.*, pp. 33-34; Veja-se também, Trevor May, 1995, *An Economic and Social History of Britain 1760-1990*, London, Longman, pp. 239 e 241.

¹³⁸ Cf. Trevor May, 1995, *op.cit.*, p. 239 e seg.

¹³⁹ Jurgen Kocka, *apud*. Mitchell, 1993, *op. cit.*, p. 7; sobre os processos de socialização Trevor May, 1995, *op.cit.* p. 96. Dentro da chamada classe média só as «public schols» eram frequentadas pelos filhos dos mais influentes.

Também na França oitocentista as elites encaravam o ensino secundário como uma barreira que só alguns conseguiam atingir. Os estudos secundários constituíam uma fronteira social: o ensino do latim, com importância marcante no currículo, aparecia como o sinal que distinguia uma elite. Os processos de seleção escolar, muito baseados no estatuto económico, garantiam a distância entre indivíduos e confirmavam a ordem social estabelecida¹⁴⁰.

Para alguns eleitos, o ensino de nível intermédio preparava o acesso à carreira científica ou académica, condição quase *sine qua non* para o acesso a posições dirigentes¹⁴¹.

Também nas regiões periféricas da Europa o exercício de uma profissão socialmente reconhecida, como a de médico ou de advogado, era a garantia para a posse de um elevado estatuto social¹⁴².

Para além do debate técnico em torno do ensino clássico *versus* ensino utilitário, que se relaciona com o conceito de segmentação curricular, é importante reter que, ao introduzirmos de estudos técnico-científicos em oposição às humanidades, o legislador dignifica as profissões técnicas e provoca a tomada de decisão pelas famílias. De forma (muito) simplificada, e de acordo com a teoria, seguir o currículo tradicional significaria, no século XIX, adotar o comportamento e a estratégia das elites tradicionais, herdeiras dos valores modificados da aristocracia; enveredar pelo ensino científico utilitário significaria a rutura com esses valores tradicionais e a assunção da modernidade na estratégia educativa definida pelas famílias¹⁴³.

1.3. O ensino secundário em Portugal: entre o clássico e o técnico

1.3.1. Ensino secundário liceal

Foi anteriormente focada a constituição dos modernos sistemas de ensino europeus, tendo sido definido um quadro cronológico que terá tido como ponto de partida o período entre 1860 e 1870. Até esta altura, a forma dominante de ensino secundário, na maior parte dos países estudados, centrava-se na aprendizagem das línguas e das

¹⁴⁰ Cf. Alain Guillemin, 1982, «Aristocrates, Propriétaires et Diplomés. La lute pour le pouvoir local dans le département de la Manche 1830-1875», in *Actes de Recherche en Sciences Sociales* N° 42, p. 36 : o autor cita Edmond Goblot, 1967, *La Barrière et le Niveau*. Paris, P.U.F.

¹⁴¹ Cf. Cristophe Charle, 1995, «Intellectuelles et professions au XIX éme siècle», in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, p. 88.

¹⁴² Cf. Marco Meriggi, 1993, *op. cit.*, p. 436.

¹⁴³ A comprovação empírica, no quadro das teorias sobre mobilidade/reprodução social, será desenvolvida no âmbito do estudo inserto no capítulo 10.

literaturas clássicas, um currículo prestigiado e que se identificava com as elites governantes, grupos sociais de referência na era pré industrial. A narrativa que seguimos é balizada pelo ritmo do reformismo português, tendo por referência os processos que se desenvolveram noutros países europeus e que caracterizámos na primeira parte deste capítulo.

Como vimos nessa parte inicial, em países como a França e a Alemanha, o domínio desses conhecimentos de língua e da cultura clássicas era essencial para o acesso a uma carreira de funcionário público e para a continuação do percurso escolar no ensino superior. As instituições ou os currículos que não obedeciam aos cânones clássicos acabaram por ser desvalorizados. Eram mais procuradas as escolas de ensino secundário dotadas com o currículo tradicional e as universidades que preparavam os estudantes para o exercício das profissões liberais¹⁴⁴.

Partindo para a análise do ensino secundário português, a partir do quadro definido para a Europa, consideramos que as alterações ocorridas em Portugal no que respeita à modernização dos currículos, com a bifurcação dos cursos em secções de letras e de ciências, e a oferta sustentada de ensino técnico elementar são consistentes com a cronologia europeia: 1870 a 1920.

Estes momentos de mudança, balizados pelas reformas, implicaram uma profunda alteração na hierarquia dos liceus, com particular repercussão nos liceus de província, constituindo um campo fértil, ainda que pouco explorado, para a análise dos comportamentos dos grupos de elites perante as transformações.

A abordagem historiográfica é direcionada para a análise dos momentos e dos contextos que estiveram na base das mudanças curriculares e de estatuto ocorridas no final do século XIX e início do século XX. Nessa altura, para além da bifurcação no currículo do Curso Complementar (reforma de 1880) foi estabelecida, de facto, uma hierarquia nos liceus portugueses entre 1880 e 1894-1895.

Logo em 1872, Rodrigues Sampaio introduziu no currículo disciplinas com conteúdos ditos «utilitários», com destaque para as línguas estrangeiras vivas e para a matemática. Foi uma tentativa de modernização que teria continuidade a partir de 1880, altura em que o ensino liceal se começou a afastar dos estudos de matriz exclusivamente

¹⁴⁴ Fritz Ringer, 1999, «Segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education, 1865-1920», in Detlev Muller, Fritz Ringer e Brian Simon (eds.), 1999, *op.cit.*, pp. 58-59.

clássica, devido à ação progressista na área da educação, durante o primeiro gabinete de José Luciano de Castro¹⁴⁵.

Esta última reforma foi encetada por um gabinete progressista, presidido por José Luciano de Castro, e criava um Curso Geral seguido de um Curso Complementar que se dividia em duas secções: a de Letras e a de Ciências.

As transformações mais significativas no ensino secundário liceal ocorreram a partir de 1880, com marcos importantes em 1894-1895, 1905 e 1918. Estas reformas terão lançado as bases de um ensino secundário mais burocrático e centralizado que chegou até aos nossos dias. As muitas reformas surgiram do topo para a base, quase sempre por iniciativa governamental, visando claramente promover a mudança social através da educação dirigida pelo Estado.

Estas reformas são hoje reconhecidas como importantes marcos da evolução rumo à modernidade do ensino secundário liceal¹⁴⁶. Foram os ministérios progressistas no poder, em 1880 e 1905, que aplicaram o princípio da bifurcação curricular, apontando o rumo da modernização do ensino secundário. O governo republicano sidonista confirmaria, em 1918, a validade da reforma de 1905, tomando-a como a base da mudança que se propunha efetuar¹⁴⁷. Por seu turno, foram os regeneradores que promoveram a mais completa e estruturada das reformas no período da monarquia liberal: a modernidade da reforma de 1894-1895, encetada pelo gabinete de João Franco, não se ficou a dever à introdução de uma bifurcação clara no currículo, mas antes ao método de ensino em classe, a base da organização escolar moderna.

De facto, na reforma de 1894-1895, apesar da existência de um currículo único distribuído por Curso Geral e Curso Complementar, tal como em 1880, colocou-se de novo o problema da hierarquia dos liceus. A reforma dividiu as instituições em liceus centrais (dotados de Curso Complementar) e liceus nacionais (apenas com o Curso

¹⁴⁵ Vasco Pulido Valente, 1983, *Tentar Perceber*, Lisboa, INCM, pp. 420-424; para uma narrativa coeva da evolução das antigas instituições de ensino cf. José Silvestre Ribeiro, 1885, *História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal*, Lisboa; uma narrativa mais recente: cf. Rómulo de Carvalho, 1986, *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, FCG; uma revisão atual: Luís Alberto Marques Alves, 2001, «O ensino na 2ª metade do século XIX», in *História*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Série II, vol. II, p. 70 e seg.

¹⁴⁶ Cf. por ex Maria Cândida Proença, 1997b, *A Reforma de Jaime Moniz: antecedentes e destino histórico*, Lisboa, Colibri, pp.93-129.

¹⁴⁷ Maria Cândida Proença, 1998, «A República e a democratização do ensino», in Maria Cândida Proença (coord.), *O sistema de ensino em Portugal*, Lisboa, Colibri, pp. 62-64.

Geral). Até 1880, vigorou o princípio da uniformidade curricular, independentemente da distribuição de valências introduzida por Costa Cabral em 1844 – os liceus podiam oferecer disciplinas em função das características da região e do público que serviam. Só em 1880 e em 1894-1895, a posição hierárquica e as valências dos liceus de província foram verdadeiramente colocadas em causa, facto que não voltaria a acontecer durante o período em estudo, pelo menos em relação aos liceus tradicionais.

Estas iniciativas reformadoras, por diferentes razões, acabaram por determinar toda a evolução do ensino liceal, iniciando um processo imparável rumo à modernidade. Esta perceção não escapou aos historiadores que, nos anos de 1960 e de 1970, estudaram a implementação do ensino secundário liceal

Para Luís de Albuquerque, o Liberalismo foi herdeiro de uma rede escolar débil e mal distribuída, deficientemente dotada de professores habilitados e prejudicada pelo generalizado desinteresse das autoridades competentes. A instrução secundária era pouco completa e assentava no ensino em classes isoladas, centrado quase exclusivamente no estudo da Gramática Latina, conhecimento considerado por si só como suficiente para aceder à Universidade¹⁴⁸.

As exigências da nova vida social, nascida com a revolução liberal, implicaram também um novo papel a atribuir à Escola. À educação formal atribuíra-se a função de conferir aptidões que permitissem às gerações de alunos liceais responder aos novos desafios, no quadro de uma mentalidade moderna em que a cultura seria objeto de generalização a grandes camadas da população. O ensino secundário, em particular a sua vertente liceal, foi de tal modo importante para concretizar tal desígnio que a matriz de organização inicial, proposta pelas elites dirigentes em 1836, se iria manter ao longo dos anos, correspondendo a uma «aspiração e uma necessidade da burguesia liberal»¹⁴⁹.

Já Vasco Pulido Valente considerou a reforma setembrista mais consistente com o programa revolucionário encetado em 1836 do que com a realidade nacional. Isto é, o ensino científico-utilitário proposto pelos setembristas não terá conseguido implantar-se na província devido ao desinteresse da «classe burguesa», um quadro que Costa Cabral

¹⁴⁸ Luís de Albuquerque, «Ensino Liceal», in *Dicionário de História de Portugal*, vol. II, Porto, Editora Figueirinhas, pp. 389-391.

¹⁴⁹ *Idem, ibidem*, pp. 389-391. Sobre o modelo de atuação da elite e o conceito de ação societária ver Max Weber, 1984, *Economia y Sociedad*, Cidade do México, Fondo de Cultura Económica.

teria tentado atenuar permitindo a criação de disciplinas adaptadas às características socioeconómicas de algumas regiões¹⁵⁰.

Por sua vez, Rómulo de Carvalho considerou que as reformas setembristas do ensino evidenciam a ansiedade e a urgência em dar à escola a possibilidade de renovar a sociedade portuguesa, embora sem dotar o novo sistema das estruturas capazes de enquadrar a transformação que se propunha encetar¹⁵¹.

Para Joel Serrão, o sistema de ensino oitocentista terá resultado da ação da burguesia inspirada pelos modelos sociais e pelos princípios educativos franceses. Contudo, os resultados obtidos mostram que, ao contrário do que aconteceu em França, o modelo concebido em 1836 confrontou-se com a limitada capacidade de transformação da sociedade pelos agentes políticos¹⁵².

Em síntese, a historiografia que citamos considerou que as primeiras reformas de ensino secundário pretenderam transformar a sociedade concedendo ao ensino liceal um papel relevante. À herança de uma rede deficiente e mal provida em recursos humanos, que não foi enriquecida, ter-se-á adicionado o desinteresse da burguesia na modernização do currículo, insistindo no estudo do latim. Isto é, estariam conjugados os fatores que explicariam a ineficácia das primeiras reformas liberais.

Partindo deste quadro, analisaremos, em seguida, a produção posterior a 1980, enquadrando-a no contexto das reformas que se prolongaram até à Iª República. A história da implementação das instituições de ensino secundário em Portugal no século XIX e a sua evolução até à atualidade tem sido uma tarefa prioritária para os historiadores da educação. A abundância quer de trabalhos académicos, quer de obras de síntese, passou a proporcionar uma visão completa e consistente do ensino secundário liceal¹⁵³.

¹⁵⁰ Vasco Pulido Valente, 1973, *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus portugueses 1834-1930*. Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, p. 11, 38 e seg.

¹⁵¹ Rómulo de Carvalho, 1986, *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, FCG, pp. 566-588.

¹⁵² Cf. Joel Serrão, 1981, «Estrutura Social e Sistema de Ensino», in Manuela Silva e Isabel Tâmen, *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 17 e seg.. Sobre a influência da política educativa francesa nos países ibéricos veja-se, para o caso espanhol, em A. Álvarez Morales, 1990, «La Influencia francesa en la instrucción pública española en el siglo XIX», in *Revista de História das Ideias*, vol. 12, Coimbra, Instituto de História e Teoria das ideias da Universidade de Coimbra, pp. 11-129.

¹⁵³ Vasco Pulido Valente, 1973, *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930)*. Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais do Instituto Superior de Economia; Áurea Adão, 1982, *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica (1836 /1860)*, Oeiras, Fundação Calouste Gulbenkian.; Rómulo de Carvalho, 1996, *História do Ensino em Portugal desde a Fundação da Nacionalidade até*

A mudança em relação a este estado de coisas teria ocorrido na maior parte dos países europeus entre 1860-1870 e 1920-1930, traduzindo-se na adaptação das instituições e dos currículos às novas exigências de desenvolvimento económico e às transformações sociais entretanto ocorridas¹⁵⁴

Em Portugal, o afastamento da nobreza tradicional dos círculos políticos depois de 1834 completou-se com o processo de desamortização, levando a uma progressiva transformação social. Os valores fundamentais parecem então alterar-se, isto é, o nascimento e a fortuna passavam a dar lugar ao mérito. No entanto esta transformação, como se compreende, não terá sido total. Fatores como a proveniência social podiam ser determinantes para assegurar uma posição de relevo na nova sociedade liberal¹⁵⁵.

Ainda assim, alguma historiografia considera que a obra feita pelos liberais na área da instrução, como resultado da influência das correntes iluministas francesas que procuravam promover a sociedade através da instrução e da cultura, terá sido aquela que terá exercido uma influência mais persistente na sociedade portuguesa¹⁵⁶.

Em que medida as sucessivas reformas e as transformações do sistema escolar português se enquadram no quadro cronológico definido para os principais países europeus? Ter-se-ão mantido os princípios em que se baseava a educação daquele grupo, mantendo até muito tarde os estudos de matriz clássica, mesmo depois de se iniciar a implementação do processo capitalista em Portugal na segunda metade do século XIX ?

ao fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian; Filipe Rocha, 1984, *Fins e Objetivos do Sistema Escolar Português. I Período de 1820 a 1926*, Porto, Paisagem Editora, 1984; António Manuel de Sousa Fernandes, 1992, *A centralização burocrática do Ensino Secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*, Braga, Universidade do Minho, (Dissertação de Doutoramento em Organização e Administração Escolar apresentada na Universidade do Minho Policopiada); Maria Cândida Proença, 1997b, *op. cit.*; João Barroso, 1995, *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995; Jorge Ramos do Ó, 2003, *O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa, Educa; António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara (coord.), 2003, *Liceus de Portugal. Histórias, Arquivos, Memórias*, Lisboa, ASA.

¹⁵⁴ Fritz Ringer, 1999, «Segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education, 1865-1920», in Detlev Muller, Fritz Ringer e Brian Simon (eds.), 1999, *op. cit.*, pp. 58-59.

¹⁵⁵ Cf. Irene Vaquinhas e Rui Cascão, 1996, «Evolução da sociedade em Portugal. A lenta e complexa afirmação de uma sociedade burguesa», in José Mattoso (Dir.), *História de Portugal*, vol. V, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 449.

¹⁵⁶ Joaquim Veríssimo Serrão, 1988, *História de Portugal*, vol.8, 2ªed., Lisboa, Editorial Verbo, p. 332; sobre a influência francesa na instrução pública em Espanha cf. Alvarez Morales, 1990, «La Influencia francesa en la instruccion publica española en el siglo XIX», in *Revista de História das Ideias*, nº 12, pp. 11-129. O paralelismo com o caso português existe em vários pontos do itinerário educativo espanhol, nomeadamente na criação do Conselho Superior de Instrução Pública. Ver também Joel Serrão, s/d, «Nobreza», in Joel Serrão (Dir.) *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, pp. 394-397.

A literatura disponível para responder a estas questões parece sustentar a tese da progressiva emergência do mérito como fator determinante na formação da sociedade liberal. Em estudo recente, Pedro Tavares de Almeida mostrou a importância que os estudos superiores tinham para ascender aos lugares de topo do aparelho burocrático do Estado, as habilitações literárias constituíam mesmo um requisito essencial para a obtenção de uma determinada posição profissional, facto mais saliente depois de 1851. Em 83% dos casos, os altos funcionários da administração central eram detentores de certificação de nível superior e muitos dos que a não possuíam haviam frequentado cursos de nível médio¹⁵⁷.

1.3.1.1. O reformismo educativo português: 1836 -1872

O pedagogo republicano Adolfo Lima considerou que «A instrução pública portuguesa tem-se limitado à cópia servil e incongruente dos programas estrangeiros. Quando se trata duma reforma mandam-se vir os programas oficiais dos diversos estudos e respigando aqui e acolá, arranja-se uma amálgama de artigos e de parágrafos de tudo que há de melhor lá fora. Daqui resulta uma coisa vaga, superficial, artificial, sem vida. Entre nós não existe educação económica. Não se estudou ainda, não se fixou uma orientação económica, que baseada nas condições naturais do país, possa servir de norma e de fundamento a uma organização de ensino que eduque conscientemente os indivíduos na senda do maior e mais produtivo trabalho»¹⁵⁸.

A estrutura do ensino secundário liberal terá sido herdada do período pombalino, nomeadamente na sua componente curricular, onde continuou a pontificar o ensino das humanidades (línguas latina e grega, retórica e filosofia racional e moral)¹⁵⁹.

Depois de instaurado o regime da Monarquia Constitucional, vai ganhando expressão a necessidade de definir prioridades no desenvolvimento dos vários ramos de ensino e o ensino secundário foi assumindo prioridade em relação aos restantes: foi

¹⁵⁷ António Pedro Ginestal de Almeida, 1995, *A Construção do Estado Liberal. Elite Política e Burocracia na Regeneração 1851-1890*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa, p. 306. (Dissertação de doutoramento policopiada).

¹⁵⁸ Adolfo Lima, 1914, *Educação e Ensino. Educação Integral*, Lisboa, Guimarães & C^a editores, pp. 121-122.

¹⁵⁹ Luís Reis Torgal, 1993, «A Instrução Pública», in José Mattoso (Dir), *História de Portugal*, vol. V, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 623; cf. também Luís Reis Torgal e Isabel Nobre Vargues, 1984, *A revolução de 1820 e a Instrução pública*, Porto, Paisagem Editora, 1984.

objeto de uma reforma profunda que, em 1836, determinaria a criação de uma rede de liceus, cobrindo a generalidade do território continental e insular¹⁶⁰.

O caráter burguês do ensino liceal foi sublinhado precocemente por Joel Serrão, substituindo-se ao ensino pombalino garantido pelo Colégio dos Nobres e terá sido cunhado com a «missão de instruir os filhos da burguesia, e de prepará-los para uma mais efetiva ascensão social, para o que não havia adequadas instituições; os novos cursos superiores comprometiam o tradicional monopólio do ensino superior, detido pela multissecular instituição coimbrã, e permitirão o desenvolvimento das disciplinas científicas ensinadas nas Escolas Politécnicas, com uma larga repercussão na vida nacional».¹⁶¹

A arquitetura do ensino superior completou-se com a criação da Academia Politécnica do Porto, da Escola Politécnica de Lisboa e das escolas médico-cirúrgicas de Lisboa e do Porto. Enfim, ficou a dever-se a Passos Manuel toda a estrutura de ensino secundário e superior que se manteve até 1911: com exceção do ensino técnico que só começaria a ganhar expressão a partir da Regeneração e da Universidade de Coimbra, tudo o mais saiu da iniciativa progressista do setembrismo¹⁶².

Segundo Oliveira Marques, o facto de o ensino secundário liceal e o superior terem sido objeto de maior atenção pelas elites dirigentes ter-se-á ficado a dever à preocupação destas com a educação dos seus filhos¹⁶³. Reis Torgal considera a prioridade dada à reforma do ensino secundário como «uma das afirmações mais significativas da conceção liberal»¹⁶⁴.

A vontade de transformar a sociedade através do ensino secundário ficou bem patente nas principais linhas de orientação do ensino liceal defendidas pelo governo de Manuel da Silva Passos, em 1836. O preâmbulo do Decreto de 17 de setembro de 1836 sublinhava que o ensino secundário devia ser destinado ao ensino das «ciências e das técnicas», que viria substituir a cultura clássica proposta pelo modelo pombalino e se baseava em cadeiras autónomas. A reforma deixava expresso o intuito de tornar o ensino

¹⁶⁰ Para um quadro da instalação dos primeiros liceus, ver Áurea Adão, 1982, *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica*, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência.

¹⁶¹ Joel Serrão, 1951, «Elementos para o estudo da instrução pública em Portugal cerca de 1870», in *Labor*, nº 113, pp. 176.

¹⁶² *Idem, ibidem*, pp. 175-185.

¹⁶³ Oliveira Marques, 1981, *História de Portugal*, vol. III, 2ª ed., Lisboa, Pallas Editores, p. 128.

¹⁶⁴ Luís Reis Torgal, 1993, *op. cit.*, p. 622.

liceal autónomo em relação ao ensino superior, abrindo a sua frequência ao maior número possível de cidadãos. No fundo, promovia tendencialmente a abertura do ensino liceal com base em princípios sociais igualitários no acesso. Isto é, a lei seria a concretização do projeto da facção mais à esquerda do governo de Passos Manuel, a qual defendia a frequência da Escola como meio de promover a criação de uma sociedade mais igualitária dentro do processo revolucionário em curso¹⁶⁵.

Por via dessa reforma, eram criados liceus em todas as capitais de distrito, dos quais 17 no continente e 4 nas ilhas adjacentes. O plano de estudos era uniforme para todos os liceus, tendo sido montado a partir do currículo clássico em voga durante os reinados de D. José e de D. Maria I. No entanto, foram introduzidos o ensino das línguas vivas, o francês, o inglês e o alemão (este apenas nos liceus das cidades do Porto, Lisboa e Coimbra), assim como as disciplinas de Princípios de Química, Física e Mecânica¹⁶⁶.

Para Oliveira Marques, esta distribuição geográfica dos liceus, localizados nos principais centros urbanos, mostrava o carácter «burguês» deste ensino, porque seria nas urbes que a «burguesia governante tinha as suas moradas»¹⁶⁷.

Contudo, os estudos liceais eram certamente onerosos para a época. Tendo isto em consideração, os legisladores previram a possibilidade de os alunos se matricularem na qualidade de «voluntários», o que lhes garantia a isenção no pagamento de propinas. Na ausência de um sistema de bolsas de estudo, que encontramos noutros países europeus (França e Prússia) a modalidade de frequência citada correspondia à variante nacional do apoio a alunos mais carenciados, mantendo-se até à década de 1880¹⁶⁸.

Todavia, o facto de os liceus estarem situados nas principais aglomerações populacionais tornava a sua frequência impossível aos alunos que viviam nas periferias,

¹⁶⁵ Portugal. Ministério da Educação. Secretaria Geral, 1989, *Reformas do ensino em Portugal*, Lisboa, Secretaria Geral do Ministério da Educação, Tomo 1, 1º vol. 1835-1869; sobre a apreciação do texto da reforma de 1836 veja-se António Manuel de Sousa Fernandes, 1992, *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do sistema Educativo Português durante os períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*, Braga, Universidade do Minho, (Dissertação de doutoramento policopiada), pp. 129-131. Cf. também Luís Reis Torgal, 1993, *op.cit.*, p. 623.

¹⁶⁶ Decreto de 1 de novembro de 1838 in *Coleção da Legislação Portuguesa, Legislação de 1835 a novembro de 1836*, pp. 869-874, *apud*. Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, pp. 403-404. No Porto, em Coimbra e em Lisboa estava prevista a oferta das cadeiras de Diplomática, Paleografia e Taquigrafia Cf. Luís Reis Torgal, 1993, *op.cit.*, p. 623.

¹⁶⁷ Oliveira Marques, 1981, *op. cit.*, p. 128.

¹⁶⁸ Áurea Adão, 1982, *op. cit.*, p.171.

sem que incorressem em custos muito elevados devido à alimentação e alojamento, ao qual se somavam ainda os encargos com as propinas¹⁶⁹.

Esta preocupação com o financiamento da educação dos mais desfavorecidos colocava-se apenas relativamente aos alunos que evidenciassem qualidades para prosseguir os estudos, promovendo o mérito através do subsídio à progressão na aprendizagem secundária: alguns analistas do ensino secundário chegaram mesmo a propor que fossem as câmaras municipais a avaliar os meios de sustentação das famílias de origem e a providenciar, nos casos de incapacidade os meios necessários para permitir aos mais dotados, independentemente da sua origem social, os meios para prosseguirem a sua trajetória escolar¹⁷⁰.

A progressiva organização do ensino trouxe consigo maior rigor na burocracia escolar e aumentou o nível de exigências na admissão: a idade mínima para o ingresso no liceu foi fixada e o comprovativo da conclusão do ensino primário, que começou por ser exigido apenas aos alunos oriundos dos colégios particulares, tornar-se-ia obrigatório para a totalidade dos candidatos¹⁷¹.

A duração do curso não era fixada no decreto fundador, uma característica que se manteve na reforma seguinte, a de 1844, tal como não eram exigidas habilitações específicas aos professores¹⁷².

O facto de existirem dificuldades no recrutamento de pessoal docente nas áreas da Matemática e da Filosofia poderá explicar a redução da componente «científica» na reforma levada a efeito por Costa Cabral. Este choque entre as intenções dos legisladores e a incapacidade de o ensino superior responder às necessidades da formação de professores tem sido considerado um problema estrutural no desenvolvimento do ensino secundário liceal¹⁷³.

¹⁶⁹ Augusto Filipe Simões, 1869, *Reforma da Instrução Secundária. Parecer apresentado ao Lyceu Nacional de Évora*, Lisboa, Typographia Portuguesa, pp. 14-15.

¹⁷⁰ *Idem, ibidem*, pp. 15-16.

¹⁷¹ Áurea Adão, 1982, *op. cit.*, p.171.

¹⁷² Decreto de 1 de novembro de 1838 in *Coleção da Legislação Portuguesa, Legislação de 1835 a novembro de 1836*, pp. 869-874, *apud.* Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, pp. 403-404.

¹⁷³ Luís Reis Torgal, 1993, *op.cit.*, p. 624. Durante o século XIX, a criação de Escolas Normais para formação de professores do ensino primário ganhou expressão nacional a partir da década de 1880, mas não teve paralelo na formação de professores para o ensino secundário, uma situação que seria atenuada durante a Iª República. Joaquim Veríssimo Serrão apontou as dificuldades provocadas pela falta de instalações adequadas e de pessoal docente qualificado como fator que limitou o crescimento do número de liceus e a eficácia do seu funcionamento: cf. Joaquim Veríssimo Serrão, 1989, *op. cit.*, vol. IX, 2ª ed., p. 336.

«Progressiva e demasiado ambiciosa para poder durar» foi como Oliveira Marques classificou a reforma de ensino secundário de Passos Manuel, considerando que terá sido esta a razão pela qual a reforma de 1844 iria restringir o plano de estudos em áreas consideradas essenciais pelo plano de 1836¹⁷⁴.

Para Luís Reis Torgal a reforma de 1836 foi «ambiciosa» na medida em que o plano de estudos procurava realizar a síntese entre as humanidades e as ciências¹⁷⁵.

A grande transformação ocorreu com a quase completa eliminação das disciplinas da área das ciências. Em paralelo, o ensino das línguas limitava-se aos liceus situados nas principais cidades.

Em 1845, os conselheiros que integravam o Conselho Superior de Instrução Pública, o observatório do rudimentar sistema de ensino liberal, consideraram que o Decreto de 1836 e o de 20 de setembro de 1844 tinham introduzido, pela primeira vez, no currículo as disciplinas ditas científicas e «principalmente os ramos industriais»¹⁷⁶. De facto, este último decreto, da autoria de Costa Cabral, propunha um modelo que previa a criação de disciplinas específicas para cada região, em particular para os liceus de província. Assim os liceus de Évora e de Braga seriam contemplados com a cadeira de Grego, Francês e Inglês, Economia Industrial e Escrituração. Os de Vila Real, Portalegre e Castelo Branco com Agricultura e Economia Rural. O de Faro garantiria também o ensino de Economia Rural e Escrituração¹⁷⁷.

Terá existido a preocupação dos legisladores em interpretar as carências das regiões e assim propor currículos adaptados a cada uma delas, um facto que, segundo Vasco Pulido Valente, não era mais do que o reconhecimento de que «o ensino científico não encontrou com certeza uma classe burguesa nele interessada e não conseguiu implantar-se num meio hostil». Este autor considerou a reforma de Costa Cabral como reconhecimento desta realidade, na medida em que procurava que as características do

¹⁷⁴ Oliveira Marques, 1981, *op.cit.*, 128.

¹⁷⁵ Luís Reis Torgal, 1993, *op.cit.*, p. 624.

¹⁷⁶ Joaquim Ferreira Gomes (org.), 1985, *op.cit.*, p. 31.(1844-1845).

¹⁷⁷ Portugal. Ministério da Educação. Secretaria-geral, 1989, *Reformas do ensino em Portugal*. Lisboa, Secretaria-geral do Ministério da Educação, Tomo. 1, 1º v., 1835-1869; sobre a apreciação do texto da reforma de 1844, veja-se António Manuel de Sousa Fernandes, 1992, *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do sistema Educativo Português durante os períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*, Braga, Universidade do Minho, (Dissertação de doutoramento policopiada), p. 119.

meio onde os liceus estavam implantados sustentassem o funcionamento de disciplinas com relevância para a sociedade e a economia da região¹⁷⁸.

A historiografia dos anos oitenta do século XX considerou a reforma de 1844 como uma simples reação à ambição da reforma de 1836¹⁷⁹, mas, uma década depois, a regionalização do ensino foi interpretada como um contributo para a instauração definitiva de novos liceus, reconhecendo-lhe um objetivo claro¹⁸⁰.

As instituições integradas em zonas rurais, com predomínio da atividade agrícola, como seria o caso de Portalegre, ofereceriam a disciplina de Agricultura e Economia Rural. Nas zonas em que predominavam os serviços e a indústria, os liceus, como o de Évora, assegurariam o ensino das línguas, da Economia Industrial e da Escrituração.

A reforma de Costa Cabral constituiria uma regressão relativamente ao currículo progressista de Passos Manuel. Em 1836, este currículo assentava nas disciplinas científicas e utilitárias que não encontrariam eco nas «classes privilegiadas»: estas continuariam a considerar prestigiante a educação clássica, com o ensino do latim a desempenhar uma importância central. As alterações introduzidas em 1844 não impediram o funcionamento, em condições deficientes, das escolas, com uma reduzida procura nos liceus da província, que continuaram a ministrar essencialmente conteúdos clássicos. As disciplinas científicas eram opcionais, mas a incapacidade de se recrutarem professores que as assegurassem terá impedido que a reforma tivesse grande alcance¹⁸¹.

Na verdade, se observarmos o currículo colocado em prática no liceu de Évora até 1860, verificamos que às cerca de três centenas de alunos que frequentaram, ou foram nele examinados, nenhuma daquelas disciplinas lhes foi oferecida e o currículo continuou a basear-se nas disciplinas clássicas introduzidas em 1844: Filosofia Racional e Moral e Princípios do Direito Natural; Oratória Poética e Literatura Clássica; Geografia, Cronologia e História, especialmente a comercial; Gramática Portuguesa e Latina; Aritmética e Geometria com aplicação às artes e primeiras noções de Álgebra; Oratória Política e Literatura Clássica, especialmente portuguesa: isto é, Costa Cabral reduziu a

¹⁷⁸ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, pp. 407-408.

¹⁷⁹ Oliveira Marques, 1981, *op. cit.*, p.128.

¹⁸⁰ Luís Reis Torgal, 1993, *op. cit.*, p.624.

¹⁸¹ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, pp.406-409.

apenas seis as dez disciplinas previstas no plano de estudos proposto em 1836 por Passos Manuel¹⁸².

Nos principais centros urbanos seriam lecionadas cadeiras adaptadas à economia e administração locais: Francês, Inglês e Alemão, Comércio e Contabilidade, Geometria e Mecânica Aplicada às Artes e Ofícios, Economia Industrial e Escrituração¹⁸³.

Évora estava incluída no lote de centros urbanos principais e no liceu funcionaram cadeiras de Francês e Inglês: disciplinas adaptadas à qualidade de centro de comércio que era reconhecida à cidade¹⁸⁴.

As reformas de 1836 e de 1844 reuniram a essência das propostas que suportam o debate em torno do ensino de cariz científico/utilitário *versus* ensino de matriz clássica. A observação técnica dos efeitos destas reformas foi efetuada pelo Conselho Superior de Instrução Pública (CSIP), uma estrutura criada por Costa Cabral incumbida de dirigir e de inspecionar todo o ensino e a instrução pública¹⁸⁵.

O conselho era constituído pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino, pelo Reitor da Universidade de Coimbra, um número variável de professores conceituados e outros docentes da mesma academia e de outras escolas de ensino superior do país. Eram delegados do CSIP para o ensino secundário os reitores dos liceus e os governadores civis¹⁸⁶.

Em Espanha, criou-se um órgão similar. A Lei Moyano (1857) instituiu também um Conselho de Instrução Pública cuja função era a de garantir a liberdade de ensino e de exercer a vigilância do Estado sobre o sistema¹⁸⁷.

No caso português, o CSIP estava incumbido de dirigir a educação e a instrução públicas bem como, entre outras funções, a de organizar a estatística geral. Mensalmente, os delegados do CSIP tinham por obrigação participar, através de relatório, os aspetos

¹⁸²PT/AHLAGE/D/B/001,Lv002.

¹⁸³ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 408.

¹⁸⁴ PT/AHLAGE/D/B/001, Lv2 e Lv3.

¹⁸⁵ Por decreto de 20 de setembro de 1844, publicado no *Diário do Governo* n.º 220, de 23 de setembro de 1844 cf. artº 155º in Gomes, Joaquim Ferreira, 1985, *op.cit.*, p. 10. Sobre a história da instalação e funcionamento do CSIP ver pp. 9-14.

¹⁸⁶ Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op.cit.*, pp. 10-11.

¹⁸⁷ Alvares A. Morales, 1990, «La influencia francesa en la instrucción publica española en el siglo XIX», in *Revista de História das Ideias*, Vol 12, pp. 11-129.

mais relevantes do funcionamento administrativo dos estabelecimentos sob a sua jurisdição¹⁸⁸.

A abordagem da informação qualitativa apresentada nos relatórios produzidos coletivamente por uma elite com conhecimento da evolução das reformas no terreno mostra a forma como os seus elementos viam evolução do ensino secundário liceal. Durante os 15 anos de vigência de atividade do CSIP pode dizer-se que este órgão produziu uma doutrina própria sobre o desenvolvimento daquele nível de ensino. Podemos identificar cinco aspetos fundamentais no que concerne a uma precoce perceção do rumo de modernidade a conferir ao ensino secundário¹⁸⁹.

Primeiro: o CSIP combateu a exclusividade ou o privilégio do currículo clássico, defendendo que aquele devia abranger um leque variado de conhecimentos. Criticou o modelo pombalino, que considerou ter reduzido o ensino secundário a «pouco mais do que os estudos clássicos e literários», valorizando as reformas de 1836 e de 1844 que teriam introduzido na «instrução secundária os estudos científicos, principalmente os ramos industriais»¹⁹⁰.

Segundo: incorporou as tendências europeias em matéria da construção do currículo, insistindo na ligação do ensino secundário à agricultura, à indústria e ao comércio, notando que tanto no decreto de 17 de novembro de 1836 como no 20 de setembro de 1844 se incorporaram nos liceus os estudos das línguas vivas e os de geometria aplicada às artes e economia industrial e agrícola»¹⁹¹.

Terceiro: reconheceu a importância do latim como expoente do currículo clássico, mas relativizou a sua importância e combateu a atração em excesso que o mesmo

¹⁸⁸ Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op.cit.*, pp. 11-12.

¹⁸⁹ Esta fonte, publicada em 1985 por Joaquim Ferreira Gomes, e que reproduz as publicações de *O Instituto*, cotejando os manuscritos produzidos pelo CSIP, tem sido amplamente citada em investigação em História da Educação, embora estejam longe de esgotar as suas potencialidades. Por exemplo nem os manuscritos nem a sua transcrição são utilizados, regra geral, como fonte, isto é como objeto de estudo em separado. Um exemplo desta abordagem possível da fonte para a instrução primária pode encontrar-se em Fernando Gameiro, 1997, *Entre a Escola e a Lavoura*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional/ME, 1998, pp. 27-29.

¹⁹⁰ Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op.cit.*, (1844-1845), p. 31; a questão da introdução das ciências físicas e naturais no ensino liceal, na ótica do CSIP, foi estudada por Carlos Beato. Este autor considerou hesitante a posição deste órgão no processo, não assumindo a posição de catalisador que lhe competia, um facto que terá contribuído para as dificuldades em transpor dos quadros legais em vigor para o terreno o funcionamento destas disciplinas, no período que mediou entre 1844 e 1859 cf. Carlos Alberto Beato, 2011, *Os liceus e as ciências (1836-1860). Um estudo sobre o processo de criação das disciplinas de ciências físicas e naturais nos liceus portugueses*. Lisboa, Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, p. 217.

¹⁹¹ Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op.cit.*, (1846-1847), p. 49.

continuava a exercer sobre quem, oriundo de estratos sociais menos favorecidos, procurava educação, optando pela via dos estudos eclesiásticos¹⁹².

Quarto: estabeleceu uma ligação entre a forma como se devia organizar o mercado de trabalho e a forma como se estruturaria o subsistema de ensino. Com o objetivo de estimular a procura de ensino secundário, o CSIP defende: «O meio mais profícuo, que o Conselho julga próprio para animar este ramo da instrução, seria exigir por lei os diplomas dos cursos dos liceus, como habilitação indispensável ou, ao menos, como motivo de preferência no provimento de quaisquer empregos públicos, em que se necessite dalguma instrução, à exceção daqueles em que já se exige a superior, providência que se acha já em algumas das leis novíssimas, mas que até agora se não tem executado. Este meio, além de chamar alunos aos liceus, teria a vantagem de fechar a porta dos empregos ao grande número de pretendentes indignos, que importunam o governo»¹⁹³.

Quinto: insistiu na vertente prática e utilitária do ensino reconhecendo os proveitos que do mesmo estavam a retirar a maior parte dos países europeus, afirmando que: «O desenvolvimento que esta [instrução secundária] apresenta para o país habilita apenas para os estudos superiores e profissionais e para a carreira eclesiástica. (...) Mas o ensino dos ramos industriais no ponto de vista prático, que respeita à instrução secundária, carece do conhecimento dos métodos e práticas seguidas nos povos ilustrados que, há muito, nos precedem nestes género de instrução, com que têm enriquecido e nobilitado os seus países»¹⁹⁴.

Em resumo, de acordo com os critérios citados do ponto de vista doutrinário, de forma precoce, em Portugal as elites que estabeleciam a ligação entre os reformadores e a aplicação eram manifestamente defensoras de um ensino secundário de cariz científico e utilitário, alguns anos antes de a Regeneração introduzir tal conceito na elaboração de regulamentos destinados a este nível de ensino, colocando a ênfase no ensino técnico.

Em meados do século XIX, o CSIP defendia já a seleção dos candidatos por altura da primeira matrícula no liceu. Este tópico implica necessariamente que nos centremos no corpo documental produzido por este organismo que superintendia o conjunto de

¹⁹² *Idem, ibidem*, pp. 48-50.

¹⁹³ Joaquim Ferreira Gomes (org.), 1985, *op.cit.*, pp.50-51(1846-1847).

¹⁹⁴ *Idem, ibidem* (1847-1848), p. 66.

instituições de ensino disponíveis no país. Este corpo era essencialmente constituído pelos *Relatórios* que tomamos como objeto de análise na perspetiva dos conceitos de classe e dos princípios meritocráticos que continham, assim como da informação que veiculavam sobre o ensino secundário, na transição para a segunda metade do século XIX¹⁹⁵.

É interessante verificar que, no primeiro dos relatórios citados, e a pretexto da defesa de um curso de estudos liceais com precedências e estruturado, se afirma que «Assim haverá ocasião de remover da instrução secundária, logo na entrada dela, os alunos que se mostrarem ineptos e descuidados, e não lhe permitir que entretenham nela, sem proveito, o tempo que podem empregar com vantagem em outro mister para que tenham aptidão»¹⁹⁶.

Este era um tópico recorrente, pois os membros do CSIP eram particularmente claros a este respeito, criticando o propósito da multiplicação das cadeiras de latim nas diversas localidades, portanto fora dos liceus, que permitiam uma instrução mais económica a quem procurava este grau de ensino.

No entanto, os conselheiros consideravam que a instrução primária de 2º grau substituiria com vantagem as cadeiras de latim, cuja existência nos meios rurais «somente serve para arredar essas classes das profissões próprias das suas circunstâncias e obrigá-

¹⁹⁵É importante referir que os relatórios, coligidos por Joaquim Ferreira Gomes e publicados em 1985, precedidos de uma introdução, compreendem o período entre 1844 e 1858, e resultam dos trabalhos desenvolvidos a partir da criação em Coimbra de um Conselho Superior de Instrução Pública cujo objetivo seria o de assegurar a inspeção-geral da Instrução Pública nos seus vários níveis. Em conformidade com o que prescrevia o Diário do Governo n.º 220, de 23 de setembro de 1844, publicando o Decreto de 20 de setembro de 1844, estando António Bernardo da Costa Cabral a presidir ao Ministério, este órgão era composto “por um Presidente, que seria o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino, por um Vice-Presidente, que seria o Reitor da Universidade de Coimbra, ou quem suas vezes fizesse, por oito Vogais ordinários e por Vogais extraordinários sem número fixo, por um Secretário e por Empregados para o expediente da Secretaria. Os Vogais ordinários eram nomeados pelo Governo de entre os Lentes efetivos ou jubilados da Universidade e mais Escolas Literárias ou Científicas e de entre as maiores ilustrações do País. Por sua vez, os Vogais extraordinários eram todos os Substitutos extraordinários e ainda os Opositores e Doutores das diversas Faculdades da Universidade que houvessem de residir em Coimbra (art. 156.º) (...) Eram Delegados do Conselho Superior de Instrução Pública: — os Reitores, Diretores, Administradores ou Chefes dos diferentes estabelecimentos e escolas, excetuando somente as pertencentes ao Exército e à Marinha; — os Governadores Cívicos e, sob a sua autoridade, os Administradores de Concelho, quanto à instrução primária e secundária, em tudo o que não respeitasse às doutrinas e métodos de ensino; — os Comissários dos Estudos e os seus respetivos Delegados (art. 160.º). Cf. Joaquim Ferreira Gomes (org.), 1985, *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*, Lisboa, INIC, pp. 10-11. Tratava-se, portanto, de um organismo que incluía para além dos lentes as principais autoridades distritais e locais, membros integrantes da elite académica e das elites regionais. A análise das interpretações e das conclusões a que chegaram constituem um importante testemunho contemporâneo da instalação dos liceus na província.

¹⁹⁶ Cf. Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op.cit.*, (1844-1845), p. 32.

las a despesas e sacrifícios com que não podem, para satisfazer a vaidade que aqueles estudos lhes despertam»¹⁹⁷.

A frequência das instituições liceais recém-criadas obrigava as famílias a um esforço financeiro maior, algo que estaria ao alcance de poucos, o que a elite considerava uma barreira absolutamente legítima. A seleção era feita com base no desafogo financeiro das famílias: um esforço que teria contrapartidas já que, de acordo com os relatores, «a instrução secundária é destinada para as classes médias da sociedade, que devem fazer aqueles sacrifícios para a terem perfeita»¹⁹⁸.

Em síntese, a elite intelectual que integrava o CSIP admitia a existência de um ensino pós primário que conferiria estatuto e abriria perspectivas de carreira, assumindo-se como veículo de mobilidade. Para manter sob controlo esta via de mobilidade havia que limitar o acesso a este nível de ensino aos que não tinham meios de frequentar os liceus existentes: uma visão que marcou a atitude perante o ensino, corporizada pela classe média de países como a França, a Inglaterra ou a Prússia em meados do século XIX.

A imagem que fica é a de uma sociedade cuja estrutura social seria reproduzida pelo ensino secundário, no qual o ensino liceal desempenharia um papel reprodutor cuja exclusividade legitimava as diferenças sociais.

Por outro lado, a importância que era concedida à aprendizagem do latim e das humanidades clássicas nos países do centro da Europa também se refletia em Portugal, servindo a aprendizagem da língua como elemento de distinção e não devendo contribuir para «desviar da carreira própria de suas circunstâncias sociais a muitos indivíduos que, fascinados com a instrução da língua latina, se julgam deprimidos e rebaixados com o destino à cultura das artes; provindo de tão infundada vaidade a falta de braços em muitos ramos de indústria, de que a sociedade tirará mais necessárias e sólidas vantagens»¹⁹⁹.

Propunham a integração, no currículo do estudo das ciências aplicadas, de noções de comércio, indústria e agricultura, completando os conteúdos oferecidos. Os conselheiros insistiam, uma vez mais, no carácter seletivo do ensino secundário, defendendo a limitação de oferta de cadeiras de ensino secundário clássico, opondo-se à

¹⁹⁷*Idem, ibidem*, p. 33.

¹⁹⁸Cf. Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op.cit.*, (1844-1845) p. 33. Note-se o facto de ter sido utilizado o termo “classe média”, uma terminologia que utilizamos na primeira parte do capítulo para cotejar a historiografia internacional.

¹⁹⁹Cf. Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op.cit.*, (1847-1848) p. 65.

proliferação das cadeiras de latinidade, com o argumento de que tal oferta alteraria a ordem social estabelecida.

Os conselheiros relatores foram perentórios na utilização do mecanismo da oferta como forma de controlar a mobilidade, ao defenderem a limitação da frequência do ensino secundário clássico às classes médias, estudos que permitiam prosseguir para as escolas superiores e para a carreira eclesiástica. Deste ponto de vista, defendiam a manutenção da ordem social estabelecida, não apontando claramente a segmentação como forma de resolver a formação de recursos para a indústria²⁰⁰.

Relatórios posteriores mostram que, ao contrário das expectativas criadas pelos liceus, estes funcionavam mais como um meio do que como um fim, pois continuavam a oferecer serviços que visavam habilitar alunos para o ensino superior «de tal sorte que se não fora a Universidade e as escolas de estudos superiores de Lisboa e do Porto, teríamos de ver abandonadas e desertas as aulas dos nossos Liceus! Isto é um mal que importa remediar afim de que desapareça esta falta de equilíbrio nos ramos de nossa instrução pública e para que o estudo das ciências não continue a absorver o dos outros conhecimentos humanos»²⁰¹.

A própria moralização do ensino liceal visando criar instituições certificadoras e uniformizadoras de habilitações, funcionava com intuítos seletivos defendendo que, no acesso aos cursos superiores, “ (...) *é chegado o prazo de se não admitirem a exames de capacidade senão os alunos que mostrarem aprovação prévia nos liceus (...)*”.²⁰²

Os conselheiros insistiam também que este efeito de seleção a introduzir no subsistema era incompatível com a existência de formas de aceder ao ensino superior sem certificação do ensino secundário, e com as facilidades concedidas pelo regime de exames em vigor²⁰³.

A relevância dada a este grau de ensino intermédio e concebido com caráter de seleção é sistematicamente salientado como sendo aquele que forma o “homem social” e o que o prepara para “todas as carreiras e profissões”: tratava-se de uma interpretação

²⁰⁰ *Idem, ibidem*, pp. 65-66.

²⁰¹ *Idem, ibidem*, (1856-1857), p. 249.

²⁰² Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op.cit.*, (1847-1848), p. 67.

²⁰³ Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op.cit.*, (1848-1849), p. 90.

sobre os fins do ensino secundário claramente em linha com o que se considerava ser a função deste ensino. De facto, o exemplo inglês fundamenta esta leitura²⁰⁴.

A interpretação sobre a qual se baseia o teor dos relatórios analisados no que toca ao entendimento da frequência do sistema de ensino como veículo de mobilidade social é bem demonstrada pelo extrato seguinte, embora o mesmo represente uma certa visão estrutural de decadência que as elites contemporâneas assumiram: “ (...) *Por ora, hábitos e tendências antigas levam, entre nós, a maior parte dos pais a dirigir seus filhos para a instrução superior e, quando menos, para a vida eclesiástica. Mas, pouco a pouco, se não de desenganar de que perdem tempo e capital em procurar-lhes habilitações que lhes não dão arrumação em parte alguma, e só servem a criar parasitas nas famílias, e proletários na sociedade (...)* ”²⁰⁵.

Em pleno início do período da Regeneração, a conceção do ensino secundário visava claramente uma separação. Pretendia construir mecanismos limitadores da mobilidade, remetendo, no fundo, para a sua função de tampão relativamente ao prosseguimento de estudos e à qualificação de recursos para integrarem o sistema burocrático do Estado.

Com a reforma levada a cabo, em 1860, pelo gabinete de Fontes Pereira de Melo, o plano de estudos voltou a ser idêntico em todos os liceus. Foram abolidas as disciplinas adaptadas à região, introduzidas em 1844, embora se admitisse a existência de um regime especial para aqueles liceus onde fossem lecionadas algumas delas²⁰⁶.

Pelo menos até 1863, altura em que um decreto de Anselmo Braancamp voltou a aproximar o plano de estudos da tendência clássica típica do século XVIII, a prioridade foi dada ao ensino dito «moderno», embora a grande reforma oitocentista, da autoria de Jaime Moniz, baseasse o plano de estudos do Curso Geral nas disciplinas tradicionais, latim incluído²⁰⁷.

²⁰⁴ Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op.cit.*, (1852-1853), p. 160.

²⁰⁵ Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op.cit.*, (1853-1854) pp. 176-177.

²⁰⁶ Portugal. Ministério da Educação. Secretaria-geral, 1989, *Reformas do ensino em Portugal*. Tomo 1, 1º vol. 1835-1869, Lisboa, Secretaria- Geral do Ministério da Educação, 1989; Portugal. Ministério da Educação. Secretaria-geral, 1992, *Reformas do ensino em Portugal*. Tomo, 1, 2º Vol, 1870-1889, Lisboa Secretaria-geral do Ministério da Educação.

²⁰⁷ Vasco Pulido Valente, 1973, *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus portugueses 1834-1930*. Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, p. 11, 38 e seg.

No entanto, as alterações aos regulamentos de ensino liceal entre o início da Regeneração (1851) e 1869 tiveram por base a discussão sobre o peso a conferir às disciplinas de carácter humanístico e às de carácter científico, opções associadas à ideologia das fações que dominavam o poder²⁰⁸.

De acordo com esta interpretação, estar-se-ia perante um debate próximo daquele que se produzia noutros países europeus. Um dos indicadores mais consensualmente aceites entre os historiadores europeus resulta do debate entre as fações reformistas mais conservadoras ou mais progressistas, no quadro do desenvolvimento económico oitocentista. As opções colocaram-se entre a decisão de manter um sistema de ensino secundário e superior herdeiro da tradição clássica, ou de dar a instituições e programas um cunho científico e utilitário próximo das transformações económicas e sociais que se intensificam a partir de 1860-1870.²⁰⁹

Tratar-se-ia de uma luta política em torno dos fins e objetivos do ensino secundário. No caso português, de um lado alinhariam os defensores de uma preparação escolar que visava transformar a sociedade desenvolvendo nos alunos uma mentalidade científico-utilitária própria do espírito do tempo. Do outro, os defensores de um ensino liceal do tipo humanístico, apologistas da palavra e da escrita, mantendo a tradição clássica do ensino aristocrático²¹⁰

Na época, a questão chegaria ao parlamento pela palavra de João de Andrade Corvo que criticou asperamente o investimento em estudos clássicos e em particular, no ensino do latim, advogando o ensino do português e das línguas vivas, da aplicação do ensino à indústria, à semelhança do que considerava ocorrer na Europa²¹¹.

Augusto Filipe Simões, um professor do liceu de Évora e da Universidade de Coimbra, apresentou um projeto de reforma da instrução secundária ao conselho do liceu eborense no qual apostava na credibilização do ensino secundário oficial, opondo-se à crescente importância do ensino privado e, em particular, do praticado nos colégios cujo número era crescente graças à manutenção do ensino por disciplina e ao omnipresente regime de exame em disciplinas isoladas. Inspirado no sistema anglo-saxónico, este autor

²⁰⁸ Cf. Rómulo de Carvalho, 1986, *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, FCG, p. 594.

²⁰⁹ Cf. Fritz Ringer et al., 1989, *op.cit.*

²¹⁰ Cf. Rómulo de Carvalho, 1986, *op. cit.*, pp. 595-596.

²¹¹ João de Andrade Corvo, 1866, *A Instrução Pública*, Lisboa, Typographia Franco-Portuguesa, pp. 55-57.

propunha mesmo a criação nos liceus do regime de internato, mas em que a presença dos alunos dotados, ainda que oriundos de meios desfavorecidos, potenciassessem um aumento da qualidade geral das escolas²¹².

Para Pulido Valente, a reforma de Fontes Pereira de Melo, e as sucessivas alterações a que foi sujeita, visavam satisfazer uma procura que continuava a preferir uma educação clássica, *pura*, constituindo a reforma Braancamp (1863-1872) uma reação contra o regulamento citado. Propunha a reposição do ensino clássico, combatendo as cadeiras «científicas e utilitárias» e caminhando para a consolidação da ideia de que a instrução secundária constituiria um estágio para o ingresso na universidade. A nota dominante em termos de balanço é o de que «o ensino oficial, que não viria a sair tão cedo da sua endémica crise»²¹³.

Manuel Francisco Botelho, um analista dos ensinos primário e secundário sintetizava de forma lapidar a situação do ensino secundário em finais da década de 1860: «A distância que separa a nossa instrução secundaria da superior é um abismo! E a que medeia entre a secundaria e primaria não o é menos! Mas se a instrução primaria é caminho para a instrução secundaria, se esta conduz á instrução superior, o que não pode negar-se, de duas cousas uma: ou se há de apejar a nossa instrução superior do seu pedestal de grandeza, que faz honra ao país, para o amesquinhado plano da instrução secundaria, e fica então tudo perdido; ou se há de elevar o nível da instrução primaria e secundaria, de modo que a transição da primeira para a segunda e desta para a superior não só seja praticável mas suave e nesta operação está a chave do segredo de toda a boa organização de instrução»²¹⁴.

Botelho preconizava a sistematização do ensino português, algo que só viria a acontecer em 1923 (em termos puramente teóricos, pois a reforma de João Camoesas nunca chegou a ser aplicada).

²¹² Augusto Filipe Simões, 1869, *Reforma da Instrução Secundária. Parecer apresentado ao Lyceu Nacional de Évora*, Lisboa, Typographia Portuguesa, pp. 9-11.

²¹³ Vasco Pulido Valente, 1973, *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus portugueses 1834-1930*, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, pp.42-47.

²¹⁴ Manuel Francisco de Medeiros Botelho, 1869, *Plano Geral de Estudos Primários e Secundários*, Coimbra, Imprensa da Universidade, p. 6.

1.3.1.2. O reformismo educativo português: 1880-1926

Regressando à leitura dos relatórios do CSIP, verifica-se a existência de uma pressão clara sobre o ensino secundário, no qual o regime de exames funcionava como filtro: “(...) que teve de baixar até ao da insuficiente habilitação da maioria dos examinandos, visto como não há júris que se atrevam a reprovar uma considerável maioria e que nem tal suportaria a opinião pública (...)”²¹⁵.

São, de seguida, apontados os defeitos que põem em igualdade os diversos liceus, já que os que se inserem em meios mais isolados pior preparavam os alunos. Uma das hipóteses de resolver o problema seria, na opinião do conselho, uma nova reforma. Outra de conceder apenas aos liceus centrais a possibilidade de conferir habilitação para o ensino superior. Finalmente, a última, a existência de um exame de habilitação ou de um exame à saída do Liceu.²¹⁶

Era necessário para que o mecanismo funcionasse, através da existência de uma opinião pública interveniente em que devia prevalecer a preocupação do relator [no caso, Jaime Moniz], filtrar socialmente tanto o acesso como a saída através do exame.

Um ensino secundário centralizado no liceu, instituição que se pretendia prestigiada nas décadas de quarenta e cinquenta do século XIX, era algo que continuava afastado deste nível de ensino. A proliferação dos colégios privados era objeto de reparos e a insistência com que o assunto era abordado tinha paralelo na revelação das estratégias usadas para promover esta alternativa ao ensino liceal: “(...)Desde 1869 com a decadência dos liceus o colégio multiplicou-se e cresceu desmesuradamente, tudo absorvendo até se tornar ditador. O que ele quer é o que se faz. Absorveu primeiro o professor do Liceu; depois o aluno; após este o pai de família que converteu em porta-voz das suas conveniências; absorveu a opinião dos interessados, e com esta se opõe nas secretarias de estado, a direções, a conselhos superiores, a ministros; nas câmaras dos pares e deputados a tudo quanto possa cercear-lhe os proventos ou dificultar-lhe o exercício da sua indústria (...)”.²¹⁷

²¹⁵ AAVV, 1889, *Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública, publicado em conformidade com o disposto no artº 3 nº 3 da carta de lei de 23 de maio de 1884, sessão de outubro de 1889*, Lisboa, Imprensa Nacional, p. 17.

²¹⁶ AAVV, 1889, *Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública, publicado em conformidade com o disposto no artº 3 nº 3 da carta de lei de 23 de maio de 1884, sessão de outubro de 1889*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1889, p. 18.

²¹⁷ *Idem, ibidem*, pp. 18-19.

Era, naturalmente, uma situação que afetaria as ‘classes médias e superiores’ que, de acordo com o relator, frequentariam em exclusivo este nível de ensino, e que eram os grandes consumidores dos serviços prestados pelo ensino privado.

A reforma de José Luciano de Castro, em 1880, assentava no princípio da bifurcação curricular. Era composta por dois ciclos de estudos que se traduziam em dois cursos: o Curso Geral de quatro anos e o Curso Complementar de dois, com a criação de secções paralelas em letras e em ciências. O princípio do Curso Complementar, embora sem segmentos, foi consagrado na reforma de 1894-1895, passando o Curso Geral para cinco anos, totalizando um plano de estudos a perfazer em sete anos²¹⁸.

Para Áurea Adão, terá existido uma ligação entre os partidários da criação do Curso Complementar bifurcado em ciências e letras e a ideia de modernidade. Estariam, neste caso, os progressistas, que conceberam e implantaram a reforma²¹⁹.

Com esta lei de 1880, o ministério progressista de José Luciano de Castro tentou contrariar a degradação que, tanto os agentes educativos como as famílias, apontavam ao ensino secundário. O aspeto mais relevante, na ótica da modernização do ensino secundário, foi sem dúvida a criação de um Curso Geral, comum a todos os liceus, e a introdução de um Curso Complementar especificamente lecionado nos liceus centrais.

O Partido Regenerador adotou uma posição conservadora perante a reforma Progressista, pois propunha a manutenção de um Curso Geral comum a todos os liceus, insistindo também no regime de exame por disciplinas. Esta posição opunha-se à criação dos dois ramos propostos pela nova reforma e à introdução do exame por ano e por ciclo (exames de saída)²²⁰.

No entanto, para o ano letivo de 1883-1884, os regeneradores, então no poder, reintroduziram os exames por disciplinas, terminando a experiência iniciada em 1880. Os

²¹⁸ Portugal. Ministério da Educação. Secretaria Geral, 1989, *Reformas do ensino em Portugal*, Lisboa, Secretaria-geral do Ministério da Educação, Tomo. 1, 1º vol., 1835-1869; Portugal. Ministério da Educação. Secretaria-geral, 1996, *Reformas do ensino em Portugal*. Tomo. 1, 4º vol., 1900-1910, Lisboa, Secretaria Geral do Ministério da Educação. Sobre o conceito de uniformização obtida através do reforço da norma aplicado à análise do subsistema entre 1836 e 1910 António Manuel de Sousa Fernandes, 1992, *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do sistema Educativo Português durante os períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*, Braga, Universidade do Minho (Dissertação de doutoramento policopiada), p. 140.

²¹⁹ Cf. Áurea Adão, 2002, *As Políticas Educativas nos debates parlamentares. O caso do Ensino Secundário Liceal*, Lisboa, Afrontamento, p. 61.

²²⁰ Cf. Áurea Adão, 2002, *op. cit.*, pp. 60-62. Leiam-se os *Debates Parlamentares* sobre a proposta de 31 de janeiro de 1880 e a posição face ao assunto das várias sensibilidades políticas envolvidas: pp. 138,144,162,267,313,322. Sobre a preocupação em disciplinar o ensino privado, designadamente através do regime de exames, ver pp. 56-60.

próprios progressistas, em 1886, fazendo enormes concessões ao que tinham conseguido concretizar em 1880, repuseram o tronco comum, confirmando o retorno aos exames por disciplinas: um recuo que pode ser lido à luz dos interesses do ensino privado. O formato inicial teria provocado dificuldades de recrutamento tanto de alunos como de professores²²¹.

A legislação concretizava o princípio da especialização no Curso Complementar, com implicações diretas nas opções em termos do prosseguimento de estudos superiores. Estamos perante a aplicação em Portugal do princípio da bifurcação. Tratou-se da distinção curricular ocorrida na formação de nível secundário na Europa com a introdução de dois ramos, que em Portugal assumiram a designação de letras, o ensino das humanidades clássicas, e o de ciências, o ramo científico-tecnológico²²².

A criação do Curso Complementar e a bifurcação em dois ramos distintos teve profundas implicações no estatuto das instituições liceais. Numa primeira proposta, apenas os liceus das grandes cidades teriam o Curso completo, com a oferta de ambos os ramos, e só neles poderiam ser efetuados os exames de saída: só eles habilitavam para o prosseguimento de estudos nas instituições de ensino superior. De facto, o alongamento do Curso geral de quatro anos, na reforma de 1880, para cinco, na de 1894-1895, introduziu uma clivagem maior na passagem do Curso Geral para o Complementar. Este curso manteve os mesmos dois anos, mas o ciclo completo passou a ser de 7 anos em vez dos 6 da reforma de José Luciano de Castro.

A grande modificação introduzida pela reforma de 1880, nomeadamente a referida bifurcação em dois ramos ao nível do Curso Complementar, não fez parte da estrutura introduzida em 1894-1895. Admitindo que a bifurcação curricular é um indicador de inovação e de modernidade, então, deste ponto de vista, tratou-se de uma reforma bastante conservadora. O próprio legislador tinha a noção exata do que significava a opção por um tronco comum. Tal facto levou-o a justificar as opções, tentando encontrar os inconvenientes da aplicação do modelo: “(...) Nos dias que vão transcorrendo, a escolha dos conhecimentos componentes dos quadros da instrução secundaria franqueia campo a uma luta geral entre os representantes das diversas escolas apostadas a ditar a lei

²²¹ Áurea Adão, 2002, *op.cit.* p. 75. (alterações consignada nos decretos de 22 e 23 de maio de 1883). Veja-se também Vasco Pulido Valente, 1973, *op.cit.*, pp.56-63.

²²² Fritz Ringer, 1999, *op.cit.*, p.53.

na matéria. O antigo e o moderno saem à estacada. As ciências disputam a primazia outorgada às letras. O número de disciplinas com pretensões a eleição recresce. Contra o saber que se diz puro peleja o saber que se chama utilitário. Os governos das nações, por excelência mestras, ainda agora se não orgulham de haver concluído o pleito (...) subsequentes ensaios legislativos ou regulamentares, a França, a Bélgica, a Itália, a Prússia, a Alemanha, enfim, reduziram a decretos as fórmulas preferidas. Nestas fórmulas condensaram cuidadosas os resultados positivos de severíssimo processo a que submeteram o assunto. (...).²²³

É possível classificar como conservadora a reforma de Jaime Moniz/João Franco que consagrou o princípio da existência do tronco comum, com as tradicionais disciplinas assentes no ensino da gramática, do latim ou da filosofia. Porém, ao consagrar a obrigatoriedade da frequência do Curso Complementar para o prosseguimento de estudos e a prática do ensino em classe introduziu alguns elementos de rutura.

Estes elementos, embora não sendo originais em Portugal, nem muito avançados (lembrem-se as reformas de Luciano de Castro), consagraram definitivamente o princípio da modernidade no ensino liceal contemporâneo.

A reforma de Jaime Moniz visou, em definitivo, a modernidade do ensino secundário já iniciada em 1880: o ensino liceal organizou-se de forma mais racional, mais coerente e mais estruturada, com a consolidação do princípio do ensino em classe, base da organização pedagógica moderna²²⁴.

Embora com o desfasamento de uma década e um impacto reduzido, esta medida integrou o ensino secundário clássico nos padrões adotados pelos principais países europeus. A reforma de 1894-1895, de iniciativa regeneradora, sob a égide de um gabinete presidido por João Franco, introduziu de novo o Curso Complementar único, embora contendo as disciplinas de ciências e as línguas²²⁵.

Esta reconfiguração dava primazia às profissões de cariz literário em detrimento das profissões técnicas e tem sido lido como um retrocesso em relação ao que ocorria

²²³ *Coleção Oficial de Legislação Portuguesa, ano de 1895, 1896, p. 1067.*

²²⁴ Cândida Proença, 1997, *A Reforma de Jaime Moniz*, Lisboa, Colibri, p. 355.

²²⁵ Os *Gymnasium* prussianos são mais abertos às classes médias não ligadas ao setor produtivo que os liceus clássicos da França, que continuam a ser o destino principal dos filhos da grande burguesia. in Marie Madeleine Compère, 1995, *op. cit.*, pp. 248-249.

noutros países da Europa nos quais se desenvolvia o ensino técnico e se intensificava a segmentação nos sistemas que se iam constituindo²²⁶.

A inspiração de Jaime Moniz terá tido a sua fonte na reforma dos ginásios prussianos de 1892. No caso da reforma portuguesa, os críticos apontavam-lhe a insuficiência do curso único generalista que, na ausência de um ensino técnico organizado e uniforme, não permitia a existência de uma componente vocacional baseada num currículo que visasse a especialização²²⁷.

Cândida Proença considerou existir um misto de tradicional e de moderno nesta reforma. Por um lado, porque apresenta elementos estruturantes que radicam na tradição dos estudos clássicos, na transmissão da herança cultural do país e na exaltação dos valores nacionalistas. Mas também no respeitante aos conteúdos de ensino, ao peso da componente técnico-científica, e sobretudo na verdadeira revolução que produziu, mediante a explicitação dos métodos e técnicas de ensino indispensáveis para uma prática docente que concretizasse no terreno a letra da lei e o espírito do legislador.²²⁸

Tanto em 1880 como em 1894-1895, para além do debate em torno da modernidade *versus* tradição, do ensino privado *versus* ensino público, entre outros binómios possíveis, releva para o desenvolvimento do capítulo seguinte a questão da hierarquia e dos atributos destinados a diferenciar os liceus consoante a oferta de formação. Esta distinção une as duas reformas, tanto quanto a bifurcação curricular as separa²²⁹.

As duas décadas que antecederam a proclamação da Iª República terão permitido uniformizar a distribuição da rede de ensino liceal. Esta convergiu rumo à criação de um verdadeiro sistema de ensino, colocando também novos patamares de exigência aos agentes educativos, em particular aos professores²³⁰.

²²⁶ Cf., por exemplo, Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 448. Este autor cita o caso francês em que o ensino técnico era uma opção curricular no ensino secundário desde 1891.

²²⁷ Queiroz Velloso, 1909, *op.cit.*, pp. 40-41.

²²⁸ Cândida Proença, 1997, *op.cit.* pp. 228-261; *Idem*, 1999, «O significado histórico-educativo da reforma de Jaime Moniz», in Rogério Fernandes e Justino Magalhães (eds.), 1999, *Para a História do Ensino em Portugal. Atas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*, Braga, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-Centro de Estudos em Educação e Psicologia-Universidade do Minho, pp. 39-51. Veja-se também João Barroso, 1995, *op. cit.*

²²⁹ Para uma apreciação da reforma de Jaime Moniz a partir do terreno, isto é, dos relatórios que os reitores dos vários liceus produziram sobre a implementação da reforma de 1895 cf. *Boletim da Direção Geral de Instrução Pública 1902-1905*, Lisboa, DGIP, pp. 243-290.

²³⁰ Joaquim Veríssimo Serrão, 1989, *op. cit.*, vol. X, 2ª ed. P. 445.

Com os governos regeneradores de Hintze Ribeiro e progressista de José Luciano de Castro, entre 1900 e 1907, assistiu-se a uma expansão da rede de liceus, que incluiu a construção de novos estabelecimentos na capital, e a instalação de escolas de ensino secundário fora das capitais de distrito. Em paralelo, foram colocadas novas exigências na habilitação de professores: estas transformações levaram Veríssimo Serrão a considerar tal legado como uma importante herança para a I^a República²³¹.

Em 1903, um contemporâneo, Sousa Marnoco, já havia articulado o que de melhor se fazia na Europa com o percurso do ensino secundário nacional, escrevendo: «É às classes médias que deve pertencer a direção das sociedades modernas, visto o povo e a aristocracia se terem mostrado incompetentes para isso. A instrução secundária deve ter a função social de preparar estas classes para o desempenho duma tão alta missão, educando-as no amor do bem público e tornando-as capazes de guiar pelo exemplo, a vontade nacional. (...) Organizar a cultura geral completa que o ensino secundário deve ministrar, de modo que habilite para os cursos superiores e que prepare para a vida ativa, é das tarefas mais difíceis que pode ter o legislador»²³².

A última reforma ocorreu em 1905 por iniciativa de Eduardo José Coelho, durante a vigência de um gabinete progressista liderado uma vez mais por José Luciano de Castro e manter-se-ia em vigor com pequenas alterações até à reforma de 1918. Esta aperfeiçoaria a proposta de Eduardo José Coelho, surgindo integrada nas medidas tomadas por Sidónio Pais em contexto ditatorial, e tendo em Alfredo de Magalhães o seu principal mentor.

Os governos republicanos pouco terão inovado independentemente das críticas que moveram à organização do ensino secundário instituída por Jaime Moniz (1894-1895). Desta reforma, mantiveram o seu núcleo estruturante, um tronco comum, a subsequente divisão em ramos: o ensino clássico e o técnico - científico, ministrados num quadro de ensino em classe. Mas os responsáveis tomaram medidas para fortalecer mais o ensino secundário e que ficaram expressas nos diplomas de 1918, 1919 e 1921. Como resultado, o número de alunos neste ensino incrementou-se significativamente, acabando por registar um crescimento superior ao do ensino primário. Assim, o ensino secundário

²³¹ *Idem, ibidem*, p. 446.

²³² Sousa Marnoco, 1903, «O regime de instrução secundária e os seus resultados», in *Boletim da Direção-Geral de Instrução Pública*. 1-4(2), 1903, pp. 4-5.

assinalou um aumento de alunos matriculados entre 1910 e 1926 de 42,4%, com ligeiro decréscimo entre 1914 e 1918²³³.

Este decréscimo, por um lado ficou a dever-se aos problemas causados pela guerra e, por outro, deve também ser atribuído às medidas tomadas pelos executivos republicanos no sentido de conterem a procura do ensino liceal. Em setembro de 1914, o governo presidido por Bernardino Machado, com Sobral Cid como Ministro da Instrução Pública, definiu critérios para admissão de alunos às primeiras matrículas e fixou a lotação máxima dos liceus de Lisboa, Coimbra e Porto²³⁴.

Ao conter, por decreto, as admissões nos seis principais institutos do país, Bernardino Machado punha em prática o seu conceito de segmentação: foi o primeiro a fazê-lo de forma explícita, assumindo o conceito de liceu como instituição que ministrava um ensino generalista e enciclopédico que garantiria a preparação para o ensino superior²³⁵.

Era, portanto, necessário desenvolver o segmento de ensino profissional e técnico. Este proporcionaria um caminho alternativo, com caráter obrigatório, para todos os que eram impedidos de aceder ao liceu e para a maioria daqueles que, concluídos os estudos primários, pretendiam aprender uma profissão²³⁶.

Os fins do ensino liceal foram clarificados durante a Iª República, à medida que se afirmava a segmentação propiciada pelo aumento do número de alunos no ensino técnico, e era natural que, depois de 1926, o debate excluísse qualquer preocupação sobre o caráter profissionalizante deste ensino. Daí que, em 1928, se escrevesse na reputada revista *Labor*: «Há no ensino secundário um problema, cuja solução, para honra da humanidade, se torna cada vez mais difícil. O ensino secundário não é um simples preparatório para mais altos estudos: as escolas superiores recrutam nele os seus alunos, não porque estes recebam nos liceus determinado saber, mas porque os Liceus lhes dão a

²³³ Maria Cândida Proença, 1997a, «O advento do republicanismo e a escola republicana (1890-1926)», in Agostin Escolano e Rogério Fernandes (eds.), *Los Caminos de la Modernidad Educativa en España e Portugal 1800-1975*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques/Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 137-138; cf. também Luís Alberto Marques Alves, 2001, *op. cit.*, p. 71 e seg.

²³⁴ Sérgio Grácio, 1998b, *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910-1990*, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 52-53.

²³⁵ Vasco Pulido Valente, 1974, *Uma educação burguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, p. 142; Dec. 859 de 11 de setembro e Dec. 6675 de 12 de junho de 1920.

²³⁶ *Idem, ibidem*, pp. 131-135.

formação mental, mediante a aquisição desse saber. Nos liceus há só cultura geral, seja elementar, seja complementar»²³⁷.

Em 1923, com a malograda reforma dos ensinos, foi elaborada uma primeira lei de bases do sistema educativo: uma peça legislativa que, a ser aplicada, sistematizaria definitivamente as diversas redes de escolas que entretanto se haviam constituído.

A reforma Camoesas, como ficou conhecida, começou por efetuar um diagnóstico do estado dos vários níveis, considerando o secundário um patamar isolado no contexto geral, o qual não mantinha «relações orgânicas com as faculdades e escolas superiores para as quais deve ser pela sua natureza e especialidade um curso preparatório», considerando o ensino aí praticado predominantemente livresco e o número de escolas com o Curso Complementar excessivos para as necessidades do país²³⁸.

A Iª Republica inovou ao distinguir os conceitos de Instrução e de Educação. A educação, na sua vertente formal, foi assumida como uma ferramenta destinada a ser usada no processo de democratização social que os governos republicanos pretendiam levar a efeito. Deste ponto de vista, a conceção educativa republicana afastava-se dos conceitos monárquico-constitucionais, bastante limitados em termos de reformas profundas das instituições e das filosofias educativas, ao defender que era a escola o local privilegiado para educar as crianças e os jovens na nova sociedade republicana²³⁹.

Há um traço muito saliente na prática política em educação de nível secundário nos dois regimes liberais. Tanto monárquicos como republicanos concretizaram algumas das suas principais reformas através do exercício do poder em períodos de curta passagem por situações de ditadura. Durante a Monarquia o recurso à figura do *bill* de indemnidade, que confirmava as medidas tomadas no período em que as Cortes se encontravam dissolvidas, foi um expediente de recurso bastante usado. Durante a República, as reformas de ensino secundário da ditadura sidonista tiveram efeitos

²³⁷ António J. de Sá Oliveira, 1928, «Ensino de classe», in *Labor*, nº 12 (3), p. 101.

²³⁸ Ministério da Instrução Pública, 1923, *Reforma da Educação. Proposta de Lei*, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 7-9.

²³⁹ António Manuel de Sousa Fernandes, 1992, *A centralização burocrática do Ensino Secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)* Braga, Universidade do Minho, (Dissertação de Doutoramento em Organização e Administração Escolar, Policopiada, p. 313 e seg. Sobre as conceções educativas republicanas aplicadas ao ensino primário, veja-se, Joaquim Pintassilgo, 1998, *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da I República Portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri.

concretos e duradouros sobre o futuro sistema educativo português, configurando o conceito de “reformador iluminado”, típico do liberalismo português oitocentista.²⁴⁰

1.3.2. Ensino técnico

1.3.2.1. Economia e sociedade

No quadro do século XIX português, Vitorino Magalhães Godinho assinalou a lentidão das transformações agrárias e das inovações agrícolas, e também a persistência de freios tradicionais e de desequilíbrios tributários, como fatores determinantes na marcha para o aburguesamento dos campos. A independência do Brasil parece não ter impedido uma estreita ligação comercial que terá funcionado como força de bloqueio ao desenvolvimento industrial. O liberalismo, as inovações empresariais e os investimentos capitalistas que se lhe associaram terão tido uma fraca repercussão nos setores tradicionais de atividade: estes ter-se-ão isolado e não conseguiram consolidar a necessária transformação²⁴¹.

As interpretações sobre o comportamento da economia e da sociedade portuguesas no século XIX não são consensuais. Miriam Halpern Pereira, por exemplo, defendeu que a excessiva dependência em relação à Inglaterra, provocada pela precocidade da sua Revolução Industrial, que dominou o mercado mundial de produtos industriais, retardou o desenvolvimento de vários países europeus com particular incidência nos países mediterrânicos²⁴².

Para esta autora a burguesia nacional, durante a primeira metade do século XIX, tudo terá feito para evitar a «crescente asfixia da economia nacional portuguesa pelo imperialismo britânico». As sucessivas derrotas dos interesses protecionistas na primeira metade do século terão explicado a subordinação à velha aliada e a impossibilidade de um efetivo desenvolvimento do país²⁴³.

²⁴⁰ As reformas de ensino setembristas foram promulgadas através de decreto entre 15 de novembro de 1836 e 13 de janeiro de 1837; a reforma de João Franco-Jaime Moniz (1894) veio a ser discutida como uma reforma adquirida e em implementação. Cf.. Áurea Adão, 2002, *op. cit.*

²⁴¹ Vitorino Magalhães Godinho, 1975, *Estruturas da Antiga Sociedade Portuguesa*, 2ª ed., Lisboa, Arcádia, pp. 146-149.

²⁴² Miriam Halpern Pereira, 1983, *Livre-câmbio e desenvolvimento económico: Portugal na Segunda Metade do século XIX*, 2ª edição Lisboa, Sá da Costa Editora, p. 315.

²⁴³ *Idem, ibidem*. Tratar-se-á, segundo Maria de Fátima Bonifácio, da reinterpretação de Silbert dos conflitos entre cartismo e setembrismo como modelo explicativo do desenvolvimento do capitalismo em Portugal. Isto é duas trilogias mutuamente exclusivas: Carta Constitucional-Comércio-Inglaterra, Constituição-Indústria-Portugal: Cf Maria de Fátima Bonifácio, 1991, «A Ortodoxia historiográfica», in *Seis estudos sobre o liberalismo português*, Lisboa, Presença, p. 23 e seg.

Apesar do contexto descrito, Halpern Pereira considerou que o escoamento da produção dos campos e a procura de mercadorias de qualidade terão incentivado a propagação de inovações técnicas nos campos. A mecanização agrícola ter-se-á difundido de forma limitada devido a entraves de índole socioeconómica. No entanto, a Regeneração terá correspondido a um período de «grande mobilidade da terra e dos homens que o crescimento demográfico facilita e acentua; os proprietários rurais preferem cada vez mais o arrendamento da terra a curto prazo - que permite um reajustamento frequente das terras - à enfiteuse», um facto que terá aumentado a procura de pequenas explorações²⁴⁴.

Contudo, a desigualdade do crescimento dos setores agrícola e industrial, acabaria por refrear o conjunto da economia nacional. O crescimento agrícola, assente em mercados externos, far-se-ia à custa de produtos industriais estrangeiros: condição fundamental para a compra por esses países de produtos agrícolas²⁴⁵.

A própria estrutura fundiária terá limitado a mecanização. Na tentativa de ultrapassar o problema, os projetos de reforma agrária caracterizar-se-iam pela timidez, omitindo a figura da expropriação. Acabariam apenas por ter como suporte a volúvel boa vontade dos proprietários: por esta via, o subemprego, o desemprego e o empobrecimento dos pequenos cultivadores permaneceram como características estruturais da economia portuguesa²⁴⁶.

Eis, pois, a clássica tese da dependência externa como fator impeditivo do desenvolvimento económico português. As vicissitudes políticas da primeira metade de Oitocentos terão contribuído decisivamente para a solidificação das relações de dependência, acentuadas pela persistência de uma estrutura fundiária com características muito peculiares: fatores que terão contribuído para impedir a modernização inerente à emergência de uma Revolução Agrícola²⁴⁷.

As exigências de investimento nas colónias e a aposta na exportação para mercados que absorviam produtos nacionais de consumo corrente (conservas e têxteis)

²⁴⁴ *Idem, ibidem*, pp. 317-318.

²⁴⁵ *Idem, ibidem*, p. 319.

²⁴⁶ *Idem, ibidem*, p. 320

²⁴⁷ Para o conceito e cronologia de Revolução Agrícola na Grã-Bretanha, enquanto referência para a transformação das economias europeias, cf. J.V Beckett, 1990, *The Agricultural Revolution*, Basil Blackwell, Oxford and Cambridge, pp. 1-10.

contribuíram, segundo Manuel Vilaverde Cabral, para protelar o desenvolvimento da indústria nacional, em setores de ponta (caso da siderurgia)²⁴⁸.

Já para Joel Serrão e Gabriela Martins, o problema do bloqueio ao desenvolvimento económico, na sequência de um processo de industrialização, ter-se-á colocado ao nível da sociedade e das suas formas de mentalidade. Exemplificando: «ao senhorio quer ele seja nobre e eclesiástico, interessa que, mediante a certeza das rendas mais ou menos regulares, seja possível manter o decoro das posições no topo da pirâmide social de então. Logo, a própria rendabilidade dos bens só interessa aos seus usufrutuários na medida em que ele a garanta - continue a garantir - a estabilidade do sistema que, além do mais, se caracteriza pelo absentismo dos terra tenentes»²⁴⁹.

A cristalização da estrutura social terá impedido a emergência de um «sentido de mercado» e a criação de uma rede mercantil sustentada. Este quadro explicaria o que os autores consideraram uma dita «impossibilidade histórica» que terá comprometido os desenvolvimentos agrícola e industrial²⁵⁰.

Jaime Reis defendeu como fatores fundamentais para o lento desenvolvimento económico a escassez de recursos naturais, a reduzida dimensão da economia, o posicionamento geográfico do país e as condições pouco favoráveis apresentadas pelos mercados interno e internacional, ao longo do século XIX²⁵¹.

Ao estudar os industriais portugueses, Maria Filomena Mónica verificou «não existir em Portugal uma burguesia industrial, mas industriais, com origens e tradições diversas». Contudo, esta socióloga histórica considerou como fundamental o acesso dos

²⁴⁸ Manuel Villaverde Cabral, 1988, *Portugal na Alvorada do século XX*, Lisboa, Presença, p. 88.

²⁴⁹ Joel Serrão e Gabriela Martins, 1978, *Da Indústria Portuguesa, do Antigo Regime ao Capitalismo*, Lisboa, Horizonte Universitário, p. 32.

²⁵⁰ *Idem, ibidem*, p. 32. A historiografia recente tem constatado a influência que a aristocracia manteve nos regimes liberais europeus. Para Arno Mayer, com exceção da Inglaterra, a burguesia nunca sustentou a defesa de um liberalismo económico e político afirmando que «a democracia liberal, o capitalismo industrial e financeiro, a grande burguesia e o modernismo cultural não estavam tão avançados como pretendem alguns historiadores. A nobreza continuava a ser um fator essencial do estado e da sociedade e por isso a burguesia dos séculos XIX e XX os queria imitar» cf. Arno J. Mayer, 1984, *La persistencia del Antiguo Régimen Europa hasta la Gran Guerra*, Madrid, Alianza Editorial, 1984, p. 87. Para o caso espanhol em contexto dos países mediterrânicos cf. Pedro Ruiz Torres, 1999, *op. cit.*, pp.101-115.

²⁵¹ Jaime Reis, 1984, «O atraso económico português em perspetiva histórica (1860-1913)», in *Análise Social*, 3ª série, vol. XX, 1984-1º, p. 10.

industriais aos mercados de maior dimensão e ao crédito barato como decisivos para o desenvolvimento: dois estímulos que não estiveram disponíveis em Portugal²⁵².

A reduzida dimensão do mercado interno, e uma política protecionista desajustada em matéria de concorrência internacional, foi sublinhada por Pedro Lains. Este autor apontou a ineficácia da exploração das vantagens da indústria portuguesa, quando comparada com os seus concorrentes, como o fator chave para o pouco conseguido desenvolvimento económico português ao longo do século XIX²⁵³.

O mesmo autor, num artigo mais recente, salientou a expansão dos níveis de produção e de produtividade no setor agrário português entre meados do século XIX e meados do século XX, notando que os mesmos ocorreram sem que existissem transformações na estrutura da posse da terra, pese embora o facto de as novas técnicas e formas de organização do trabalho nos campos se terem alterado muito lentamente²⁵⁴.

A manutenção de um modelo social estático, a gravitação na esfera política da Grã-Bretanha, a falta de recursos naturais e de mercados, assim como de uma política económica que favorecesse as indústrias que podiam fazer a diferença no mercado externo teriam sido os fatores fundamentais do insucesso da economia portuguesa.

Neste contexto, a burguesia que triunfou na revolução liberal terá perpetuado o sistema de ensino do ponto de vista da sua legitimação social. Este reconhecimento continuava ameaçado pela influência da nobreza, razão pela qual eram necessárias formas de o incrementar. Por este motivo, o ensino secundário clássico e o ensino superior respondiam a esta necessidade, unificando a formação de grupos sociais com origens diversas²⁵⁵.

²⁵² Maria Filomena Mónica, 1987, «Capitalistas e Industriais», in *Análise Social*, vol. XXIII (99), 1987-5.º, pp. 852-856.

²⁵³ Pedro Lains, 1987, «O protecionismo em Portugal(1842-1913): um caso mal sucedido de industrialização concorrencial», in *Análise Social*, vol. XXIII (97), 1987-3.º, pp. 481-503.

²⁵⁴ Pedro Lains, 2004, «Vinho novo em garrafas velhas: crescimento agrário em Portugal, 1850-1950», in *Análise Social*, vol. XXXIX (170), 2004, pp.63-93. Esta visão relativamente otimista do crescimento resulta de um conjunto de estudos que foram desenvolvidos pelo autor ao longo dos anos de 1990 e que provocaram o agudizar do debate em torno do tema: cf. reparos em Conceição Andrade Martins, 1997, Conceição Andrade Martins, 1997, *Trabalho e condições de vida em Portugal (1850-1913)* in *Análise Social*, vol. XXXII (142), 1997 (3.º), pp.483-535: «O produto agrícola cresceu 0,9% ao ano, o produto industrial 2,9 %, a população 0,8%, o produto interno bruto 1,5% e o rendimento *per capita* 0,8%. No entanto, não só o ritmo de crescimento foi desigual ao longo deste período, registando-se uma nítida desaceleração a partir de finais da década de 1880 e uma recessão nos anos 1890, como a maioria dos estudos mostra que o crescimento então verificado foi essencialmente extensivo e não resultou, como noutros países, de um aumento significativo do rendimento do capital e da produtividade do trabalho, mas sim do aumento da força de trabalho, fator produtivo de que dispúnhamos em abundância e a baixo preço.», cf. *Idem, ibidem*, p. 484.

²⁵⁵ Arno J. Mayer, *op.cit.*, 1984, p. 93.

Por outro lado, era necessário operar a distinção relativamente a estratos sociais de nível inferior daquele em que se posicionavam colocando barreiras que limitassem o acesso²⁵⁶. Isto é, a segmentação operada com o alargamento dos ensinos profissional e técnico não seria mais do que a afirmação pela diferença deste grupo social.

A partir do quadro historiográfico que definimos, e na ausência de estudos focados neste tópico, isto é, da criação de escolas técnicas para afirmar a frequência de um ensino hierarquicamente superior (ensino liceal), importa verificar se Portugal terá seguido este modelo. A questão chave, para a qual procuraremos resposta no capítulo relativo à procura em cada um dos segmentos de ensino, é a seguinte: terá o ensino técnico reproduzido o modelo proposto pela historiografia?

Devemos sublinhar que, embora os primeiros rudimentos de ensino técnico remontem ao período pombalino,²⁵⁷ terá cabido a Passos Manuel lançar as bases do ensino secundário técnico com a criação dos Conservatórios de Artes e Ofícios (1836-1837). Com estes institutos, iniciou-se a qualificação dos recursos humanos a afetar ao comércio e à indústria cujo desenvolvimento era imperioso iniciar²⁵⁸.

Contudo, a historiografia geral cronografa uma maior consistência do desenvolvimento desta variante do ensino pós primário a partir da governação de Fontes Pereira de Melo, associando-o à necessidade de a elite governante influenciar a recuperação material do país nas áreas da indústria e do comércio²⁵⁹.

A historiografia especializada, por sua vez, afina pelo diapasão que defende a necessidade de a burguesia, ligada ao alargamento do mercado interno, ao «import/export» e aos processos de industrialização, necessitar de desenvolver escolas agrícolas e comerciais como resposta às novas exigências económicas²⁶⁰.

Este impulso inicial ocorreu quando, em Portugal, se iniciava um surto de crescimento demográfico e urbano (Lisboa e Porto) com expressão material na expansão da rede de caminho de ferro. Porém, muita da mão de obra gerada pelo crescimento não

²⁵⁶ Na França do século XIX, o ensino secundário clássico funcionava como «uma barreira e um nível». Tal como se verificava em matéria económica, importava manter distâncias e garantir a ordem social cf. Alain Guillemin, 1982, «Aristocrates Propriétaires et Diplomés. La lutte pour le pouvoir local dans le departement de la manche 1830-1875», in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 42, pp. 36-37.

²⁵⁷ Luís Reis Torgal, 1981, *op.cit.*, p. 627.

²⁵⁸ Oliveira Marques, 1981, *op.cit.*, 130.

²⁵⁹ Joaquim Veríssimo Serrão, 1989, *op. cit.*, vol. IX, p. 340 e Joaquim Ferreira Gomes, 1980, *Estudos para a História da Educação no século XIX*, Lisboa, Almedina, pp. 90-93.

²⁶⁰ António Manuel Pelicano Martinho, 1994, *op.cit.*, pp. 18-19.

encontrou emprego no exíguo mercado de trabalho quer no setor agrícola quer no setor industrial que manteria ocupada menos de 20% da população ativa²⁶¹.

A debilidade do setor industrial era manifesta, em parte devido à importação massiva dos produtos ingleses, o que terá impedido o normal desenvolvimento do setor secundário, criando uma forte dependência externa. Tratar-se-ia de um círculo vicioso, que gerava ainda mais dependência externa, provocando uma necessidade permanente de importar maior quantidade de produtos.

1.3.2.2. O ensino técnico durante a Monarquia Constitucional

A Regeneração, herdeira das iniciativas setembristas, terá sido o momento em que se iniciou o desenvolvimento do ensino técnico moderno muito por iniciativa do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. O ensino industrial passou a estar ligado a este organismo da administração central desde a publicação do decreto de 30 de dezembro de 1852 e assim se manteria até à Iª República: a designação do ministério e as suas funções foram-se alterando, mas a tutela manteve-se depois de 1910. O ensino comercial permaneceria ligado ao ministério do Reino até 1870, altura em que Joaquim Lobo de Ávila o fez transitar para o Ministério das Obras Públicas²⁶².

Durante o consulado de Fontes, a implementação do ensino técnico ocorreu sobretudo em Lisboa e no Porto com a criação de institutos industriais em 1852, um esforço que teria continuidade na década seguinte com a criação de várias escolas industriais, ainda que muitas não ultrapassassem as páginas dos decretos. Estes institutos, sucessivamente remodelados e reformados, manter-se-iam como a referência em matéria de ensino²⁶³.

O funcionamento dos institutos manteve-se nas décadas seguintes, em paralelo com as cadeiras de desenho que funcionariam junto à Escola Politécnica e à Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra, bem como com o ensino do desenho linear nos liceus²⁶⁴.

²⁶¹ Maria Alicia Langa Laorga, 1990, *España y Portugal en el siglo XIX*, Madrid, Ediciones Akal, pp.32 e seg.

²⁶² António Manuel Pelicano Martinho, 1994, *A Escola Avelar Brotero 1884-1974: contributo para a história do ensino técnico-profissional*, Coimbra, Universidade de Coimbra (dissertação de doutoramento em História da Educação) p. 18 e Luís Reis Torgal, 1993, *op.cit.*, pp. 628-629.

²⁶³ Francisco da Fonseca Benevides, 1899, *Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. Relatório Sobre o Instituto Industrial e Commercial de Lisboa. Ano letivo de 1898-1900, 1901*, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 8-11.

²⁶⁴ Serviço dos Monumentos Históricos e da Arqueologia, 1875, *Observações sobre o atual estado do ensino das artes em Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 8-10. A terminologia Instituto Comercial e Industrial versus institutos industriais e comerciais fica a dever-se ao facto de existirem em Lisboa e no Porto. No caso de Lisboa, foi

Os institutos industriais parecem ter sido um caso de sucesso, oferecendo instrução para operários, diretores de fábricas, de oficinas, mestres condutores de obras públicas, de condutores de máquinas e fogueiros, telegrafistas e de mestres de obras, facultando ainda formação na área do comércio. O de Lisboa passou de 402 alunos, em 1854, para 705, em 1872: um crescimento de 43% em menos de duas décadas²⁶⁵.

Para além dos institutos que ocupavam o topo da hierarquia das poucas escolas existentes, desenvolveu-se um embrião de ensino primário patrocinado pela intervenção de figuras como Andrade Corvo que, na Câmara dos Deputados, advogou a ligação do ensino profissional ao ensino primário: «nos países civilizados se sente hoje a necessidade de dar um complemento à instrução primária, de criar escolas destinadas à instrução dos indivíduos, que hão de fecundar as indústrias do país com o trabalho inteligente. Esse complemento do ensino primário, já há muito criado na Alemanha, recebeu, nas nações do grupo a quo nós pertencemos na Europa, e onde ele é moderno, o nome de ensino profissional»²⁶⁶

Este deputado, natural de Torres Novas, onde nasceu em 1824, frequentou a Escola Politécnica e a Escola do Exército e, à altura, lecionava no Instituto Agrícola. Integrou o gabinete de Joaquim António de Aguiar (1866-1868) como Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria, passando a gerir o ensino técnico e profissional²⁶⁷. Advogava a transformação dos liceus de 2ª classe em escolas secundárias onde se ensinassem as ciências e a física, invocando de forma recorrente o caso francês e o alemão, mas citando a Bélgica e a Holanda, países onde a sistematização progressiva conduzia à segmentação da oferta. Andrade Corvo defendia que, em Portugal, a segmentação se devia operar no ensino secundário liceal: os liceus de 1ª categoria, em geral localizados nos principais centros urbanos, deviam preparar e habilitar para a universidade e para as escolas de aplicação; os de segunda, que estavam na época

fundado em 1853. Foram organizados em 1888. Para os conteúdos ensinados cf. Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, 1872, *Programa das Cadeiras do Instituto Industrial e Commercial de Lisboa para o ano letivo de 1872 a 1873*, Lisboa, Imprensa Nacional; cf. também *Relatório sobre o Instituto Industrial e Commercial de Lisboa Anno Letivo de 1888-1889*, Lisboa, Imprensa Nacional.

²⁶⁵ Joel Serrão, *op.cit.*, p. 182.

²⁶⁶ João de Andrade Corvo, 1866, *op. cit.*, p. 57.

²⁶⁷ Valentim Alexandre, 2004, «Corvo, João de Andrade», in Maria Filomena Mónica (coord.), *op.cit.*, vol. I, pp. 841-843.

localizados na província, deviam ser transformados em escolas onde fosse ministrado um ensino, visando a integração no setor produtivo²⁶⁸.

O deputado procurava combater o prolongamento da educação e a pouca aceitação que as áreas científicas despertavam nos estudantes, atraídos pelos empregos que lhes davam acesso a uma «nova aristocracia, que nós vemos medrar tanto entre nós – a burocracia»²⁶⁹.

A segmentação que Andrade Corvo considerava urgente tinha dois objetivos: por um lado, limitar a procura, que considerava excessiva, de formação superior e na qual elegia a figura do «bacharel em direito», como o expoente do «burocrata» que constituía a trave mestra da nova «aristocracia burocrática, que vai substituindo a velha aristocracia: e por isso, naturalmente, têm mais procura os diplomas que se alcançam com maior facilidade»²⁷⁰.

O que propunha era o aumento da seleção na entrada nas escolas superiores e um caráter prático e alargado do ensino, devendo ser assegurado pelos liceus de 2ª classe e absorvendo o maior número de alunos que pretendiam prosseguir estudos pós primários. Por esta razão, condenava o ensino do latim, uma prática enquistada no ensino português, do qual as famílias não abdicavam: «a utilidade do mestre de latim ao pé da porta explica, completamente, a repugnância que há na supressão das cadeiras de latim. A mesma causa explica, também, o desejo que há de transformar os liceus de 2ª classe em liceus de 1ª classe com poucos estudos e bastante latim»²⁷¹.

Nem todos estavam de acordo. No mesmo ano em que publicou este estudo, Manuel Francisco de Medeiros Botelho, um autor de manuais escolares mostrava-se fascinado pelo ensino em França e na Alemanha, onde a cultura clássica e o ensino do latim pontificavam, citando mesmo Victor Cousin que, em 1833, terá afirmado: «Os estudos clássicos são sem comparação os mais essenciais de todos, porque tendem e conduzem ao conhecimento da humanidade que eles consideram sob todos os seus grandes aspetos... Eles mantêm a tradição sagrada da vida intelectual e moral da

²⁶⁸ João de Andrade Corvo, 1866, *op. cit.*, p. 62. Esta aproximação dos liceus de 2ª classe ao ensino profissional era também partilhada por autores como Manuel Francisco Botelho, 1869, *op. cit.*, p. 32.

²⁶⁹ *Idem, ibidem*, p. 63.

²⁷⁰ *Idem, ibidem*, p. 64.

²⁷¹ João de Andrade Corvo, 1866, *op. cit.*, p. 65.

humanidade enfraquece-los seria, a meus olhos, uma barbaria, um atentado contra a verdadeira civilização, e de certo modo um crime de lesa humanidade»²⁷².

Contudo, este autor considerava desaconselhável que as reformas de instrução secundária em Portugal se inspirassem nos modelos do norte e centro da Europa. A recusa ficava a dever-se às características muito próprias dos adolescentes portugueses incapazes de suportarem a pesada carga letiva típica, por exemplo dos currículos dos ginásios alemães²⁷³.

Andrade Corvo tinha uma visão global dos vários ensinos e advogava mesmo a reforma do primário em conjunto com a do ensino secundário. Do seu ponto de vista, a segmentação proporcionada pela distinção entre a oferta facultada por liceus de ensino clássico, bifurcados em secções, e liceus de ensino técnico, de curso único, era a via mais eficaz para obviar à procura de empregos na burocracia do Estado, isto é, a procura de formação era canalizada para o ensino profissional.

As elites parlamentares estavam atentas às transformações que ocorriam além-fronteiras e procuravam introduzir mudanças, visando a criação de um verdadeiro sistema de ensino que mantivesse a ordem social.

Neste sistema, a segmentação ocuparia um papel preponderante na preparação de recursos e na diferenciação, à semelhança do que havia ocorrido na Inglaterra e na Alemanha a partir dos anos de 1860, quando as autoridades restringiram o acesso às escolas que ministravam os estudos clássicos.

Na Inglaterra, a reforma das escolas secundárias públicas, com um currículo mais técnico, diminuiu a pressão da procura sobre as escolas privadas. Na Alemanha, o Estado fez uma aposta clara na ligação entre o ensino primário e o profissional através de limitações impostas no acesso ao ginásio, ao mesmo tempo que criava incentivos à frequência das escolas de ensino técnico.

Em ambos os casos, esteve presente a intenção de segmentar, algo que em Portugal também colhia simpatias.

Filipe Simões, um professor do liceu de Évora, politicamente conotado com o Partido Progressista, foi autor de uma proposta de reforma do ensino secundário que se

²⁷² Manuel Francisco de Medeiros Botelho, 1869, *Plano Geral de Estudos Primários e Secundários*, Coimbra, imprensa da Universidade, pp. 24-25.

²⁷³ *Idem, ibidem*, p.27.

enquadrava nas tendências internacionais: previa a existência de liceus de 2ª classe, ou escolas profissionais em quase todas as localidades do reino, com exceção das grandes cidades que possuíam também liceus de primeira classe e que permitiriam o prosseguimento para os estudos superiores²⁷⁴.

A generalizarem-se os liceus de 2ª classe, de cunho marcadamente profissional, permitiriam a aproximação às práticas de outros países europeus que, em geral, inspiravam as propostas reformistas portuguesas, como eram os casos da Suíça e da Alemanha. Resta acrescentar que, do plano curricular do ensino profissional, estava arredado o ensino do latim e da gramática latina²⁷⁵.

As escolas profissionais estavam justamente nas preocupações dos analistas da época para as quais destinavam os menos favorecidos pela fortuna. Medeiros Botelho escrevia no final da década de 1860: «O proletário, o operário, a classe inferior dos artistas, os cultivadores menos favorecidos da fortuna, todos aqueles finalmente que têm apenas o indispensável para satisfazer as primeiras necessidades da vida, contentam-se com o dar a seus filhos uma instrução elementar. Leso para eles é o máximo a que racionalmente podem aspirar; e o estado satisfaz suas módicas ambições, proporcionando-lhes escolas primárias e elementares gratuitas. O artista que tira da sua profissão meios de subsistência para viver com decência e honra, e educar seus filhos; o comerciante que vê aumentar sua fortuna por meio de operações mercantis; o lavrador abastado que passa vida simples, que goza das doçuras do campo, que cria seus filhos em paz e na abundância; todas essas classes de indivíduos, ponderando quanto é precária e pouco lucrativa a vida das letras, quão contingentes mais positiva, tendem, em máxima parte, a legar a seus filhos a profissão mais positiva, tendem, em máxima parte, a legar a seus filhos a profissão ou modo de vida que adotaram»²⁷⁶.

O autor constatou o desejo dos grupo acima descritos em «dar a seus filhos uma instrução mais completa e solida, mais pratica e apropriada ás necessidades de suas condições, instrução que deve exceder muito o ensino primário elementar», mas ele próprio considerava que essa ambição não devia incluir «a instrução clássica como muito

²⁷⁴ Sobre as simpatias políticas do autor cf. Secção de Archeologia do Instituto de Coimbra, 1888, *Escritos Diversos de Augusto Filipe Simões*, Coimbra, Imprensa da Universidade, p. 379.

²⁷⁵ Augusto Filipe Simões, 1869, *Reforma da Instrução Secundária. Parecer apresentado ao Lyceu Nacional de Évora*, Lisboa, Typographia Portuguesa, pp. 16-17.

²⁷⁶ Manuel Francisco de Medeiros Botelho, 1869, *Plano Geral de Estudos Primários e Secundários*, Coimbra, Imprensa da Universidade, p. 20-21.

elevada, como instrução de luxo, de mera ostentação, e como tal menos importante para os usos da vida» e acrescentava «A aristocracia de fortuna como a de sangue (permita-se-me esta última expressão), o mundo superior, a classe mais sabia e ilustrada, em grande parte, pelo sentimento do bom gosto e do belo, pelo amor da ciência, e encarando o estudo não tanto como um meio de satisfazer as necessidades da vida, mas muito principalmente como um título indispensável para ocupar lugar honroso na alta sociedade, deseja para seus filhos uma instrução mais vasta e variada, clássica e mais brilhante, coroada ainda por estudos superiores»²⁷⁷.

O analista concluía: «Temos pois, considerando a sociedade de um modo geral, três ordens de indivíduos com desejos, necessidades e ambições diferentes. Para satisfazer a primeira estão as escolas primárias elementares; para a terceira, os liceus nacionais e ainda as escolas especiais e superiores; para atender às exigências e necessidades da segunda, é indispensável criar escolas profissionais em todas as comarcas, onde não haja liceu nacional e cuja população suba a 28 ou 30:000 habitantes pelo menos»²⁷⁸.

Em síntese, Botelho propunha a criação de um verdadeiro sistema de ensino: «seria do maior interesse que estas três ordens de estudos, primários elementares, profissionais e clássicos ou secundários, se coordenassem de modo a auxiliarem-se mutuamente, tivessem entre si ligação e sequência, formassem um todo harmónico; que por sua direção judiciosa se penetrasse no íntimo dos alunos, se sondasse seu gosto, seu génio, se explorasse sua inclinação e instinto, dispondo cada um a seguir sua vocação»²⁷⁹. Quando comparada com o quadro europeu, a proposta de sistematização era relativamente precoce e nela o ensino vocacional ocupava um lugar de relevo.

Porém, embora em meados do século XIX figuras influentes como Rebelo da Silva dessem voz a um grupo de elites com responsabilidades de governação e que pugnavam pela diminuição da importância dos estudos clássicos em favor do ensino de carácter técnico²⁸⁰, Portugal, nos anos de 1870, parecia um país indiferente às grandes

²⁷⁷ *Idem, ibidem.*

²⁷⁸ Manuel Francisco de Medeiros Botelho, 1869, *Plano Geral de Estudos Primários e Secundários*, Coimbra, Imprensa da Universidade, pp. 20-21.

²⁷⁹ *Idem, ibidem.*

²⁸⁰ Rebelo da Silva, 1948, «Questões Públicas», in *A Época*, nº 23, *apud*, Luís Reis Torgal, 1993, *op.cit.*, p. 628: «Temos liceus e aulas onde estudar as letras gregas e romanas, a oratória e a poética de uma civilização morta, de um império extinto; não há compêndios nem mestres que nos eduquem para as obrigações da civilização viva, para

transformações que ocorriam nas economias europeias. Nestas, o ensino técnico desempenhava cada vez mais um papel preponderante na formação de operários e técnicos qualificados²⁸¹.

Os técnicos reconheciam a importância da formação do operariado e das «artes industriais» e tinham a noção do desenvolvimento do ensino industrial nos países mais avançados na área. Em 1875, um relatório elaborado por um serviço público garantia que «Portugal é talvez o único país da Europa que não tenha por ora prestado a devida atenção a este tão importante ramo de ensino. São de sobejo conhecidos os esforços e sacrifícios feitos pela Inglaterra há mais de vinte anos para ministrar aos seus operários conhecimentos do desenho, desde que em 1851 se tornou patente a sua inferioridade neste ponto em relação à França»²⁸². O caso, utilizado para evidenciar a importância do ensino vocacional e a forma como o assunto foi documentado, com recurso a estudos que permitiam comparar a situação em Portugal e em Inglaterra, levou os autores a acrescentar: «Houve já um excelente crítico inglês que escreveu um livro *Economy of Art*. Parecerá estranho este título àqueles que têm para si que os assumptos artísticos são meramente assumptos de luxo dispendioso e dispensável, com os quais nada tem a ciência da economia política. A estes que assim pensam, esquecem-se da imutável lei da Providencia, que distribuindo as vocações especiais entre os homens, não consente que seja apto para certas funções quem ela fadou para outras. (...) nas escolas é que se encontram estas vocações. Sem escolas não podem descobrir-se e aproveitar-se os homens que nasceram para cultivar a arte em alguma das ditas múltiplas formas»²⁸³.

Contudo, do ponto de vista político, os observadores coevos questionavam-se mesmo sobre a real vantagem da instrução. O próprio Oliveira Martins terá posto em causa a necessidade do ensino técnico. Este intelectual previa a possibilidade de surgir

o labor das artes e indústrias que enriquecem o país e aperfeiçoem o estado social. Que se importam com Varrão e Columela os lavradores do século XIX?».

²⁸¹ Joel Serrão, «Elementos para o Estudo da Instrução Publica em Portugal, cerca de 1870», in *Labor*, N.º 113, 1951, p. 183.

²⁸² Serviço dos Monumentos Históricos e da Arqueologia, 1875, *Observações sobre o atual estado do ensino das artes em Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 8-13.

²⁸³ Serviço dos Monumentos Históricos e da Arqueologia, 1875, *Observações sobre o atual estado do ensino das artes em Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 8-13.

agitação social causada pelo desajustamento entre as qualificações dos operários especializados e a incapacidade de o mercado os absorver²⁸⁴.

A década de 1880 foi crucial para o desenvolvimento dos ensinos industrial e comercial. De facto, não só o ensino comercial de nível superior foi criado pela lei de 6 de março de 1884²⁸⁵, como Emídio Navarro, na sua curta passagem pela pasta das Obras Públicas, deu ao ensino técnico não superior um maior impulso: a aprovação de novos regulamentos garantiria um funcionamento mais eficaz em escolas distribuídas por vários pontos do país.

Estas iniciativas terão contribuído para clarificar o processo de segmentação a partir de 1884, altura em que foram instituídas cadeiras de desenho industrial em Lisboa, Porto, Coimbra, Caldas da Rainha, Covilhã, Portalegre²⁸⁶, Tomar, Guimarães e Torres Novas. As escolas começaram a oferecer alternativas ao ensino liceal em localidades que até aí estavam privadas delas. No Alentejo, Emídio Navarro aprovou um novo regulamento para a escola industrial Fradesso da Silveira, em Portalegre, um processo que se estendeu a três escolas de Lisboa²⁸⁷.

O ensino técnico terá sido objeto de um desenvolvimento considerável a partir dos anos de 1890. João Franco e Elvino de Brito promoveram a organização da inspeção e estudaram a reorganização dos ensinos técnico e profissional. A Alemanha surgia como a grande referência em matéria do desenvolvimento dessa modalidade de ensino associado ao desenvolvimento do país, razão suficiente para políticos como Hintze Ribeiro declararem a sua inspiração naquele modelo ao proporem alterações²⁸⁸.

²⁸⁴ Oliveira Martins, *apud.*, Vasco Pulido Valente, *Uma Educação Burguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1974, p. 109.

²⁸⁵ Cf. Rodrigo Pequito, 1914, *A Instrução Commercial Superior. Discurso proferido na sessão solene de abertura das aulas do Instituto Superior de Comércio em 29 de novembro de 1913*, Lisboa, Typographia «A Editora Lda.». O primeiro diploma sofreu várias alterações em virtude das reformas de 30 de junho de 1898, regulamentada em 9 de julho de 1903, quadro que se manteria até 1912. O ensino era ministrado em conjunto com o curso de comércio do ensino secundário no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa. Este instituto foi extinto em 23 de maio de 1911 pelo governo provisório, tendo então sido criados os institutos superior técnico e superior de comércio.

²⁸⁶ Nesta escola, ensinava-se o desenho industrial, elementos de mecânica, química e língua portuguesa e francesa, integrados no currículo que seria o embrião do ensino profissional da tecelagem cf. Joaquim Veríssimo Serrão, 1989, *op. cit.*, vol. X, p. 451.

²⁸⁷ Joaquim Veríssimo Serrão, 1989, *op. cit.*, vol. IX, p. 340; para a Escola Fradesso da Silveira em Portalegre veja-se Luís Alberto Marques Alves, 2004, «Os professores e o ensino industrial na segunda metade do século XIX», in *Estudos em homenagem a Luís António de Oliveira Ramos*, Porto, FLUP, pp. 131-141; Mário Alberto Nunes Costa, 1990, *O ensino industrial em Portugal de 1852 a 1900*, Lisboa, Academia Portuguesa de História.

²⁸⁸ Joaquim Veríssimo Serrão, 1989, *op. cit.*, vol. X, pp. 449-450.

Em 1890, estariam em funcionamento 12 escolas industriais e 16 de desenho industrial. Porém, grandes centros agrícolas como Évora, Beja ou Santarém não dispunham deste segmento de ensino, facto que acentuava o desequilíbrio na oferta entre o norte e o sul: esta assimetria continuou a ser apontada como fator de desequilíbrio no desenvolvimento económico entre estas duas regiões²⁸⁹.

Em 1893, Bernardino Machado, também numa episódica passagem pelo Ministério das Obras Públicas, apostou no desenvolvimento da componente oficial, contribuindo para que, chegados a 1910, existissem já 15 escolas distribuídas pelo país²⁹⁰.

Os pedidos para a criação deste género de escolas eram oriundos das forças vivas de várias localidades. O fenómeno aconteceu um pouco por todo o país e, em Lisboa, aumentou mesmo o número de escolas com o desdobramento de instituições já existentes como foi o caso da Escola Industrial Rodrigues Sampaio que daria lugar à Escola Príncipe Real²⁹¹.

A criação, em 1894, no Instituto Comercial e Industrial de Lisboa, de um curso destinado a instruir funcionários para os serviços telégrafos-postais aproximou a instituição das necessidades reais da formação. Estas necessidades levaram a que, em 1895, tivesse sido publicado o regulamento da Escola Elementar Comercial Portuense: o seu público-alvo eram os sócios e os filhos destes: ambos os grupos recebiam um ensino de cariz eminentemente prático, mas onde a aprendizagem do inglês marcava lugar²⁹².

O decreto de 30 de junho de 1898 introduziu alguns melhoramentos na organização do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, tendo criado também o curso superior industrial: desta forma terminou a desigualdade provocada pelo facto de só a secção comercial ter curso superior.

Contudo, a organização decretada acabaria incompleta, pois não continha a distribuição das disciplinas pelos seis anos do curso, não garantia a gratuitidade do ensino e, finalmente, qualquer escola oficial podia garantir os preparatórios para admissão à matrícula.

Este quadro impedia a Escola de selecionar diretamente os candidatos. O decreto de 30 de junho de 1898 modificou os decretos de 14 de dezembro de 1897, que

²⁸⁹ Joaquim Veríssimo Serrão, 1989, *op. cit.*, vol. IX, p. 342.

²⁹⁰ Sérgio Grácio, 1998b, *op. cit.*, pp. 49-50.

²⁹¹ Joaquim Veríssimo Serrão, 1989, *op. cit.*, vol. X p. 453.

²⁹² *Idem, ibidem*, p. 450.

reformaram as escolas industriais e comerciais, os quais determinavam que fossem a Escola «Rodrigues Sampaio» e a Escola Elementar de Comércio de Lisboa a preparar alunos para admissão no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa.

Esta questão é importante porque, durante este período, os liceus procederam à seleção dos alunos que pretendiam ingressar no instituto: é assim possível avaliar a procura existente para este tipo de ensino, exercício que efetuaremos para o distrito de Évora em capítulo posterior²⁹³.

Também no Porto, o Instituto Comercial, criado pela reforma de João Franco, em 1891, seria objeto de uma reorganização em 1905, visando garantir a adequação do ensino às necessidades da região²⁹⁴.

Em termos de infraestruturas, as condições apresentadas não eram as melhores, pois a escola estava instalada em «acanhados e anti-higiénicos barracões» e era subfinanciada, condicionantes que limitavam o ensino prático nos laboratórios, gabinetes e oficinas²⁹⁵.

Em suma, do ponto de vista da repercussão que o desenvolvimento do ensino técnico poderia ter tido durante o período monárquico-constitucional, deve sublinhar-se que tal impacto terá incidido sobretudo nas principais cidades. Era nos grandes aglomerados, situados no litoral, onde o crescimento populacional era mais intenso, que se concentrava um maior número de operários, aqueles que, em geral, necessitavam de especialização e que constituíam uma importante base de recrutamento para as escolas de ensino técnico que favoreceriam assim a mobilidade profissional²⁹⁶.

1.3.2.3. O ensino técnico durante a Iª República

Alguns autores consideram que o novo regime herdou já um «sistema de ensino» que correspondia ao «projeto burguês» de desenvolvimento, apesar das manifestas insuficiências provocadas pelo crónico subfinanciamento.²⁹⁷

Chegados a 1910, a Iª República herdou 14 escolas industriais e 13 escolas de desenho industrial, cuja importância terá sido reconhecida pelo aumento sustentado da

²⁹³ Francisco da Fonseca Benevides, 1901, *Relatório sobre o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa*. Lisboa, Imprensa Nacional, p. 10.

²⁹⁴ Joaquim Veríssimo Serrão, 1989, *op. cit.*, vol. X, p. 450.

²⁹⁵ Francisco da Fonseca Benevides, *op. cit.*, 1901, p. 10.

²⁹⁶ António Manuel Pelicano Martinho, 1994, *op. cit.*, pp. 20-21.

²⁹⁷ *Idem, ibidem*, p. 21.

procura, sinal claro do retorno que proporcionavam aos que decidiam investir nesta oferta formativa²⁹⁸.

Bernardino Machado teve uma influência decisiva nas transformações ocorridas no último semestre de 1914, altura em que a segmentação entre o ensino clássico e o ensino técnico ganhou importantes contornos.

A ação desenvolvida por aquele estadista foi consonante com a política desenvolvida por vários executivos republicanos que procuraram implementar programas destinados a incrementar o número de alunos a frequentar o ensino técnico.

Contudo, do lado do ensino clássico liceal, manteve-se a extraordinária pressão da procura que se prolongaria ao longo do século XX, sinal claro do inquestionável estatuto superior de que usufruíam entre nós os estudos clássicos. Perante este cenário, a subalternização do ensino industrial e comercial manter-se-ia, contribuindo, apesar de tudo, para aliviar a pressão sobre o ensino liceal²⁹⁹.

Os governos republicanos propuseram-se modificar os resultados obtidos pelos governos monárquicos durante a segunda metade do século XIX, mas ao nível do ensino secundário liceal as alterações introduzidas foram diminutas. Pese embora o facto de a reforma do ensino liceal levada a cabo por João Franco/Jaime Moniz (1894-1895) ter sido objeto de fortes críticas por parte dos pedagogos republicanos, continuou a ser a via mais procurada como passaporte para os empregos no aparelho burocrático do Estado ou para o acesso ao ensino superior.

Reconhecido o carácter alternativo do ensino técnico pela generalidade dos governos, importa anotar as propostas das forças partidárias para este subsistema, tentando perceber em que medida os conceitos de política educativa das forças em presença estão subjacentes à criação das novas escolas industriais.

O programa do PRP, o Partido Democrático, como passou a ser conhecido depois do Congresso de outubro de 1911, dedicava todo um capítulo à «Educação e Instrução»,

²⁹⁸ Sérgio Grácio, 1998b, *op. cit.*, p. 50.

²⁹⁹ António Nóvoa, 1996, «Ensino Liceal», in Fernando Rosas e J. M. Brandão de Brito (dir), *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I Lisboa, Círculo de Leitores, p. 301; António Nóvoa, e João Barroso, 1999, «Ensino Liceal», in António Barreto e Maria Filomena Mónica (coord.), *Dicionário de História de Portugal*, vol. VII, Porto, Figueirinhas, p. 632. Sobre os mecanismos associados à mobilidade social nos liceus portugueses, ver Fernando Gameiro e Helder Fonseca, 2000, «O Liceu de Évora na formação das elites portuguesas - percursos escolares e profissionais (1841-1941)», in Joaquim Ferreira Gomes (ed.), *Escolas, Culturas e Identidades*, Coimbra, SPCE, pp.17-26

no qual, no âmbito da reestruturação dos vários ramos de ensino, se previa a generalização do ensino profissional. Na parte dedicada à administração local, o referido programa determinava que, entre muitos outros serviços, os ensinos elementares agrícola, comercial e industrial ficariam sob a alçada dos municípios, dando assim corpo ao ideário descentralizador tão caro aos primeiros ideólogos republicanos³⁰⁰.

Brito Camacho foi conciso no programa que apresentou em 1912. Os unionistas dedicavam dois pontos à questão da instrução, cuja nota de maior relevo ia para a proposta de criação de um Ministério da Instrução Pública e para a reorganização dos vários graus, ensino industrial incluído³⁰¹.

A ênfase que Camacho, desde cedo, colocou nas questões relacionadas com a formação de recursos permitir-lhe-ia, durante o governo provisório, enquanto ministro do fomento, iniciar o processo de desenvolvimento do ensino técnico elementar. De facto, a ele se ficou a dever o Decreto de 23 de maio de 1911, um diploma de cujo relatório foi autor, e onde atribuiu o atraso português em matéria de desenvolvimento industrial à insuficiência do ensino técnico: «insuficiência que ontem era um mal e hoje é um perigo dada a luta de competência que é preciso suportar na concorrência aos mercados de todo o mundo»³⁰².

Neste contexto, em 1911, com a extinção do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, foram criados o IST e o Instituto Superior de Comércio, as referências de topo no ensino técnico republicano³⁰³.

Já o programa do Partido Evolucionista, aprovado em agosto de 1913, apresentava um capítulo dedicado à Instrução e Educação Nacional que traduzia a experiência governativa dos seus dirigentes. António José de Almeida terá tido uma influência decisiva na redação desta parte, pois esteve à frente da pasta do interior, que até essa data incluía os negócios da instrução pública. Neste aspeto, o programa evolucionista propunha a organização de institutos de formação feminina com cariz prático³⁰⁴.

³⁰⁰ A.H. de Oliveira Marques, 1973, *História da I República Portuguesa. As estruturas de base*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, pp. 546-548.

³⁰⁰ http://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_de_Brito_Camacho [disponível em 1.09.2010]; Oliveira Marques, 1973, *op.cit.*, p. 265.

³⁰¹ Rui Ramos (coord.), 2010, *História de Portugal*, Lisboa, Estampa, p. 594.

³⁰² Decreto de 23 de maio de 1911, D.G nº 121 de 25 de maio de 1911.

³⁰³ Decreto de 14 de julho de 1911, Diário do Governo nº 169 de 15 de julho (Regulamento do IST);

³⁰⁴ *Idem, ibidem.*

³⁰⁴ A.H. de Oliveira Marques, 1973, *op.cit.*, p. 610.

Afonso Costa, na liderança do Partido Democrático, que por várias vezes teve responsabilidades governativas durante este período, definiu a orientação que se manteria até ao fim da Iª Guerra: «Quando a República se libertar das despesas da guerra, quando a República puder voltar aos tempos normais, ela retomará a sua iniciativa, para fazer o mesmo que já fez nos primeiros anos da sua fundação, atendendo com o carinho que lhe merece o importante problema da instrução»³⁰⁵.

Em 1913, um decreto datado de 8 de setembro, assinado por Afonso Costa e António Maria da Silva e Sousa Júnior, aprovou a bases do ensino secundário técnico: este seria ministrado na Escola Industrial Marquês de Pombal (na qual seria ministrado o 1º ano de todos os cursos), nos institutos superiores entretanto criados, bem como em outras escolas que já se encontravam em funcionamento³⁰⁶.

Em 1914, Sobral Cid, ministro da instrução num governo supra partidário liderado por Bernardino Machado, desenvolveu uma série de iniciativas que, em nosso entender, espelham a crescente importância que os sucessivos governos iam votando a este ensino: criou órgãos de acompanhamento da rede (Conselho de Ensino Industrial e Comercial), e a Escola de Construções, Indústria e Comércio que substituiu a secção secundária entretanto criada pelo governo liderado por Afonso Costa a partir do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa³⁰⁷.

A primeira tentativa de sistematização do ensino técnico ocorreu em 1916, durante a vigência de um governo do Partido Evolucionista, chefiado por António José de Almeida, e com Joaquim Pedro Martins na pasta da Instrução Pública. O diploma determinava que o ensino industrial se organizasse do seguinte modo: escolas de desenho industrial; escolas industriais, que ministravam o ensino do desenho e os «conhecimentos teóricos necessários a operários e aprendizes e o ensino profissional», e as escolas

³⁰⁵ Afonso Costa, *Discursos Parlamentares*, 1914-1926, Lisboa, Livraria Bertrand, p. 190. Esta era a posição de Afonso Costa sobre o investimento que se propunha realizar na rede de escolas do ensino industrial, enquanto ministro das finanças do governo da “União Sagrada”. Tratava-se de um executivo de acalmção política, visando a preparação do esforço de guerra. A ideia foi exposta num debate parlamentar sobre a dotação da Escola Machado de Castro, em 1916.

³⁰⁶ Decreto nº 121 de 8 de setembro de 1913, D.G. nº 210 de 8 de setembro de 1913.

³⁰⁷ Decreto de 22 de abril de 1914, D.G., nº 62, de 22 de abril de 1914 (Conselho de Ensino Industrial e Comercial; Lei nº 177 de 30 de maio de 1914 D.G. nº 86 de 30 de maio de 1914 (Escola de Construções).

preparatórias cuja frequência era obrigatória para os alunos que pretendiam prosseguir para o ensino superior³⁰⁸.

Não obstante as intenções programáticas e o pequeno surto de criação de novas escolas de ensino técnico depois de 1910, só a publicação do Decreto nº 5029, de 1 de dezembro de 1918, na fase final da governação sidonista, produziu a primeira reforma do ensino técnico republicano. A iniciativa foi dirigida por Azevedo Neves e decorreu em sintonia com o que acontecia um pouco por toda a Europa, continente que iniciava o lento processo de reconstrução do pós Iª Guerra Mundial.

O diploma previa a articulação dos vários níveis de ensino, desde o elementar ao médio e superior. É importante realçar que a estrutura do ensino prevista no decreto foi mantida pelos governos pós sidonistas, uma longevidade que à partida não seria expectável, tratando-se de uma reforma com origem num governo ditatorial, mas que a forte instabilidade política contribuiria para manter.

O relatório que justificava o diploma deixava bem claro que o ensino devia praticar-se «vendo e praticando em oficinas cujo fim é produzir o objeto útil, o objeto que deve engrenar com outros, e ver a sua ligação o modo por que se utiliza (...) o ensino industrial deve ter por fim: desenvolver as artes e as indústrias próprias de um país: criar operários suficientemente hábeis para satisfazer às exigências da indústria (...) destinava-se à preparação dos indivíduos que devem consagrar-se às carreiras da indústria, ou a ministrar os conhecimentos que faltam aqueles que nessas carreiras entraram sem haverem alcançado previamente essa preparação [que seria ministrada nos cursos noturnos]»³⁰⁹.

As instituições onde era ministrado o ensino eram as seguintes: escolas de artes e ofícios, escolas industriais, escolas preparatórias, escolas de arte aplicada, institutos industriais e Instituto Superior Técnico³¹⁰.

³⁰⁸ Decreto nº 2609-E de 4 de setembro de 1916, D.G. nº 179 de 4 de setembro de 1916; previa o funcionamento dos cursos de desenho industrial, industrial, elementar de comércio, entre outros. De destacar os chamados cursos profissionais cujo objetivo era o de preparar os alunos para o exercício das diferentes profissões. O curso industrial visava o aperfeiçoamento dos operários e dos aprendizes para as várias profissões. A designação de uma escola como industrial e comercial significava que nela era ensinado o programa de desenho industrial ou industrial e as disciplinas que integravam o curso elementar de comércio. Os cursos duravam 4 ou 5 anos: no primeiro caso, estavam os cursos de condutores de máquinas e elementar de comércio; no segundo, desenho profissional industrial e labores femininos, dispostos em turnos diurnos e noturnos. O recrutamento era feito entre os alunos que obtivessem aprovação no 2º grau do ensino primário.

³⁰⁹ Decreto nº 5029 de 1 de dezembro de 1918, D.G. nº 260 de 1 de dezembro de 1918.

³¹⁰ *Idem, ibidem.*

As escolas industriais tinham por objetivo facultar cursos de aprendizagem dirigidos a aprendizes e cursos de aperfeiçoamento para operários. No primeiro caso, existiam três graus de aprendizagem, sendo o último destinado à formação de operários e concedendo a chamada «carta-patente». No segundo caso, os cursos de aperfeiçoamento dirigiam-se a operários que desejavam colocar-se num novo patamar de desempenho, oferecendo disciplinas que variavam em função da região na qual a escola estava instalada, e a duração dos cursos seria de 4 anos, tendo com pré-requisito de acesso a posse do grau complementar da instrução primária³¹¹.

Quanto ao ensino comercial elementar, tinha por finalidade formar caixeiros, auxiliares de escritório e de contabilidade, pequeno funcionalismo, contabilistas, gerentes: aulas comerciais (ensino elementar do 1º grau com a duração de 2 anos) e escolas comerciais (ensino elementar do 2º grau com a duração de 3 anos, a qual viria a ser ampliada para 4 anos em 1925) enquadravam o ensino que se prolongava por três anos e ao qual eram admitidos alunos com o ensino primário complementar, podendo frequentar em regime noturno (cursos de aperfeiçoamento) e diurno³¹².

As escolas preparatórias ofereciam um currículo, distribuído ao longo de 4 anos, e um ensino secundário técnico propriamente dito, cuja conclusão permitia a matrícula nos institutos superiores³¹³.

Em 1923, o número de escolas industriais e comerciais era considerado manifestamente insuficiente. As escolas primárias superiores tinham-se transformado numa espécie de liceus e as industriais não implementavam um «ensino prático e realista» cuja ineficácia era agravada pela atração exercida pelo mercado de trabalho que levava muitos alunos a não concluírem os cursos: a esta situação procurou responder o ministro João Camoesas, propondo a fusão das escolas primárias superiores, as de artes e ofícios, as aulas comerciais, as escolas preparatórias de comércio e indústria, as escolas industriais e comerciais e as escolas elementares agrícolas, dando assim origem a um único tipo de escolas de ensino técnico elementar nas quais a especialização ocorreria ao nível dos cursos frequentados³¹⁴.

³¹¹ *Idem, ibidem.*

³¹² Decreto nº 5029 de 1 de dezembro de 1918, D.G. nº 260 de 1 de dezembro de 1918.

³¹³ António Manuel Martinho, 1994, *op.cit.*, p. 125 (tabela sinótica com a distribuição das disciplinas pelos cursos nos três tipos de escolas).

³¹⁴ Ministério da Instrução Pública, 1923, *op.cit.*, pp. 9 e 25-28.

A oferta de formação técnica completar-se-ia com a existência de escolas técnicas complementares e o ensino profissional, circunscrito ao treino técnico e especial em contexto fabril, visando a integração dos operários na indústria tanto da iniciativa pública como particular³¹⁵.

Num balanço geral, o autor da proposta de lei, o ministro João Camoesas, considerava que «pelo nosso sistema escolar a maioria da juventude é desgraçadamente solicitada e dirigida para as profissões liberais, com prejuízo manifesto da economia e do equilíbrio social e político do país»: contudo a mais sistematizada reforma do ensino liberal não passaria do decreto devido à queda do ministério liderado por António Maria da Silva.³¹⁶

Foram vários os governos republicanos que apoiaram a criação de escolas de ensino técnico elementar, criando uma importante alternativa à configuração dos ensinos que até aí estavam disponíveis.

A este impulso adicionou-se a modernização introduzida pelas novas disciplinas de índole científica que foram sendo integradas no currículo do ensino secundário, acentuando-se a segmentação da oferta em função dos públicos a que se dirigia cada um dos segmentos de ensino³¹⁷.

O quadro definido pela reforma de Azevedo Neves, datado de 1918, manter-se-ia sem grandes alterações até à reforma de 1930, pese embora a mudança da tutela que, em 1929, passou do Ministério do Comércio para o da Instrução Pública, no qual foi criada uma nova direção de serviços (Direção Geral do Ensino Técnico).

A discussão em torno do custo/benefício deste ensino foi objeto de diversos estudos, sendo clássica a divergência de pontos de vista entre Jaime Reis e Filomena Mónica. O economista aponta a falta de instrução em geral como uma das causas do atraso económico português. Já Filomena Mónica defende que os esforços do Estado dever-se-iam concentrar no desenvolvimento do ensino técnico. Segundo esta socióloga,

³¹⁵ *Idem, ibidem*, pp.28-29.

³¹⁶ *Idem, ibidem*, p. 11.

³¹⁷ Homem Cristo, 1915, *A Instrução Secundária em Portugal e em França*, Lisboa, Typographia de António Conceição Rocha. Este autor contesta a substituição do ensino do latim e as condições gerais em que funcionava à época o secundário.

de nada valeria investir na instrução geral, pois o impacto que a alfabetização teria na débil economia portuguesa não seria significativo³¹⁸.

Estas interpretações entroncam na problemática do desenvolvimento económico e dos fatores que lhes estariam subjacentes. No entanto, sem desvalorizar estes contributos, que serão considerados oportunamente ao longo do capítulo, optámos por uma abordagem mais consistente com os nossos propósitos, tentando compreender as motivações sociais que conduziram à procura das escolas industriais e comerciais, por um lado, e o impacto que a frequência das mesmas produziu na estrutura ocupacional no caso que estudaremos.

1.4. O ensino em Portugal: um balanço

Se o conceito de sistema de ensino, tal como o definimos no início do capítulo, for aplicado ao caso português, dificilmente se pode considerar ter existido um verdadeiro sistema de ensino antes da década de 1920. Do ponto de vista normativo, a primeira proposta de sistematização só ocorreu em 1923 com a apresentação à Câmara dos Deputados da *Proposta de lei sobre a reorganização da educação nacional*, da autoria de João José da Conceição Camoesas, na altura Ministro da Instrução Pública³¹⁹.

As décadas de 1870 e 1880 terão trazido a designada «anarquia» pedagógica, mediante a sucessão de reformas inconsequentes que terão transformado as escolas secundárias liceais em «fábricas de fazer exames». Nestas, a bifurcação nos ramos de ciências e letras, introduzida pela reforma progressista de José Luciano de Castro, em 1880, não implicou uma obediência a qualquer plano pedagógico e manteve a degradação organizacional³²⁰.

A reforma de Jaime Moniz, interpretada como a reação regeneradora à anarquia instalada, representou para os coevos e para a historiografia atual um importante contributo para a organização do ensino secundário e, indiretamente, para a sistematização do ensino português³²¹.

³¹⁸ Jaime Reis, 1993, *O Atraso Económico Português 1850 – 1930*, Lisboa, I.N.C.M., pp. 227-253; Maria Filomena Mónica, 1987, «Capitalistas e Industriais (1870-1914)», in *Análise Social*, N.º 99, Lisboa, I.C.S.U.L., pp. 819-856.

³¹⁹ Contudo, apesar das reservas nos contributos individuais dos historiadores, uma obra coletiva publicada em 1998 intitulava-se sugestivamente *O Sistema de Ensino em Portugal. Séculos XIX e XX*. Cf. Maria Cândida Proença (coord.), 1998a, *op. cit.*. Veja-se em particular Rogério Fernandes, 1998, «Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910)», in Maria Cândida Proença, 1998a, *op. cit.* pp. 23-46.

³²⁰ Queiroz Velloso, 1909, *op. cit.*, p. 42.

³²¹ *Idem, ibidem*; Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.* Cf. Maria Cândida Proença. 1998a, *op. cit.*

No entanto, a preocupação uniformizadora do currículo, que acompanhava o desenvolvimento cognitivo do aluno, contrastava com a organização do ensino secundário espanhol. Este manteve-se divergente em relação às tendências europeias e ao reformismo educativo português aplicado ao ensino secundário.

A reforma progressista de 1905, plasmada no decreto de 29 de agosto, ao repor a bifurcação, reagiu à unificação ordenadora da reforma de 1894-1895: manteve a estrutura desta, mas retomou a bifurcação tentada pelos correligionários de 1880. Foram criadas duas secções que tinham como disciplinas comuns o inglês, o alemão e a geografia e disciplinas distintas consoante se tratasse do Curso Complementar de ciências ou de letras.

Para além destas modificações foi introduzida a prática da ginástica sueca e foi incluída no Orçamento Geral do Estado uma verba anual, para cada liceu, destinada à aquisição de material didático, mobiliário e outros objetos com o propósito de equipar laboratórios, bibliotecas e o ginásio. Esta prática orçamental, que se manteria até 1910, permitiria a muitos liceus melhorar as condições materiais em que funcionavam³²².

Esta reforma poderá ter sido decisiva em matéria de segmentação, pois a partir dela desenvolveu-se a procura pelos cursos de ciências. No entanto, em muitas localidades e capitais de distrito não havia alternativa ao ensino liceal, cuja matriz continuava manifestamente clássica: não existia oferta de ensino técnico, razão pela qual a segmentação curricular não era uniforme na totalidade do território, facto que adiava a sistematização do ensino, uma realidade que os governos republicanos tentaram ultrapassar com o incremento da criação de escolas de ensino técnico.

Esta nova orientação da política educativa ia ao encontro da opinião dos analistas coevos que criticavam o currículo do ensino liceal por este, alegadamente, privilegiar excessivamente a secção de ciências. Era para esta que se encaminhava a maior parte dos estudantes: por esta razão, alguns autores sugeriam a necessidade de existir uma maior diversificação nas opções para o prosseguimento de estudos pós primários na área das ciências e das técnicas, indo ao encontro das vocações reveladas pelos alunos³²³.

³²² Queiroz Velloso, 1909, *op cit.*, p. 43.

³²³ *Idem, ibidem*, p. 43 e seg.

Capítulo 2 – Elites e instituições de ensino em contexto regional

2.1. Introdução

Em matéria historiográfica, a ação das elites ligadas ao poder central tem sido um objeto privilegiado de estudo, embora o mesmo não se possa afirmar sobre o papel das elites periféricas, no campo da educação.

Alguns autores chamaram a atenção para o protagonismo dos líderes das instituições que representavam o poder local na defesa de interesses afetados com a sucessão de reformas de ensino. Constataram também que membros das elites políticas participaram diretamente na batalha pelo estatuto das (suas) instituições de ensino, ainda que não estivessem focados em procurar evidências da relação entre estes líderes e as instituições de ensino pelas quais lutaram³²⁴.

Fora das preocupações dos historiadores ficou o levantamento dos interesses diretos, em educação, dos líderes envolvidos na contestação e, conseqüentemente, a resposta à questão de se saber que motivações de natureza pessoal, a existirem, teriam contribuído para explicar as condutas públicas.

A grande expansão dos estudos em história da educação e em história social deu origem à produção de um considerável volume de trabalhos académicos sobre o ensino liceal com resultados que constituem uma base fundamental para qualquer investigação. Foi a partir destes contributos que estruturamos o texto que relata as conclusões a que chegámos³²⁵.

Os objetivos que norteiam este capítulo estão focados na identificação das motivações individuais dos protagonistas a que aludimos. Estas personagens, quando integradas nos coletivos que controlam a administração e o poder executivo, congregam a capacidade de desencadear processos de pressão junto da elite parlamentar ou governamental: é nesta premissa que se baseia o estudo.

No capítulo anterior, sublinhámos que as reformas de 1880 e de 1894-1895 foram aquelas em que o estatuto e a hierarquia dos liceus terão sido mais profundamente afetados. E, embora das sete grandes reformas levadas a efeito no século XIX só quatro

³²⁴ Vejam-se algumas das monografias insertas em António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, 2003, *Liceus de Portugal*, Lisboa, ASA, em particular o caso de Braga.

³²⁵ A obra *Liceus de Portugal*, Porto, ASA, recentemente publicada, é um bom exemplo do esforço de pesquisa que tem vindo a ser feita ao longo dos últimos anos. Só a título de exemplo refira-se o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, que reúne os principais especialistas na área, e que se encontra já na sua 5ª edição, publicando regularmente, nas suas atas, os resultados dos principais avanços na matéria.

tenham sido objeto de discussão no hemiciclo, as duas que citamos estão incluídas nesse grupo. Serve esta referência para explicar a insistência nessas alterações, já que a grande reforma republicana do ensino secundário de 1918 foi o resultado de um ato legislativo no regime ditatorial de Sidónio Pais - uma reforma que, nos seus traços essenciais, se manteve até 1930³²⁶.

Contudo, durante aquele regime, a ameaça ao estatuto dos liceus apenas surgiu de forma muito ténue com a malograda reforma promovida pelo Ministro João Camoegas (1923), uma proposta que não se traduziu em movimentações significativas por parte das elites da região, exceção feita à ação da Câmara Municipal de Évora, liderada, à época, pelo causídico Alberto Jordão Marques da Costa³²⁷.

A questão principal circunscreveu-se à profunda alteração na oferta de ensino pós primário em Évora, com a abertura da Escola Industrial: uma vitória para as elites locais durante a Iª República, sobretudo se considerarmos os esforços com idêntico objetivo que as elites municipais eborenses desenvolveram, em vão, no período da Monarquia Constitucional. É por esta razão que identificamos os interesses pessoais, no referente à educação, dos protagonistas deste processo, utilizando a mesma unidade que permitiu circunscrever as elites envolvidas no processo que citámos, ou seja, a Câmara Municipal de Évora.

Quanto às fontes, para o debate em torno das questões relacionadas com a bifurcação curricular do ensino secundário liceal, isto é, a criação de secções de ciências e de letras, bem como para a hierarquia e o estatuto das instituições liceais, tomámos como base os debates parlamentares sobre educação coligidos e comentados por Áurea Adão³²⁸. A estes acresceu as informações que mobilizámos a partir dos diários da Câmara dos Deputados, durante a Monarquia, e desta câmara e do senado para o período da Iª República.

³²⁶Cf., António Manuel de Sousa Fernandes, 1992, *A centralização burocrática do Ensino Secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*, Braga, Universidade do Minho, (Dissertação de doutoramento policopiada) p. 431 e seg; cf. também Maria Ivone Gaspar, 1996, *Princípios orientadores e objetivos do ensino secundário em Portugal*, Lisboa, FCSH/UNL (Dissertação de doutoramento policopiada.) sobre os debates parlamentares que incidiram sobre os projetos de lei de 20 de setembro de 1844, de 14 de junho de 1880, também debatido pela Câmara dos Pares, e a reforma de 1894-1895.

³²⁷ Veja-se o capítulo 4 dedicado às lideranças durante o Liberalismo.

³²⁸ Áurea Adão, 2002, *op. cit.*

Os diários da Câmara do Deputados, que compulsámos, foram analisados do ponto de vista da reforma de 1894-1895 e do debate em torno da reforma de 1905, que confirmou a configuração em dois cursos (geral e complementar) introduzida pelas reformas de 1880 e de 1894-1895. A reforma de 1905 consagrou as duas secções, a de letras e a de ciências, garantindo ao ensino liceal a configuração que perduraria durante os dois regimes seguintes: a Iª República e o Estado Novo.

O *corpus* documental constituído pelos diários das câmaras é fundamental para compreender a importância das reformas ocorridas naqueles marcos cronológicos, já que nenhuma das mudanças ensaiadas nos dois regimes subsequentes abalou a estrutura básica que enunciámos.

Do ponto de vista da metodologia, retomamos, em primeiro lugar, a análise do princípio da bifurcação, isto é, a criação de secções. Em segundo, analisámos a segmentação curricular, ou seja, a criação do segmento de ensino técnico.

No primeiro caso, como as reformas surgiram do topo para a base do ensino liceal, o seu efeito pode ser mais facilmente tipificado, pois as reações à despromoção dos liceus foram previsíveis: em Braga como em Évora, os poderes estabelecidos reagiram pelos mesmos canais.

No segundo caso, a segmentação curricular surgiu como criação de alternativas no seio do ensino pós-primário. Cada localidade recebeu, em contextos diferentes, a nova valência e a forma como as novas escolas abriram portas diferiu amplamente, tanto na heterogeneidade dos processos de criação como no comportamento dos grupos de elites que dominavam as instâncias do poder local. Em relação a este segundo caso, o nosso objetivo centra-se na identificação dos interesses diretos dos membros das vereações camarárias na criação do novo segmento de ensino técnico na cidade³²⁹.

A organização dos conteúdos estrutura-se em torno de três tópicos. O primeiro aprofunda o teor das reformas enunciadas em matéria da hierarquia das instituições liceais; o segundo procura identificar e caracterizar os protagonistas do combate pela defesa do estatuto do Liceu de Évora, pondo em evidência os seus interesses pessoais no desfecho do processo; o terceiro executa idêntico exercício relativamente à primeira tentativa gorada de criação de uma escola industrial em Évora, na década de 1890.

³²⁹ Fritz Ringer, 1999, *op. cit.*

Repete o procedimento quanto à criação efetiva da primeira instituição aberta à população e direcionada para a formação de recursos humanos destinados à indústria e ao comércio: a Escola Industrial da Casa Pia de Évora cujo funcionamento aberto à população teve lugar em 1914.

O quarto elabora um balanço dos dois tópicos anteriores.

Em suma, o texto analisa as relações entre a elite política regional, vista a partir da Câmara Municipal de Évora, e a elite parlamentar com assento no hemiciclo sito na capital.

2.2. O ensino secundário liceal e a bifurcação do currículo durante a Monarquia Constitucional

A historiografia tem tratado o importante tópico da bifurcação curricular, entendida como a criação de secções no curso complementar, como apenas mais um aspeto do processo de instalação e dinamização do ensino secundário liceal promovido pelo Estado: a nosso ver, esta leitura não coloca em evidência alguns aspetos relevantes que mobilizaram as elites regionais para o debate em torno das propostas de reforma que assinalámos³³⁰.

A análise dos processos de afirmação institucional é um tópico recorrente em qualquer estudo sobre as instituições de ensino. No caso do ensino liceal, as vicissitudes das reformas do ensino, durante o século XIX, propiciaram o despoletar, em alguns liceus, de ações tendentes a conquistar o estatuto imediatamente superior àquele que tinha sido atribuído à instituição.

Em geral, isso aconteceu nos liceus instalados nas sedes de distrito. Existiram, porém, três liceus que conseguiram afirmar-se, contrariando a lógica da distribuição geográfica das instituições pelas sedes de distrito e que foram os casos de Setúbal, Guimarães e Lamego.

Estas exceções foram conseguidas, em boa medida, graças ao empenho das elites locais. A ação dos notáveis foi particularmente evidenciada no Liceu de Lamego com o envolvimento ativo da Câmara Municipal, procurando a criação de uma escola a partir da tradição de ensino secundário existente na localidade. O objetivo foi atingido aquando da

³³⁰ Ver por exemplo os casos na região do Alentejo do Liceu de Évora e de Beja. Cf., Raul Rasga, 2003, «Liceu André de Gouveia em Évora», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, *Liceus de Portugal*, Porto, ASA e Manuel Henrique Figueira, 2003a, «Liceu Diogo de Gouveia em Beja», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, *op. cit.*

reforma de 1880, da autoria do governo progressista de José Luciano de Castro, num processo em que elites, imprensa regional e população se terão empenhado fortemente³³¹.

O decreto de 1836 previa a criação de um liceu em cada uma das capitais de distrito, à exceção do distrito de Lisboa onde seriam criados dois. O primeiro dos liceus da capital começou a funcionar em 1838-1839 (Liceu Passos Manuel), dois anos depois do de Coimbra (1836-1837). O Liceu do Porto entrou em funcionamento em 1840-1841 e o de Évora no ano letivo seguinte. A cidade de Braga teria a função de ensino secundário liceal disponível apenas a partir do ano letivo de 1845-1846.

O Liceu de Évora esteve entre os primeiros que começaram a funcionar, integrando os chamados liceus de 1º grau, sendo a instalação concluída até ao final do ano letivo de 1846-1847.

Apesar de previstos em 1836, os liceus que deviam ser instalados nas restantes capitais de distrito encontraram sérias dificuldades para abrir as portas, dada a falta de edifícios, de apoio financeiro do poder central e da indefinição que resultava da reestruturação das divisões administrativas distritais³³².

Em finais da década de 1840, os liceus de Coimbra, Lisboa, Porto, Évora e Braga estavam já estruturados do ponto de vista administrativo, contando com um espaço próprio e os recursos humanos indispensáveis: os professores, o reitor e o secretário, embora a oferta formativa não contemplasse todas as disciplinas³³³.

O regulamento de 31 março de 1873 teve sérias implicações na procura do ensino liceal nos distritos em que estava implantado: na verdade, ao distinguir os liceus de primeira classe, que haviam sido contemplados com o curso de seis anos, um requisito importante para o prosseguimento de estudos no ensino superior, tornou diminuta a procura nos de segunda classe. Estes ficaram circunscritos à oferta de um curso de quatro anos: na prática, isto significava que, pela primeira vez, os liceus de segunda classe começavam a ver o número de alunos fortemente diminuído em detrimento da procura de instituições com mais valências.

³³¹ Cf. Lucinda Monteiro da Silva, 2003, «Liceu Latino Coelho, Lamego», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, *op. cit.*, pp. 368-369.

³³² Áurea Adão, 2001, *op. cit.*; Maria Judite Seabra, 1999, *Os Liceus na Sociedade Coimbrã 1840-1930*, Lisboa, FPCE/UL, (Dissertação de doutoramento policopiada), p. 41.

³³³ Joaquim Ferreira Gomes (org.), 1985, *op.cit.*, p. 49. (1846-1847).

No caso concreto da região do Alentejo, só o Liceu de Évora possuía o estatuto de primeira classe. Nesta fase, a sua oferta formativa tornava-o no único instituto a sul do Tejo em que os candidatos ao prosseguimento de estudos poderiam frequentar os chamados «preparatórios», um conjunto de exames que variava em função das instituições para as quais o aluno pretendia prosseguir estudos.

As implicações desta situação não tardaram em fazer-se sentir: aumento considerável das despesas para os alunos que pretendiam continuar a sua trajetória escolar; maior procura dos colégios internos; ou, na pior das hipóteses, o abandono dos estudos liceais.

Em causa estava a manutenção do estatuto que as instituições possuíam anteriormente. A partir deste quadro, pareceu-nos ser fundamental compreender o posicionamento dos principais intervenientes nos processos reivindicativos, ou seja, as elites políticas, nomeadamente as vereações camarárias, os procuradores das Juntas Gerais de Distrito e as lideranças pedagógicas, que nesta fase coincidiam com os próprios Conselhos Escolares.

Por outro lado, os corpos docentes, que reuniam um conjunto de qualificações em educação formal muito superior à média dos seus concidadãos, eram projetados para o desempenho de cargos em que essas habilitações eram valorizadas. Por esta razão, muitos integravam o pessoal político e administrativo dos distritos onde se encontravam instaladas as escolas.

Alguns deles tiveram mesmo a incumbência de, junto do poder central e dos deputados eleitos pelos círculos que os representavam, procurar alterar as circunstâncias em que a lei havia colocado a escola na qual lecionavam.

Por isso, a alteração à classificação dos liceus originou críticas que tiveram expressão nos debates parlamentares e nos estabelecimentos de ensino.

Em abril de 1866, o deputado pelo círculo de Mértola, Fortunato Frederico de Melo, apelidou a distinção entre liceus como «injusta e odiosa» e ainda «uma forte barreira ao progresso e ao desenvolvimento da instrução pública», na medida em que os liceus que viriam a ser de 2ª classe se despovoariam em benefício dos colégios e dos liceus principais³³⁴.

³³⁴ Áurea Adão, 2001, *op. cit.*

De qualquer forma os historiadores da educação sinalizaram o problema e sublinharam a importância económica e social da presença do liceu nas cidades. A escola era vista como um centro prestigiado e diferenciador a nível regional. Por esta razão, estes institutos eram objeto de disputas de estatuto e de rivalidade a nível geográfico.

Nos liceus que primeiro começaram a atividade, depois da reforma de 1836, o mais estudado é o Liceu de Braga. As escolas das grandes cidades do litoral nunca viram o seu estatuto ameaçado e, nesta matéria, não constituem um caso³³⁵.

João de Andrade Corvo, um dos mais produtivos parlamentares do seu tempo, foi dos que mais cedo identificou a raiz do problema: « (...) Não há terra alguma de Portugal com certa importância, aqui todas as terras se julgam importantes, que não queira ter um liceu: e não qualquer liceu, senão um liceu de 1ª Classe. (...) Temos 17 liceus para 1.890 primárias no continente, um por cada 111 escolas primárias! Esta proporção, parece-me poder afirmar à camara, não se dá em outro algum país (...)»³³⁶.

Embora nunca tivesse verdadeiramente sido posto em prática, o regulamento de 1860 consagrou a distinção entre liceus de 1ª e de 2ª classe. O estatuto de primeira classe contemplava os liceus que, no continente, primeiro se haviam constituído, entre eles o de Évora, mas a única diferença estava no desenvolvimento dado ao estudo de algumas disciplinas.

Contudo, a situação teve importantes reflexos no meio local: nas localidades que apenas possuíam liceus de 2ª classe, as autoridades locais passaram a pressionar os responsáveis pela decisão política.

Este posicionamento reivindicativo manteve-se constante durante todo o século XIX, agudizando-se sempre que foi posto em causa o estatuto ou a hierarquia do liceu. A ação passou sempre pela pressão da Junta Geral de Distrito e da Câmara Municipal junto dos órgãos executivos do poder central, nomeadamente da Direção Geral de Instrução Pública (1860) e da Câmara dos Deputados (1880 e 1896).

O Regulamento de 10 de abril de 1860 foi o primeiro documento que estabeleceu uma classificação que procurava diferenciar os liceus. Neste, o Liceu de Évora integrava

³³⁵ Cf., António Nóvoa, João Barroso e Jorge Ramos do Ó, 2003, «O todo-poderoso império do meio», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara *op. cit.*, p. 62. Os autores abordam indiretamente as questões da rivalidade: no entanto, Áurea Adão, ao tratar a discussão das reformas e regulamentos do ensino liceal durante o século XIX, tituló: «Liceus de 1ª classe/Liceus de 2ª classe: uma diferença indesejada», cf. Áurea Adão, 2001, *op. cit.*, p. 16.

³³⁶ João de Andrade Corvo, 1866, *A instrução pública*, Lisboa, Sociedade Typographica Franco-Portuguesa, p. 53.

o lote de liceus de 1ª classe, juntamente com o de Lisboa, Porto, Coimbra e Braga. Apesar de os currículos se manterem idênticos em todos os institutos, esta divisão provocou alarme nas instâncias regionais preocupadas com a aplicação das novas regras: a Junta Geral de Distrito instou junto da Direção Geral de Instrução Pública para que fossem considerados válidos para acesso ao ensino superior os exames feitos no Liceu Nacional de Évora. Esta questão manteve-se como foco de tensão entre o poder central, representado pela Direção Geral, e o poder local onde à Junta e à Câmara se juntavam os estudantes que utilizavam como meio de divulgação das suas posições o jornal *Scholastico Eborensis*. Todos revelavam grande preocupação com a limitação das disciplinas que os liceus menos cotados passariam a dispor, implicando a impossibilidade de garantir o prosseguimento de estudos à procura potencial que a oferta formativa viesse a caucionar³³⁷.

2.2.1. A reforma de 1880 e a criação da figura do liceu central

Com a reforma de 1880 e a criação dos liceus centrais, verificamos, pela primeira vez, a distinção efetiva entre os primeiros liceus a serem criados, já que com a reforma de 1860 todos integraram o grupo dos liceus de 1ª classe. No grupo pioneiro de cinco liceus, os de Braga e de Évora perdiam o estatuto que os equiparava aos de Lisboa, Coimbra e Porto³³⁸.

No caso do Liceu de Braga verificou-se uma reação institucional acompanhada pela pressão dos pais dos alunos.

Esta ação levou a que o poder central se visse obrigado a equacionar a possibilidade de a escola vir a ser contemplada com ambos os cursos (secções) previstos na reforma de 1880. Para isso, o acréscimo de despesa devia ser suportado pela Junta Geral do Distrito, uma decisão que caberia unicamente a este órgão.

As elites locais optaram por oferecer à região ambos os ramos de estudos: ciências e letras. Esta possibilidade era garantida pelo previsto no art.º 20º « (...) Nos liceus nacionais poderá o governo estabelecer o curso complementar de letras ou de ciências, quando as Juntas Gerais do Distrito se obrigarem a concorrer com todo o aumento da

³³⁷*Scholastico Eborensis*, nº 26 10-08-1862. Este número cita a ação da Junta Geral do Distrito de Évora; «Bases para a reforma da instrução secundária dos liceus, segundo o voto do conselho do liceu nacional de Évora», in *Diário do Governo*, n.º 28 de 7 de fevereiro de 1870, pp. 181-183; *Idem, ibidem*, n.º 29 de 8 de fevereiro de 1870, pp. 193-195; Cf. Áurea Adão, 2001, *op. cit.* pp. 63.

³³⁸ Tabela 1 em anexo ao capítulo 2.

despesa, correspondente ao pessoal e material do curso pedido, revertendo para o cofre da Junta a importância das propinas de matrícula (...)»³³⁹.

A exceção à regra, que determinava que o curso complementar apenas existiria nos liceus de Lisboa, Coimbra e Porto, os únicos com a designação de liceus centrais, surgiu com o art.º 10º do Decreto de 14 de outubro de 1880, que corrigia o previsto na proposta de lei de 31 de janeiro de 1880, determinando que nos liceus de Braga, Viseu, Évora e Angra do Heroísmo, haveria um curso complementar de letras e no liceu do Funchal um curso complementar de ciências.

No entanto, para se obter a fórmula consignada na redação final do referido artigo, existiu um complexo processo reivindicativo e negocial que cruzou as dinâmicas locais e regionais com os órgãos do poder central: o governo e o parlamento. No caso do Liceu de Évora, o trabalho visando alterar a disposição prevista no projeto ficou a cargo do deputado progressista eleito pelo círculo de Évora, Domingos Pinheiro Borges.

Não sendo oriundo da região, nem tendo outros compromissos assumidos para além dos que resultavam da sua eleição, Borges era, contudo, um parlamentar experiente e fiel aos interesses do círculo pelo qual vinha sendo sucessivamente eleito³⁴⁰.

A sua intervenção no debate do projeto de lei de 31 de janeiro de 1880 resultou do confronto com as intervenções dos deputados por Braga e Faro. Este confronto, que opôs os regeneradores ao governo progressista chefiado por José Luciano de Castro, chegou ao ponto de levar o próprio Ministro do Reino a refutar as acusações do deputado regenerador por Faro, Luís Bivar.

A propósito da reforma da instrução secundária, este parlamentar considerava que o governo levava à prática uma «política de campanário» ao favorecer os interesses dos círculos afetos ao partido progressista. Tratava-se de uma alusão direta aos dividendos

³³⁹ Decreto de 14 de outubro de 1880. Cf. Rodrigo Azevedo, 2003, «Liceu Sá de Miranda em Braga», in *Liceus de Portugal*, Porto, ASA, p. 130.

³⁴⁰ Cf. Maria Antónia Almeida, 2004, «Borges, Domingos Pinheiro», in Maria Filomena Mónica (coord.), *Dicionário Biográfico Parlamentar 1834-1910*, vol. II, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 402-405. Natural de Lisboa, era engenheiro militar. Politicamente, começou por alinhar pelo partido reformista, integrando depois o partido progressista. Era bem conhecido no círculo eleitoral de Évora pelo qual havia sido eleito em 1870, 1871 e 1879. Em 1887, foi eleito par do reino também pelo distrito de Évora e terminou a sua carreira fora da política como Chefe do Estado Maior da arma de engenharia.

obtidos na discussão pelos representantes de Braga e Évora, cidades contempladas com liceus onde seria lecionado o curso complementar de letras³⁴¹.

Se o problema for visto do ponto de vista do estatuto das instituições, a questão essencial desenrolou-se em torno da discussão do já referido art.º 10º da proposta de lei de 31 de janeiro de 1880 (Projeto de Lei nº 106).

Borges começou por citar uma representação da Câmara Municipal de Évora que suportava o pedido de aditamento ao citado artigo, um pequeno texto destinado a garantir a inclusão do liceu de Évora no seio dos que, na província, seriam contemplados com o curso complementar.

A representação da Câmara Municipal juntar-se-ia à da Junta Geral de Distrito e à do «Clero da Diocese de Évora». Os argumentos da Câmara, do Seminário e da Junta Geral de Distrito eram suportados pelos dados estatísticos invocados pelo deputado que garantia que, dadas as características da região, o número de exames era superior ao dos outros liceus, o que mostrava uma força da procura que não se podia medir pela taxa de frequência: « (...) Para concluir, peço licença a V. Exa. para ler o trecho de uma carta que tenho em meu poder, e que é o seguinte: ‘É tão necessária a instrução no distrito de Évora, que, se porventura se pudesse impor pela força, devia o governo empregar este meio, e não votar a província a um estado de ignorância relativa, quando tantos meios de desenvolvimento para a riqueza pública parece que dependem principalmente do derramamento da instrução pública (...)»³⁴².

Os argumentos apresentados pelo deputado destinavam-se a posicionar a escola perante os interesses concorrentes das instituições congéneres instaladas na circunscrição. Borges colheu-os judiciosamente no relatório da Junta Geral de Distrito relativo ao ano de 1879. Mas o deputado não citou a totalidade do documento cujo teor é o seguinte «(...) Do mapa estatístico da instrução secundária vereis que o liceu desta cidade continua a ser frequentado por igual número de alunos havendo de ano para ano uma

³⁴¹ Luís Bivar era natural de Faro, havia-se formado em direito na Universidade de Coimbra, tendo seguido a carreira da magistratura. Político regenerador, era um fiel seguidor de Fontes Pereira de Melo, de quem aliás era amigo, sendo sucessivamente eleito, com poucas interrupções, por círculos do Algarve desde 1865, tendo chegado a presidir à Câmara dos Deputados e à Câmara dos Pares, onde ascendeu por votação e sendo nomeado em 1890 vitaliciamente. Foi um fervoroso defensor dos interesses do Algarve. Cf. Fernando Moreira, 2004, «Costa, Luís Frederico de Bivar Gomes da», in Maria Filomena Mónica (coord.) *op. cit.*, vol. 1, p. 887.

³⁴² Diário da Câmara dos Senhores Deputados, 1880, vol. janeiro-março. Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 937-950. Sessão de 17 de março de 1880, *apud* Áurea Adão, 2001, *op. cit.* pp. 231-232.

diferença assaz pequena. Matricularam-se neste último ano (1878-1879) letivo 77 alunos, que fecharam 118 matrículas, fizeram 97 exames de passagem e 16 exames finais perante as comissões de Lisboa, tendo apenas duas reprovações. Estes resultados colocam o liceu de Évora nas atuais circunstâncias em boas condições relativamente aos 6 liceus desta circunscrição. É o 3º em número de matrículas, o 2º no encerramento delas, nos exames de passagem e nas aprovações, é o 4º no número de exames finais e o último nas reprovações. Este resultado, diga-se a verdade, é devido em grande parte ao seminário, porque se ali se não admitissem alunos pensionistas com destino a estudos seculares a frequência deste liceu desceria à frequência de outros. De modo que não sendo este um estado próspero como era para desejar é comparativamente melhor (...)»³⁴³.

Este suporte estatístico seria um argumento fundamental para o governo decidir pela atribuição ao Liceu de Évora dos dois cursos que permitiam o prosseguimento de estudos.

Por outro lado, o deputado, nesta intervenção, acabaria por omitir o argumento da importância que o Seminário representava para a oferta global de ensino secundário na região. Esta oferta só se manteria no caso de ser assegurado o prolongamento dos estudos no Liceu, um facto que era taxativo no relatório da Junta Geral de Distrito que já citámos.

De facto, o Seminário diocesano, para além de dar seguimento a algumas vocações, permitiu que, até à implantação da 1ª República, 321 alunos com diferentes vínculos ao Seminário Diocesano pudessem frequentar estudos secundários na vizinha instituição liceal³⁴⁴.

Neste instituto religioso instalaram-se alguns dos menos favorecidos pela fortuna, mas também alguns dos filhos dos notáveis dos concelhos limítrofes, menos dispostos a alojar os seus filhos no dispendioso e prestigiado Colégio dos Loios, um instituto frequentado pelos filhos de algumas das figuras mais proeminentes na cidade³⁴⁵.

³⁴³ Junta Geral do Distrito de Évora, 1879, *Relatório da Junta Geral do Distrito de Évora. Sessão de maio de 1879*, Évora, 1879, p. 27. Consultados os livros de matrículas para o ano letivo de 1877-1878, apenas confirmámos a matrícula de 75 alunos.

³⁴⁴ Arquivo Histórico do Seminário Diocesano de Évora: «Relação dos alunos que frequentaram o seminário no ano letivo de (...)» cruzados com os livros de registo de matrícula do Liceu de Évora nºs PT/AHLAGE/D/B/001-Lv01 a Lv175.

³⁴⁵ Cf. Fontes e metodologia, na base do estudo da composição social, perfil e percursos escolares, bem como os destinos sociais dos alunos das duas instituições citadas. Desde o filho do vice-cônsul da Bélgica aos filhos dos procuradores da Junta Geral do Distrito de Évora, industriais, altos funcionários da administração e da banca, faziam parte do background das centenas de estudantes que frequentaram o liceu mas que estavam em regime aberto ou de internato no colégio S. João de Deus, mais conhecido na cidade como Colégio dos Loios.

O argumento proveniente do setor católico também foi particularmente veemente em Braga. Em circunstâncias idênticas, na reforma de 1894, o próprio arcebispo liderou uma comissão que tinha por objetivo influenciar a decisão parlamentar em matéria da hierarquia e da segmentação nos liceus portugueses³⁴⁶.

A grande referência para o deputado Borges, em termos de debate no parlamento, era o deputado por Braga, Penha Fortuna. Este militava também no partido progressista, era professor liceal e um conhecido causídico no foro bracarense³⁴⁷.

A pressão exercida tanto por Penha Fortuna como pelas representações das instituições locais acabaria por resultar em favor da atribuição do curso complementar de letras aos liceus de Braga e de Viseu.

A este facto não era alheia a coincidência de, tanto o deputado por Braga como o deputado por Viseu, Simões Dias, serem professores nos liceus das respetivas localidades. Em simultâneo, faziam parte da Comissão de Instrução Primária e Secundária, à qual competia propor as alterações ao projeto de lei.

Como já se referiu, este projeto de diploma apenas previa que as três grandes cidades de Lisboa, Porto e Coimbra, que encabeçavam as três circunscrições em que estava dividido o ensino secundário, possuiriam as valências completas proporcionadas pelos dois cursos: quatro anos de curso geral, e mais dois anos de curso complementar: este apresentava-se bifurcado em duas secções, nas quais se inseriam os cursos de ciências e de letras³⁴⁸.

A situação era de tal forma excepcional que antes de esta alteração vir a servir como precedente, em apoio das pretensões de outros distritos, o próprio Penha Fortuna veio a terreiro antecipar as críticas, justificando a decisão.

Para além da enorme procura relativamente a outros liceus, e do dinamismo demográfico reconhecido à cidade e à região envolvente, Fortuna recusou o argumento

³⁴⁶ Rodrigo Azevedo, 2003, *op. cit.* p. 130.

³⁴⁷ Cf. Maria Isabel Soares, 2004, «Fortuna, Manuel Joaquim Penha», in Maria Filomena Mónica, *Dicionário Biográfico Parlamentar*, vol. II, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 201-202. Penha Fortuna era também ele formado em direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e um importante influente local. Havia sido vogal substituto no concelho de Braga no biênio de 1864-1865 e era um conhecido advogado local. Como também acontecia em Évora com vários profissionais conhecidos, era professor do liceu de Braga. Progressista, estava também ele, à semelhança do que acontecia com Pinheiro Borges, em sintonia com o governo de José Luciano. Era assim mais fácil, para ambos, conseguir concretizar os seus objetivos políticos.

³⁴⁸ Paulo Jorge Fernandes, 2004, «Dias, José Simões», in Maria Filomena Mónica (coord.), *op. cit.*, vol. II, pp. 40-43.

do favor político da Comissão a que pertencia: preferiu carrear para o seu lote de argumentos a questão do impacto económico. Afirmou que a frequência dos liceus se traduzia em benefício económico quer para as famílias que acolhiam os estudantes, quer para o comércio e para a indústria. Assegurava ainda que para além de Lisboa, Porto e Coimbra, nenhum liceu se lhe comparava em frequência e que esta só era superior em Lisboa e Coimbra³⁴⁹.

De forma diligente, o deputado por Évora já havia apoiado a criação do curso complementar em outros liceus com o claro objetivo de, em momento oportuno, poder invocar o precedente a seu favor.

Também não hesitou em argumentar com a desconfiança resultante da presença do deputado Penha Fortuna na Comissão de Instrução para, subtilmente, levantar a questão da «política de campanário».

Contudo, não deixou de invocar, em abono dos seus objetivos, os argumentos da mobilidade social. Fortuna considerou que a despromoção do Liceu de Évora, que desde a classificação dos liceus em 1844 havia sido considerado de 1ª classe, fazia com que a oferta na circunscrição do sul não contemplasse os cursos complementares: só os mais favorecidos do ponto de vista material podiam prosseguir estudos no liceu mais próximo com a oferta completa (os liceus de Lisboa).

O deputado invocou o exemplo de Braga, que considerou comparável ao de Évora, quanto à habilitação dos alunos que pretendiam prosseguir estudos eclesiásticos e para os quais o curso complementar era um requisito fundamental do acesso «(...) o regulamento em vigor é mais favorável ao ensino particular do que próprio para desenvolver o ensino oficial; antes do desdobramento contido nos atuais programas de ensino, o liceu de Évora tinha concorrência de alunos que se podia equiparar com a de Coimbra; depois o número de alunos decresceu em todos os liceus. Longe de temer a comparação estatística, eu sou o primeiro a pedir que a consultem; mas desejo que se atenda a todas as conclusões que daí se podem tirar, considerando além da frequência em diferentes épocas, e sujeita a regulamentos diferentes, o aproveitamento, isto é, a proporção do número de alunos que

³⁴⁹ Sessão de 17 de março de 1880, Diário da Câmara dos Senhores Deputados, vol. janeiro-março, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 937-950, *apud*. Áurea Adão, 2002, *op. cit.* p. 238 e seg.

frequentam, e aquele dos que se apresentam e satisfazem nas provas dos exames finais. (...)»³⁵⁰.

A intervenção do deputado Pinheiro Borges salienta o interesse do clero neste processo, o qual, tudo indica, não seria diferente do que motivava os eclesiásticos bracarenses, ao mesmo tempo que releva a importância do ensino particular na época e de o mesmo limitar, de facto, a frequência do liceu. Por outro lado, as características do povoamento e acessibilidades da região seriam igualmente fatores decisivos. Para condicionar a decisão, é notável a forma como Borges deixou clara a contradição em que o governo cairia, no caso de não promover o liceu face aos privilégios concedidos a Braga e a Viseu. Com tal argumentação, existiria pouco suporte para fundamentar a decisão de retirar à cidade do Sul as suas pretensões.

Neste processo de clarificação, o representante bracarense não quis deixar de justificar a incómoda questão das coincidências, em termos da presença dele e do colega de Viseu na Comissão, justificando-se com a legitimidade de poder apresentar argumentos que acabaram por ser aceites pelos restantes membros³⁵¹.

O discutido artigo 10º ficaria com a seguinte redação final:«(...) Nos liceus nacionais haverá somente o curso geral. Único. Nos liceus de Braga, Viseu, Évora e Angra do Heroísmo, além do curso geral, haverá um curso complementar de letras em tudo igual ao dos liceus centrais e no liceu do Funchal um curso complementar de ciências (...)»³⁵².

Nos comentários finais ao debate, o deputado pelo círculo de Faro, o regenerador Luís Bivar, chamou a atenção para o facto de a proposta do governo, que apenas previa a existência de liceus centrais em Lisboa, Porto e Coimbra, ter sido alterada em função dos interesses da Comissão de Instrução Primária e Secundária, onde pontificavam Penha Fortuna e Simões Dias. Bivar assegurava que a mesma Comissão se tinha mostrado permeável às pretensões de Domingos Pinheiro e dos deputados dos Açores e da Madeira

³⁵⁰ Sessão de 17 de março de 1880, in Diário da Câmara dos Senhores Deputados, 1880, vol. janeiro-março, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 937-950, *apud.* Áurea Adão, 2001, *op. cit.*, p. 250 e seg. Assim o argumento da frequência acabou por ser desvalorizado ao mesmo tempo que era sublinhada a existência na cidade de equipamentos culturais que reputava de importantes para a formação dos alunos, como era o caso da Biblioteca Pública.

³⁵¹ Sessão de 17 de março de 1880, Diário da Câmara dos Senhores Deputados, 1880, vol. janeiro-março, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 937-950 *apud.* Áurea Adão, 2002, p. 252.

³⁵² Sessão de 6 de abril de 1880, Diário da Câmara dos Senhores Deputados, 1880, vol. março-junho. Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 1278-1286, *apud.* Áurea Adão, 2002, *op. cit.*, p. 260.

e que, por comparação com Évora, havia razões que justificavam a concessão de idêntico estatuto ao Liceu de Faro³⁵³.

Este deputado garantia que o argumento de que o estatuto do liceu eborense aproveitava a Faro não colhia, devido à falta de acessibilidades aceitáveis, argumento que era reforçado pela intervenção do seu colega Pimenta Telo, deputado por um dos círculos do Algarve. Lisboa era, segundo Bívar, preferível a Évora, deixando claro que a elevada frequência das escolas superiores em Lisboa por alunos naturais de Faro era uma boa prova de que existia no Algarve procura suficiente para animar um liceu central³⁵⁴.

Perante os interesses em presença, a questão tornou-se muito sensível e foi o próprio Ministro do Reino que se viu na necessidade de explicar a sua decisão, nomeadamente quanto à disputa existente nos distritos do Sul, invocando o precedente que a atribuição da segmentação ao Liceu de Faro traria para as pretensões dos restantes liceus de província. José Luciano referiu a estatística para promover Évora e Faro, destacando o antecedente que a criação de um liceu central em Faro criaria, despoletando as reivindicações de outros distritos³⁵⁵.

O deputado por Évora reforçou os argumentos de Luciano de Castro fazendo notar que a sua proposta era vantajosa para a generalidade dos distritos adjacentes, sobretudo devido aos custos mais baixos de alojamento e alimentação: «(...) não só aproveita ao distrito de Évora, como aos de Beja, Portalegre, Faro, e até mesmo ao de Santarém; além das condições especiais da localidade teve por fim restabelecer o equilíbrio, que ficaria interrompido se não houvesse na 1ª circunscrição, assim como se tinha feito para a 2ª e 3ª, um centro de estudos, com o curso complementar em local onde a vida fosse mais barata e onde os filhos das famílias menos abastadas pudessem receber a instrução complementar sem os grandes sacrifícios pecuniários que teriam de fazer residindo fora

³⁵³ Sessão de 6 de abril de 1880, Diário da Câmara dos Senhores Deputados, 1880, vol. março-junho, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 1278-1286, *apud*. Áurea Adão, 2001, *op. cit.*, pp. 272-273.

³⁵⁴ Joaquim José Pimenta Telo foi médico militar, deputado e jornalista. Formou-se em medicina em Coimbra. Eleito deputado em várias legislaturas, foi secretário particular de Emídio Navarro enquanto este foi Ministro das Obras Públicas, cf. Sessão de 6 de abril de 1880, Diário da Câmara dos Senhores Deputados, 1880, vol. março-junho, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 1278-1286 e Áurea Adão, 2001, *op. cit.* pp. 277-279. De facto, a procura do Liceu de Évora por alunos oriundos da província do Algarve estava aquém por exemplo dos alunos de concelhos da região de Lisboa, como demonstrámos no capítulo 9.

³⁵⁵ Sessão de 6 de abril de 1880, Diário da Câmara dos Senhores Deputados, 1880, vol. março-junho, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 1278-1286, *apud*. Áurea Adão, 2001, *op. cit.* pp. 273-275.

dos seus lares, e nas cidades que o projeto do governo tão-somente considerava, isto é, Lisboa, Porto e Coimbra (...)»³⁵⁶.

Importa, no entanto, analisar o reflexo destas decisões nos agentes educativos. O Conselho Escolar do Liceu de Évora pronunciou-se sobre o desfecho do processo, propondo o lançamento de um louvor aos três deputados pelo círculo, destacando Domingos Borges, e salientando os benefícios que tal decisão traria para a instituição e para a cidade. Finalmente, insistiu na dimensão supra regional que o liceu central teria para todo o sul do país «(...) tão grande benefício que não só dá lustre a esta corporação escolar e à cidade de Évora mas proporciona mais instrução aos estudiosos das terras de aquém do Tejo (...)»³⁵⁷.

O posicionamento deste órgão era já conhecido de há duas décadas, quando se começou a colocar o problema da hierarquia dos liceus. Para manter o estatuto de equiparação aos congéneres das grandes cidades do litoral, o Conselho Escolar do liceu propunha uma categoria única de escolas, porque não concordava com «a supremacia entre escolas da mesma natureza e funcionários que professam o mesmo magistério com as mesmas habilitações»³⁵⁸.

Em 1882, o problema foi colocado por via da discussão em torno de um projeto do deputado Tomás Ribeiro que dava corpo aos argumentos defendidos nas representações das câmaras municipais do Algarve. Estas pretendiam para Faro um liceu de primeira classe com um plano de estudos completo.

Invocavam, para tanto, o precedente que tinha ocorrido em 1880, graças à ação das elites regionais que, no caso de Braga e de Évora, tinham conseguido alterar a proposta de lei, garantindo as suas pretensões.

³⁵⁶ Sessão de 6 de abril de 1880, Diário da Câmara dos Senhores Deputados, 1880, vol. março-junho, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 1278-1286, *apud*. Áurea Adão, 2001, *op. cit.* p. 276.

³⁵⁷ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv243 (1876-1904), sessão de 13-05-1880, fl. 10. O conde de Valenças, Luís Leite Jardim, era professor na Universidade de Coimbra. Era um homem influente e respeitado, viria a ascender ao pariatto depois de ter sido eleito por várias vezes para a Câmara de Deputados. Tendo tido uma vida pública ativa, antes de chegar à câmara eletiva havia sido governador civil interino em Faro e vereador da Câmara de Lisboa. Joaquim Vasconcelos de Gusmão era o único com ligações explícitas à região pela qual havia sido eleito. Natural de Mourão, era também formado em direito por Coimbra, e tal como Leite Jardim, tinha uma carreira académica ativa, sendo regente da cadeira de Economia Política da Escola Politécnica de Lisboa. Desde 1868 que vinha sendo sucessivamente eleito pelos círculos eleitorais de Beja e Reguengos, antes de ascender ao pariatto, o que aconteceu em 1882, cf. Ana Cardoso de Matos, 2005, «Gusmão, Joaquim de Vasconcelos», in Maria Filomena Mónica (coord) *op. cit.* vol. II, pp.403-405.

³⁵⁸ «Bases para a reforma da instrução secundária dos liceus, segundo o voto do conselho do lyceu nacional de Évora», in *Diário do Governo*, n.º 28 de 7.2.1870, pp. 181-183, n.º 29 de 8.2.1870, pp. 193-195, *apud* Áurea Adão, 2001, *op. cit.*, p.63.

A questão do afastamento geográfico era particularmente relevante: insistiu-se quer na distância que separava Évora de Faro (duzentos quilómetros), quer nas complexas acessibilidades relativamente a Lisboa, servidas por um vapor duas vezes por mês, que tendia a «(...) dificultar e encarecer o sacrifício dos pais, a ponto que, em breve, só os filhos dos favorecidos da fortuna podem aspirar à instrução superior e até à secundária e excluir os menos favorecidos, quando são estes que fornecem maior número de alunos, procurando nas habilitações literárias sua fortuna e posição social, e, não raras vezes, a proteção e amparo dos seus»³⁵⁹.

Este movimento reivindicativo, que antecedeu a aplicação do novo regulamento, terá tido um final a contento dos promotores: a maioria das reclamações foi atendida pela Comissão de Instrução Primária e Secundária³⁶⁰.

2.2.2. A reforma de 1894-1895: o reforço da hierarquia

Com a reforma de 1894-1895, voltou a colocar-se de novo a ênfase na hierarquia dos liceus: as instituições de topo no ensino liceal voltaram a situar-se no litoral: Lisboa, Coimbra e Porto seriam as únicas a serem contempladas com liceus centrais. Estavam, contudo, previstas exceções: «(...) Em nenhum caso, excetuados Lisboa, Porto e Coimbra, poderão ser criados Liceus Centrais, senão quando as câmaras municipais do distrito concorram com o aumento de despesa em que essa criação importa, caso sejam insuficientes os rendimentos próprios do liceu (...)»³⁶¹.

Com este articulado, as movimentações políticas que identificámos em 1880 voltariam de novo. No caso do Liceu de Braga, a Câmara Municipal concordou em assegurar o pagamento do excesso de despesa que o funcionamento do curso complementar acarretava e, durante três décadas, garantiu o funcionamento das valências que complementavam o ensino³⁶².

Em Évora, a reação também não se fez esperar. O presidente da Câmara, o Conde da Serra da Tourega, apresentou um pedido de alteração à proposta de lei nº 132 B. Nela referia a tradição de ensino em Évora, salientando a sua centralidade e a existência, no passado, da função de ensino superior.

³⁵⁹ Representação enviada ao parlamento pela Câmara Municipal da Lagoa, *apud* Áurea Adão, 2002, *op. cit.*, p. 67.

³⁶⁰ Cf. Áurea Adão, 2001, *op. cit.* p. 68. Com a reforma de 1886, surgiu um plano uniforme para todos os liceus de 1ª classe. A reforma de 1894-1895, ao propor um curso único, interrompeu a bifurcação introduzida em 1880 e esta seria reintroduzida em 1905.

³⁶¹ Carta de Lei de 28 de maio de 1896.

³⁶² Rodrigo Azevedo, 2003, *op. cit.*, pp. 130-131.

Considerava que a cidade era a verdadeira capital dos «quatro distritos de aquém Tejo», isto é, capital do Alentejo e do Algarve. No seu entender, «(...) devia ter sido (...) mais considerada nessa proposta de lei e pelo menos equiparada à cidade de Coimbra, à donairoso pérola do Mondego. Não aconteceu assim, e ao passo que esta fica com um liceu de 1ª ordem ou central, Évora fica apenas com um liceu nacional de 2ª ordem. Transformada essa proposta em lei do país a mocidade estudiosa das províncias do sul terá que ir completar a sua instrução secundária, os chamados preparatórios, aos liceus de Lisboa, Porto ou Coimbra; e tanto basta para bem se compreender os graves inconvenientes de ordem moral e económica que resultarão para os quatro distritos meridionais do continente português, se tal lei chegar a ser promulgada. Por estas razões e por muitas outras que a V. perspicácia muito bem se antolham tenho a honra de apresentar a seguinte proposta: 1º Que a Câmara Municipal de Évora represente com urgência ao governo de sua Majestade para que seja alterado o art.º 2º da proposta de lei nº132-b e todos os demais artigos que com este se relacionem por forma a que o liceu de Évora fique considerado liceu Central e em tudo equiparado aos liceus de Lisboa, Porto, Coimbra e Ponta Delgada. 2º que se represente à câmara dos srs. Deputados pedindo que só nestas condições seja aprovada a referida proposta de lei nº 132 b. 3º que seja encarregado o Sr. Advogado do município, com toda a urgência, de redigir estas representações. Évora, 29 de novembro de 1894 - Conde da Serra da Tourega. A Câmara aprovou por unanimidade a proposta, resolvendo por iniciativa do Sr. Duarte de Almeida que o sr. Presidente acompanhado do sr. Vereador Taborda e Mira Duarte fossem em comissão encarregados de apresentar a representação (...)»³⁶³.

Em 1880, o problema, que afetava Évora e Braga, resolveu-se aquando do debate parlamentar em torno do projeto de lei. Isto não aconteceu com a reforma de 1894-1895. Em primeiro lugar, porque esta foi implementada à revelia do parlamento. O debate só ocorreria em 1896, quando a reforma já se encontrava em curso e as alterações ao estatuto dos liceus de província só se verificariam alguns anos depois³⁶⁴.

³⁶³ *Diário do Governo* nº 64 de 20 de novembro de 1894; ADE, NCME, Atas da Câmara Municipal de Évora, Livro nº 795 (1893-1896), 22-11-1894.

³⁶⁴ As reformas de ensino setembristas foram promulgadas através de decreto entre 15 de novembro de 1836 e 13 de janeiro de 1837; a reforma de João Franco-Jaime Moniz (1894) veio a ser discutida como uma reforma adquirida e em implementação. Cf. Áurea Adão, 2001, *op. cit.*

Vale a pena considerar os argumentos apresentados pela vereação seguinte, uma equipa liderada, entre 1896 e 1898, por Francisco Barahona Fragoso, para perceber quais as motivações que estiveram na base do processo «(...) A cidade de Évora, antiga sede da Universidade, representou, por intermédio da sua Câmara Municipal, ao governo de Sua Majestade, pedindo-lhe para ser contemplada com a criação de um liceu central. Esta representação foi convictamente secundada por um grande número de municipalidades dos distritos de Beja, Portalegre e Faro. Os povos do sul pediam assim, numa unanimidade que sé tornou notável, o que nunca podia ser denegado pela justiça, pela equidade e pelos gerais interesses da instrução. O governo, porem, acaba de responder ao clamor da opinião de quase metade do país com a publicação do decreto do mês corrente, pelo qual é elevado à categoria de central o liceu de Braga e transformado em liceu nacional o pequeno Seminário de Nossa Senhora da Oliveira da cidade de Guimarães. Assim, os estudantes do sul do país só em Lisboa, Coimbra, Porto ou Braga poderão completar os cursos preparatórios para a frequência dos da instrução superior. Nos únicos termos que lhe são permitidos a Câmara Municipal de Évora, imensamente magoada com esta resolução do governo, delibera lançar na ata da sua sessão de hoje a expressão do seu profundo desgosto pela desatenção com que pelos altos poderes do Estado foram tratados os povos transtaganos (...)»³⁶⁵.

A representação enviada ao parlamento realçava os aspetos que a seguir sintetizamos³⁶⁶:

Primeiro: insistia na qualidade de Évora como capital da província do Alentejo e como uma das principais cidades do país que, como tal, deveria ser contemplada com um liceu central. Seria injusto, de acordo com o elenco municipal eborense, que outros municípios do país com menor importância fossem contemplados com liceus centrais.

Segundo: insistia, como também o havia feito em 1880, na centralidade da instituição que serviria o Alentejo e o Algarve, isto é, «a terça parte de Portugal», numa clara manobra de limitação das eventuais pretensões da cidade de Faro. Tal como em 1880, e em resposta, verificou-se idêntica tentativa por parte das elites algarvias.

³⁶⁵ ADE, NCME, Atas da Câmara Municipal de Évora, Livro nº 795 (1893-1896), 24 de setembro de 1896.

³⁶⁶ Representação da Câmara Municipal de Évora de 3 de junho de 1896 entregue no parlamento. Cf. Liceu de Évora, 1898, *Relatório do Liceu Central de Évora*, Évora, Minerva Eborense, 1898, pp. 11-12.

Terceiro: invocou, de forma que se tornaria recorrente até à atualidade, as tradições de ensino existentes na cidade desde 1559, com a fundação da Universidade, bem como a histórica presença da sede da Corte.

Quarto: sublinhou o agravar das desigualdades sociais perante o ensino intermédio: «(...) obliterar por completo os elementos de força e de riqueza e sobretudo os interesses vitais de uma grande parte da nacionalidade portuguesa — como é o povo transtagano — o qual, se este pedido for desatendido, será obrigado a mandar a sua mocidade estudiosa ao liceu de Lisboa com grande dispêndio para os ricos e enormes sacrifícios para os desfavorecidos da fortuna. (...)»³⁶⁷.

O próprio reitor do liceu, José Fernando Deville, também ele vice-presidente da Câmara Municipal e membro da elite censitária do concelho, estabeleceu a doutrina que não mais deixaria de estar presente na defesa dos interesses do liceu em matéria de estatuto institucional³⁶⁸: «(...) Évora, desde há muito, tem foros de representação nobilíssima na república das letras e tem desempenhado um papel distintíssimo na instrução nacional. Neste magnífico, sumptuoso e monumental edifício, hoje liceu, professaram-se ciências, conferiram-se graus habilitaram-se lentes insignísimos. Houve uma Universidade! (...)»³⁶⁹.

Historiava também os problemas em torno da questão do estatuto, dando destaque, uma vez mais, a que a existência de um Liceu Central aproveitava ao Alentejo e ao Algarve, sobretudo para os alunos que pretendiam fazer estudos preparatórios destinados ao ingresso nas escolas superiores³⁷⁰.

A imprensa local tornou-se particularmente interessada no problema. O jornal *O Manuelinho d'Évora* afinava o discurso pela mesma linha: descrevia a disputa nas câmaras em 1896, em que foram protagonistas Carlos Braga, Adolfo Pimentel e o visconde do Banho. Os dois primeiros pediram um liceu central para Braga, o último

³⁶⁷ Liceu de Évora, 1898, *Relatório do Liceu Central de Évora*, Évora, Minerva Eborense, 1898, p. 12.

³⁶⁸ Professor de ensino secundário, nasceu em localidade desconhecida no Minho em 23 de abril de 1832. Coursou o liceu em Braga e depois estudou teologia moral e dogmática. Ensinou latinidade e francês em Caminha, Alcobaça (onde fundou a Biblioteca Municipal) e Estremoz (onde também fundou uma Biblioteca). Exerceu a docência no liceu de Évora e no seminário. Foi vice-presidente da Câmara Municipal de Évora, presidente do conselho diretor do Asilo da Infância Desvalida, vogal da comissão fiscal do Banco do Alentejo. Foi reitor de liceu de 1897 a 1900 e depois em 17-11-1904; cf. *O Corvo*, 1941, 1º Centenário do Liceu de Évora. Número Especial, Évora, s/e, pp.43-44. Deville integrou a Junta Geral de Distrito de Évora entre 1879-1884; cf., *Relatórios da Junta Geral do Distrito de Évora (1879-1885)*, Évora.

³⁶⁹ Liceu de Évora, 1898, *op. cit.*, p. 12.

³⁷⁰ *Idem*, p. 10.

pedia igual benefício para Viseu. O jornal citado afirmava: «(...) Nós, respeitando o pedido de todos, parece-nos que Évora é que possui superior direito ao estabelecimento de um liceu daquela categoria – Évora, o grande centro pela Idade Média e pela Renascença fora, de trabalhos científicos e literários que lhe deram renome; Évora, que foi sede de uma universidade; Évora, que foi liceu de 1ª classe quando essa classificação pertencia a poucos. Évora é o centro, é a capital de uma extensa região, da 3ª parte do país. Não é só do Alentejo é-o também do Algarve, e assim, para os estudos secundários, ficava a sede do seu distrito e dos distritos de Beja, Portalegre e Faro. Quatro distritos não havendo nenhuma outra cidade que se possa dizer em tais condições. Sempre a cidade de Évora foi considerada um ponto central para diversos serviços: para os correios, para o exército, etc. Reconhecia-se-lhe assim a sua centralidade e a sua importância que também agora se lhe devia reconhecer para administração do ensino secundário. Por estas considerações e por muitas outras que podíamos produzir fazemos votos para que a cidade de Évora seja preferida para sede de um dos liceus centrais que o governo fica autorizado a criar (...)»³⁷¹.

Em síntese, os aspetos que o periódico realçava eram os seguintes: a importância da valência de ensino superior; o histórico do estatuto do liceu desde a sua criação, a centralidade de Évora no contexto do Sul e as funções da cidade, em que se incluíam a defesa e a importância dos serviços ligados às comunicações.

Os órgãos de formação da opinião pública eborense, em sintonia com os órgãos de poder locais, publicitaram os argumentos de base a fim de suportar o combate para que o liceu local integrasse o topo da hierarquia das instituições liceais.

Os resultados deste combate acabariam por ser favoráveis ao liceu, suscitando expressões de júbilo também elas elucidativas sobre o cerne do que estava em causa: «(...) Até que finalmente a voz autorizada do nosso digníssimo representante na Câmara eletiva, o Exmo. cónego Alfredo César d'Oliveira, e na dos dignos Pares do Reino o elevado prestígio do Exmo. Sr. Dr. Francisco Eduardo de Barahona Fragoso, numa síntese de esforços altamente patrióticos, conseguiram que esse ideal da região

³⁷¹O *Manuelinho d' Évora*, nº 779, 07-05-1896.

transtagana se convertesse em realidade! Foi um triunfo! Foi um triunfo porque houve vitória, e foi uma vitória, porque houve luta — e luta de gigantes! (...)»³⁷².

Neste lapso de tempo (1896-1898), encontramos uma personagem comum tanto em Évora como em Lisboa, com uma ação a nível micro (ação local) e ao nível macro (ação central): Francisco Eduardo de Barahona Fragoso (Figura 1).

Barahona Fragoso era filho do 1º conde da Esperança, tendo casado em segundas núpcias com D.^a Inácia Angélica Fernandes Ramalho, viúva do falecido Dinis Ramalho (m. 1884), da família Matos Fernandes. Francisco era bacharel formado em direito pela Universidade de Coimbra e viria a ascender a par do reino. Era também abastado lavrador com interesses em várias partes do Alentejo, nomeadamente em Cuba, localidade onde se estabeleceu na quinta de S. Pedro e onde se entregou à alta lavoura; tinha igualmente interesses em Évora, cidade onde passou a residir a partir de 1887 (Figura 1)³⁷³.

Figura 1: Inácia Angélica Fernandes Ramalho Barahona e Francisco Eduardo Barahona Fragoso



Fonte: *Manuelinho d' Évora*, 1896.

³⁷² Liceu Central de Évora, 1898, *Relatório. Anno Letivo de 1897 a 1898*, 3º Anno, Évora, Minerva Eborensis, 1898, p. 14.

³⁷³ Helder Adegar Fonseca, 1996b, *O Alentejo no Século XIX. Economia e Atitudes Económicas*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, p. 215. Ação benemérita: cf. Maria Isabel Gameiro, 2000, *Recolher, Educar e Instruir. A Casa Pia de Évora 1869-1910*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, (dissertação de mestrado polic.); Sociabilidades: cf. Maria Ana Bernardo, 2001, *Sociabilidade e Distinção em Évora no Século XIX. O Círculo Eborensis*. Lisboa, Cosmos, pp. 56-57.

Francisco Eduardo era membro proeminente da «elite censitária» do concelho de Évora (maior contribuinte em 1891 e 1900), tendo desempenhado importantes cargos na vida local, entre os quais o de Presidente da Câmara Municipal de Évora (1894-1896), o de vogal da Casa Pia de Évora (1904-1906) e o de Presidente da Adega Regional do Alentejo (1902).

Para além do seu desempenho enquanto proprietário, membro da elite económica e elemento destacado da elite social, era desconhecida a sua ação como promotor de instituições de ensino afastadas da benemerência, um dado novo que registamos³⁷⁴.

Ao nível da Câmara dos Deputados, de entre os políticos eleitos por círculos do Alentejo no período de 1890 a 1910, constatamos a existência de cinco figuras que se destacam pelas suas intervenções em matéria de instrução secundária no período considerado: João de Sousa Tavares, Luciano António Pereira da Silva, Augusto César da Ricca, Adriano Monteiro e José Carlos Gouveia³⁷⁵.

Este pequeno conjunto fazia parte do grupo de sessenta e quatro deputados eleitos por círculos do Alentejo, entre 1890 e 1910, cuja caracterização do ponto de vista prosopográfico temos já fixada: viviam de proventos próprios ou desenvolviam uma profissão liberal (sobretudo na área jurídica); eram detentores de um diploma da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra ou tinham frequentado a Escola Politécnica de Lisboa, prosseguindo depois para uma escola de aplicação. Eram naturais da sede de concelho de um dos três distritos alentejanos³⁷⁶.

³⁷⁴ Este interesse não pode ser distanciado do de muitos membros da «elite censitária» da cidade, cujos filhos frequentariam o liceu da cidade. No caso de Francisco Eduardo, o sobrinho, filho do 2º conde da Esperança, Carlos Amílcar Vieira de Barahona, que estava nesse preciso ano letivo de 1897-1898 a frequentar a 3ª classe do curso geral no liceu eborense: seria um dos adolescentes penalizados se o liceu perdesse a valência complementar

³⁷⁵ Luciano António Pereira da Silva, escritor, professor universitário e cientista, nasceu em Caminha em 21 de novembro de 1864 e morreu em 18 de agosto de 1926, na sua terra natal. Era filho de António Pereira da Silva, boticário, e de Isabel Joaquina Coelho da Silva. Adriano Augusto da Silva (n. 1847 m. 1925). Engenheiro e funcionário superior do Ministério das Obras Públicas, proprietário e agricultor cf. Fernando Luís Gameiro e Helder A. Fonseca, 2005, «Monteiro, Adriano Augusto», *in op. cit.*, vol. II, pp. 955-958. Augusto César Claro da Ricca (n. 1873 m. 1939). Engenheiro, professor liceal, Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, nasceu em Setúbal na freguesia de S. Julião a 20 de agosto de 1873. Filho de Joaquim Silvestre da Ricca e de Maria Anastácia da Rica. Morreu em Lisboa a 7 de março de 1939, cf. Fernando Luís Gameiro, 2006b, «Ricca, Augusto César Claro da», in Maria Filomena Mónica (coord), *op. cit.*, vol. III, pp. 470-473. José Carlos de Gouveia, licenciado em direito, proprietário, autarca, nasceu na freguesia de S. Pedro de Évora em 3 de agosto de 1844, tendo falecido também naquela cidade alentejana em 18 de agosto de 1908. Era filho de José Carlos de Gouveia natural de Évora e de Mariana Rosa, natural da aldeia de Monte de Trigo, cf. Fernando Luís Gameiro, 2005a, «Gouveia, José Carlos de», in Maria Filomena Mónica (coord), *op. cit.* vol. II, pp. 359-361.

³⁷⁶ Fernando Luís Gameiro, 2013a, «A Elite Parlamentar Republicana. Deputados e Senadores eleitos por círculos eleitorais do Alentejo (1890-1926)», in Jorge Fonseca e Teresa Fonseca, *Cinco olhares sobre a I República*, Lisboa, Colibri, pp. 25-44.

João de Sousa Tavares reunia estas condições. Natural de Beja, foi eleito por círculos deste distrito, frequentou a Escola Politécnica e a Escola do Exército, prosseguindo uma carreira militar, atividade que acumulou com o exercício da docência no ensino liceal e na direção do Colégio Militar. Enquanto parlamentar integrava o Partido Regenerador, colocando a instrução como prioridade no contexto das suas intervenções no hemiciclo. O discurso mais relevante sobre o ensino secundário pautou-se pelo elogio quer da reforma de Jaime Moniz (1894-1895), quer do governo que a patrocinou (Hintze/Franco)³⁷⁷.

Tavares atribuiu a esta reforma a virtualidade de ter organizado o ensino secundário, provocando o aumento do número de alunos. Segundo o deputado, que adotou a postura dos regeneradores sobre esta matéria, o crescimento da importância do ensino oficial em detrimento do particular terá sido uma das mais-valias da reforma de Jaime Moniz: um princípio caro às elites eborenses que, como já vimos, defenderam o estatuto institucional de um instituto público (Liceu de Évora)³⁷⁸.

Já Luciano António Pereira da Silva, natural de Caminha, começou o seu percurso profissional na Universidade de Coimbra. Nesta instituição matricular-se-ia na Faculdade de Matemática, seguindo depois para a Escola do Exército em Lisboa, escola de aplicação na qual concluiria o curso de Engenharia Civil. Entre 1900 e 1904, foi eleito pelos círculos de Nisa e de Coimbra, em cuja universidade construiria uma carreira académica³⁷⁹.

Militando nas fileiras do Partido Regenerador, a sua intervenção mais significativa na área do ensino consistiu na análise das reformas do ensino secundário de 1886 e de 1888 (Governo chefiado por José Luciano de Castro). Articulou estas com a proposta de aperfeiçoamento da reforma de 1894-1895, propondo a manutenção das linhas organizadoras da reforma de Moniz, introdutora do regime de classe, bem como a inclusão da Educação Física como disciplina curricular. Defendeu o abandono do ensino exclusivamente teórico e centrado na memorização dos compêndios, a divisão do curso a partir do 3º ciclo em duas ou mais secções, discordando «do quadro de estudos que

³⁷⁷ Fernando Luís Gameiro, 2006e, «Tavares, João de Sousa», in Maria Filomena Mónica (coord.) *op. cit.* vol. III, pp. 866-869.

³⁷⁸ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*. Sessão de 12 de março de 1901.

³⁷⁹ Fernando Luís Gameiro, 2005b, «Silva, Luciano Pereira da», in Maria Filomena Mónica (coord.), *op. cit.*, vol. III, pp. 712-714.

preceitua um curso único para todos os destinos sociais». Afirmou não concordar com o compêndio único e defendeu a simplificação dos programas, o reforço do ensino do inglês e alterações significativas no âmbito da formação de professores, atividade para a qual dava o seu contributo enquanto professor na Escola Normal Superior de Coimbra³⁸⁰.

O discurso era, na sua essência, uma reação sistematizada à necessidade de aperfeiçoar a reforma de 1894 que havia sido apoiada pelos seus correligionários. Contudo, só em 1905 o Governo progressista de José Luciano de Castro atribuiria a Eduardo Coelho a função de proceder a alguns ajustamentos curriculares, entre os quais era defendida a bifurcação em secções de letras e de ciências³⁸¹.

O influente regenerador Augusto César Claro da Ricca, natural de Setúbal, realizou um percurso idêntico ao de Luciano Silva, com o qual também partilhava as ideias políticas regeneradoras, ingressando na Escola Politécnica e concluindo o curso de engenheiro civil na Escola do Exército. Foi reitor liceal e diretor na Escola Normal de Lisboa. Entre outros, foi eleito pelo círculo de Beja (1910). Numa das suas intervenções em 1902, quando representava os regeneradores pelo Distrito de Santarém, defendeu como medida de abertura do ensino secundário o aumento do número de alunos nos liceus oficiais, entretanto alvos de reestruturações orgânicas. Estas foram introduzidas pela reforma de Jaime Moniz com o objetivo de reforçar o ensino público, até aí muito enfraquecido pela concorrência do ensino particular: também aqui existiu consistência com os interesses das elites locais

Claro da Ricca defendeu um ensino unificado de curso único, solução que considerava adequada às condições económicas do país e suficientemente generalista para permitir a continuação especializada de estudos ao nível do ensino superior. Defendeu a progressividade nos conteúdos em função do nível etário e a necessidade de articular a educação física com a educação intelectual, em paralelo com o alargamento do ciclo de ensino (5 anos) e a prevalência da seleção no ciclo de estudos secundários como garantia de qualidade ao nível do ensino superior³⁸².

Ricca, em 1898, quando representava o círculo de Torres Novas (Distrito de Santarém), opôs-se à aprovação de um projeto de lei que previa a elevação dos

³⁸⁰*Diário da Câmara dos Senhores Deputados*. Sessão de 13 de janeiro de 1903.

³⁸¹*Diário da Câmara dos Senhores Deputados*. Sessão de 13 de janeiro de 1903 e Fernando Luís Gameiro, 2005b, *op. cit.*, vol III, pp. 712-714.

³⁸²*Diário da Câmara dos Senhores Deputados*. Sessão de 14 de abril de 1902.

estabelecimentos de Évora e de Viseu a liceus nacionais centrais, uma promoção daquelas instituições de ensino que passariam a habilitar alunos para acederem à universidade e que Ricca não subscreveu. Pretendia, contudo, que a criação de liceus centrais se estendesse ao liceu de Angra do Heroísmo, argumentando que era maior a distância entre as ilhas adjacentes e o continente do que entre o liceu central de Lisboa e o sul do país (referia-se ao argumento invocado para promover o Liceu de Évora)³⁸³.

Na realidade, Claro da Ricca não estava mais do que a defender o Liceu de Lisboa, no qual lecionava, e que no sul do país mantinha o monopólio da habilitação dos alunos que pretendiam aceder ao ensino superior. De facto, ao propor a criação de um novo liceu central em Angra, abriu o precedente para que outros deputados fizessem propostas que visavam satisfazer os anseios dos círculos pelos quais haviam sido eleitos, caso de Santarém. Tal situação acabou por conduzir a um impasse, já que apenas ao governo competia decidir sobre quais as localidades com liceus centrais³⁸⁴.

As preocupações que moveram estes parlamentares, concretamente nas suas intervenções após a reforma de 1894-1895, integraram-se em temas de política educativa nacional e, em geral, defenderam os princípios adotados na grande reforma do século XIX.

É particularmente relevante a postura do deputado Claro da Ricca em 1898, quanto à instalação de liceus centrais na província. A sua posição de intransigência está em sintonia com a política do governo regenerador. Este deputado serviu dedicadamente os governos do Partido Regenerador ao longo de década e meia de vida parlamentar, sempre em acumulação com as funções de professor liceal.

No entanto, a sua oposição à pretensão de elevar a escola eborense a liceu central não foi suficiente perante a lógica da recolocação do Liceu de Évora entre os principais: o peso de Francisco Barahona na Câmara dos Pares, do conde da Serra da Tourega, de Alfredo César de Oliveira e de Sertório do Monte Pereira Tavares Festas na Câmara dos Deputados e o facto de, na reforma de 1880, Évora ter sido equiparada a Viseu e Braga

³⁸³ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, 1 de junho, 1898.

³⁸⁴ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, 1 de junho, 1898.

em termos do escalão superior da oferta de ensino na província terão sido decisivas para a recuperação do estatuto perdido pelo Liceu de Évora³⁸⁵.

Foi, na verdade, o triunfo da política regional em detrimento dos interesses da política nacional (preservação do exclusivo para o prosseguimento de estudos das grandes cidades do litoral).

Em suma, foram identificados os discursos e os posicionamentos políticos dos protagonistas do debate parlamentar em torno do tema da bifurcação curricular e da hierarquia das instituições de ensino. Ficou expressa a forma como os argumentos foram esgrimidos no palco parlamentar.

Do teor da análise macro (política nacional e palco parlamentar) e da análise micro (política local e regional, palco das instituições locais e regionais), resultou a evidência da diminuta preocupação com o objeto (conteúdo das reformas) e uma grande ênfase na forma (estatuto das instituições).

Mais do que a bifurcação e o debate entre o currículo clássico e o moderno, entre o curso complementar de ciências ou de letras, ou a manutenção de um plano uniforme de estudos dividido em dois cursos, foi colocado em plano de evidência o interesse das regiões e das cidades na garantia da obtenção das valências relevantes em matéria de ensino secundário.

Para a defesa desses interesses foram carreados argumentos diversos: de ordem económica e social, de política local e regional. Há igualmente por parte das elites políticas o assumir de uma estratégia de afirmação das cidades na luta pela posse de funções que lhes garantam centralidade e alarguem a sua área de influência.

A função de ensino secundário representava uma importante valia do ponto de vista económico, considerando o número de alunos e familiares que na cidade se movimentavam, nela consumindo bens e utilizando serviços³⁸⁶.

³⁸⁵ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados, Sessão de 4 de fevereiro de 1898*, Cf. Projeto de Lei de Elevação do Liceu de Évora a Central apresentado por Alfredo César de Oliveira.

³⁸⁶ No capítulo relativo à procura, avaliaremos a dimensão do número de adultos e adolescentes oriundos quer dos concelhos limítrofes quer dos distritos do Alentejo, Algarve e da Estremadura que procuravam a cidade. Para além da sua instalação em colégios privados, em casa de familiares, ou no seminário, deve ser considerado o número daqueles que se deslocavam à cidade apenas para realizarem exames. Esta procura extravasava os serviços do liceu e que abonava em favor da atividade económica e da importância da cidade: processo no qual estavam envolvidos os membros da elite política.

2.2.3. Posicionamento das elites perante a hierarquia das instituições de ensino secundário.

2.2.3.1. A Junta Geral do Distrito de Évora

Caracterizaremos, agora, os atores que protagonizaram a defesa dos interesses regionais, tentando perceber quais as suas motivações pessoais e as estratégias que seguiram em matéria de educação. Abordamos este tópico em dois tempos.

Num primeiro tempo, traçamos o perfil dos membros da Câmara Municipal de Évora e da Junta Geral do Distrito que estiveram envolvidos nos processos reivindicativos.

Num segundo tempo, o texto clarifica a atuação das elites parlamentares, tendo por fulcro as intervenções sobre o ensino secundário. Neste tópico, focamo-nos nos deputados eleitos por círculos do Alentejo durante o período em que decorreu a serôdia discussão sobre a reforma de Jaime Moniz/João Franco.

Quanto ao primeiro tempo, o tempo da ação das elites regionais, verificamos que, em 1860, 1880, ou 1894-1895, a Junta Geral de Distrito foi sempre referida como órgão ativo. No entanto, nem sempre a disponibilidade e a capacidade de operar como instituto de apoio aos vários ramos do ensino instalados na região foram as mesmas.

O grande desígnio da Junta foi intervir em matéria de instrução primária, em particular depois da reforma de ensino primário concretizada na legislação de 1878 e de 1880. Esta reforma descentralizava, pela primeira vez, a gestão do ensino primário colocando-o na esfera das Câmaras Municipais com a colaboração da Junta Escolar, das Juntas de Paróquia e da Junta Geral de Distrito³⁸⁷.

A Junta Geral de Distrito, com poderes acrescidos em matéria de financiamento na área das infraestruturas escolares, tinha funções de relevo e poderes executivos. De acordo com as *Leis de 2 de maio de 1878 e de 11 de junho de 1880*, e os códigos administrativos em vigor à época, esses poderes que eram específicos para a implementação da rede de escolas de instrução primária e para a formação de professores

³⁸⁷*Leis de 2 de maio de 1878 e de 11 de junho de 1880 sobre a reforma da instrução primária e regulamento e providências sobre a execução das referidas leis.* Lisboa, Imprensa Nacional, 1881 e *Código Administrativo, Aprovado por Carta de Lei de 6 de maio de 1878*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1878.

foram reforçados quanto à possibilidade de intervenção no financiamento das instituições de ensino secundário.³⁸⁸

Quando a ação da junta se fez sentir, nos anos de 1870 e de 1880, pontificaram na sua composição os médicos José Francisco da Gama Freixo e Manuel Joaquim da Costa e Silva, o proprietário José Sebastião de Torres Vaz Freire, o juiz António de Torres Vaz Freire, os professores Joaquim Lopes da Cruz e Domingos Rosado da Silva Gião, entre outros.

O código administrativo de 1878 atribuía funções em matéria educativa às juntas. Estas possuíam também funções de carácter geral que lhe permitiam intervir noutras áreas.

Como os procuradores eram eleitos diretamente pelos representantes dos concelhos que as compunham, em teoria, estes representavam os interesses do distrito³⁸⁹.

O art.º 53º atribuía-lhes funções generalistas em matéria de administração, mas o parágrafo 5º deste mesmo artigo previa que pudesse «criar estabelecimentos distritais de beneficência, instrução e educação». Neste âmbito, a Junta eborense esteve particularmente ativa com a criação da Escola Normal de 2ª classe destinada a formar professores do ensino primário³⁹⁰.

Em articulação com o previsto no Código Administrativo em vigor a reforma de José Luciano de Castro, em 1880, previa, no art.º 10º, que as Juntas de Distrito pudessem ter um papel decisivo nas valências a oferecer pelos liceus. Cabia-lhes assegurar o financiamento que compensasse o excesso de despesa que a criação de um curso complementar nos liceus nacionais acarretaria³⁹¹.

O desfecho do processo de atribuição do curso complementar de letras ao Liceu de Évora, em 1880, foi motivo de congratulação e de júbilo. Não encontramos registo de qualquer financiamento atribuído ao liceu, nem tal provavelmente teria sido possível: as

³⁸⁸ *Leis de 2 de maio de 1878 e de 11 de junho de 1880 sobre a reforma da instrução primária e regulamento e providências sobre a execução das referidas leis*. Lisboa, Imprensa Nacional, 1881 e *Código Administrativo, Aprovado por Carta de Lei de 6 de maio de 1878*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878.

³⁸⁹ *Código Administrativo 1878, cit.*, art.º 39º, p. 14.

³⁹⁰ *Idem, ibidem*, p. 16; sobre o envolvimento da Junta Geral de Distrito na adaptação do edifício da igreja de S. Pedro e as motivações que levaram os procuradores a abdicarem, durante o período de reconstrução e adaptação do edifício de investimentos significativos ver Fernando Luís Gameiro, 1997, *Entre a Escola e a Lavoura*, Lisboa, IIE, pp. 108-112.

³⁹¹ O Decreto de 14 de outubro de 1880, atribuía idêntica responsabilidade à Câmara Municipal.

verbas disponíveis foram canalizadas para a construção da Escola Normal, destinada à formação de professores de ensino primário³⁹².

A propósito da criação do curso complementar a Junta aprovou um voto de louvor formulado nos seguintes termos: «(...) Sobre instrução secundária cumpre também à vossa comissão dizer-vos que, por iniciativa dos ilustres deputados deste distrito, foi o liceu desta cidade contemplado com um curso complementar de letras, benefício que lhe não concedia a proposta de reforma da instrução secundária apresentada nesta sessão ao parlamento. For este relevantíssimo serviço tem a vossa comissão a honra de vos propor que lanceis na vossa ata um voto de louvor àqueles cavalheiros, e a justiça requer que aproveitemos esta ocasião para especializar o nome do Sr. Domingos Pinheiro Borges, a cujo zelo e dedicação se deve a resolução favorável e pronta de vários negócios de interesse distrital pendentes de aprovação superior (...)»³⁹³.

Poderia parecer que se tratava de uma fórmula protocolar mas, na verdade, havia interesse direto no estatuto que viesse a ser conferido ao liceu: parte dos procuradores tinha tido, tinha, ou viria a ter filhos a frequentar a instituição.

De facto, dos quarenta e seis casos de filhos de procuradores que frequentaram o liceu depois de 1880, altura em que foi introduzido o curso complementar, catorze frequentaram o novo segmento de ensino³⁹⁴.

Entre 1871 e 1910, foram vinte e um os alunos que, sendo filhos de procuradores da Junta, prosseguiram estudos e de entre eles houve oito que frequentaram o curso complementar em Évora³⁹⁵.

Para aferir da apetência destas famílias pela formação em ciências ou em letras, ordenamos as disciplinas frequentadas: Matemática (23 casos), Francês e Tradução do Francês (22), Desenho Linear (21), História (18), Português (17), Latim e Gramática Latina (16), Inglês (13), Filosofia (10), Literatura (11) e latim, pese embora o facto de estar entre as primeiras escolas, fica aquém da preferência pela matemática e pelas línguas vivas³⁹⁶.

³⁹² *Idem, ibidem.*

³⁹³ *Relatório apresentado pela Comissão Distrital de Évora à Junta Geral do mesmo distrito na sua sessão ordinária de novembro de 1879.* Évora, Tipografia de Cunha Bravo, 1880 p. 12.

³⁹⁴ Os quinze alunos que se matricularam pela primeira vez no período de 1871-1880, antes da reforma, acabariam por aceder ao curso complementar. Tabela 2.

³⁹⁵ Tabela 3 em anexo.

³⁹⁶ Tabela 4 em anexo.

A naturalidade dos quarenta e seis filhos de procuradores que frequentaram o liceu em ambos os cursos, entre 1871 e 1910, era periférica em relação à sede do concelho: apenas quinze adolescentes tinham nascido em Évora.

Os filhos dos membros da Junta indicaram que a matrícula se ficava a dever à preparação para ingressar num curso superior (5), dois no curso de farmácia, e um efetuou exames para «mostrar habilitação»³⁹⁷.

A procura de ensino superior, por parte dos descendentes deste grupo, configurou um perfil determinado pela proximidade de Lisboa enquanto cidade que oferecia diversas escolas de ensino superior. Estes jovens, depois de terem concluído o curso liceal, optavam por uma de duas vias. A primeira era constituída pelo binómio frequência das cadeiras preparatórias na Escola Politécnica - Escola do Exército (ou a Escola de Guerra após a Iª República). Depois, prosseguiam a carreira militar ou, se tivessem optado pelo ramo de engenharia, prosseguiam para a vida civil³⁹⁸. Um exemplo deste perfil que pode considerar-se representativo do percurso escolar dos engenheiros civis portugueses no século XIX foi-nos dado por Adriano Monteiro, filho de Tiago Monteiro, personalidade pública bem conhecida em Évora, que se destacou ao projetar o Teatro Garcia de Resende, entre outras obras³⁹⁹.

A segunda era determinada pela procura do curso de direito na Universidade de Coimbra.

Em síntese, a Junta Geral de Distrito, órgão representativo por excelência dos interesses distritais, tinha no Liceu de Évora uma das instituições de referência no percurso escolar dos seus descendentes⁴⁰⁰.

2.2.3.2. A Câmara Municipal de Évora

Entre 1871 e 1910, estiveram incluídos na composição dos executivos camarários os maiores contribuintes do concelho, lídimos membros da elite económica: António Joaquim Fernandes Potes (presidente 1891-1893), António José de Sá Potes (vereador 1904-1905), João Barreiros de Torres Vaz Freire (vereador 1900), Estêvão António

³⁹⁷ PT/AHLAGE/D/B/001 – Lv103,Lv105,Lv106,Lv107,Lv108,Lv109,Lv110,Lv111,Lv112, Lv113,Lv115,Lv116,Lv128,Lv129,Lv130,Lv131,Lv132,Lv133,Lv135,Lv136,Lv137,Lv141,Lv143.

³⁹⁸ Veja-se o capítulo relativo às trajetórias escolares.

³⁹⁹ Cf. Fernando Luís Gameiro e Hélder Adegar Fonseca, 2005, «Monteiro, Adriano Augusto da Silva», in Maria Filomena Mónica (coord.), *op. cit.*, vol. II. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 955-958.

⁴⁰⁰ Tabela 2 em anexo.

Tormenta Pinheiro (presidente 1893-1895), João Gabriel Lopes (vereador 1890-1892), Rosado de Carvalho (1889), Manuel Duarte de Almeida (vereador 1890-1892)⁴⁰¹.

Também os «profissionais e técnicos altamente qualificados» estavam representados pelos médicos Joaquim Henriques da Fonseca e Augusto José Ramos⁴⁰².

Em relação aos executivos camarários foi também possível identificar a existência de significativos interesses familiares em matéria de educação. Estes relevam para a existência de um interesse direto no que respeita à oferta de cursos complementares, valência curricular que, como já referimos, permitia o prosseguimento de estudos.

Quanto aos vereadores, presidentes e vice-presidentes das vereações da CME: entre 1871 e 1910, encontramos 57 descendentes matriculados no liceu, dos quais dezoito acabariam por frequentar o curso complementar e doze, de entre estes, prosseguiriam estudos superiores⁴⁰³.

A oferta do curso complementar em Évora ficou também a dever-se à luta desenvolvida pelos pais, os quais usaram os cargos que desempenharam para dar força institucional às suas reivindicações. Enquanto membros da CME terão contribuído para garantir o estatuto do liceu aquando das reformas de 1880 e 1894-1895. De entre eles, podemos destacar João Barreiros de Torres Vaz Freire, membro integrante da elite política e económica (Figura 2)⁴⁰⁴.

⁴⁰¹ Cargos: ADE, NCME, Atas da Câmara Municipal de Évora, Lv794 a Lv804. Maiores contribuintes: ACME, Recenseamentos eleitorais, 1891 e 1901.

⁴⁰² José Joaquim Berlin, José Rodrigues Fernandes, Augusto José Ramos, Ricardo José Maria dos Santos, Joaquim José de Matos Fernandes, José António da Costa Pereira Ramos, José Ferreira Duarte, Manuel Joaquim de Mira Duarte, João Gabriel Lopes, Simão de Brito Vaz Coelho, José Joaquim Berlin, Francisco José de Barros, José Rodrigues Fernandes, Luís Rosado de Carvalho, Joaquim Henriques da Fonseca, Augusto José Ramos, Augusto José Ramos, Francisco Dias Ortins, Isidoro Gomes, Augusto José Ramos, Luís Rosado de Carvalho, Augusto Cândido de Campos Enes, Isidoro Gomes, Jerónimo Namorado Cordeiro de Carvalho, José Lopes Valério, Francisco Henriques de Sousa Romeiras, José Rodrigues Fernandes.

⁴⁰³ Tabela 11 em anexo.

⁴⁰⁴ O filho, José Sebastião de Torres Vaz Freire, seguiu o percurso pelo qual o pai lutara enquanto membro do executivo camarário: matriculou-se pela primeira vez em 1903 no curso geral, matriculando-se em 1909 no primeiro ano do curso complementar. Seguiu, depois, para Lisboa onde se formou em Agronomia. Seguiu-se o percurso típico das elites locais. Esteve na Flandres como oficial miliciano, regressando incólume do conflito para a administração das propriedades paternas, assumindo funções de destaque típicas dos notáveis locais, caso da administração da CPE (1936), embora tenha defendido os interesses corporativos ao integrar como Vogal do Sindicato Agrícola (1930).

Figura 2: João Barreiros de Torres Vaz Freire.



Fonte: *I Centenário da Casa Pia de Évora*, Évora, Casa Pia de Évora, 1936.

No caso dos presidentes e vereadores, apenas em treze dos cinquenta e sete casos os alunos eram naturais das localidades periféricas⁴⁰⁵. Na altura em que se matricularam, cinco dos filhos de vereadores e presidentes declararam o que pretendiam com a certificação de nível secundário: três pretendiam ingressar ou no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa ou no curso superior do Conservatório; um tinha por objetivo frequentar o curso de farmácia; e o outro a faculdade de Direito da Universidade de Coimbra⁴⁰⁶.

O currículo seguido por este grupo de alunos também não diferia significativamente daquele que identificámos para os membros da Junta Geral de Distrito. Contudo, o Francês e Tradução do Francês, o Português e o Inglês passaram a ocupar o topo da lista: uma opção mais clássica, eventualmente correlacionável com o peso urbano do grupo de autarcas em oposição ao recrutamento distrital dos procuradores⁴⁰⁷.

⁴⁰⁵ Tabela 5 em anexo.

⁴⁰⁶ PT/AHLAGE/D/B/001-Lv133, Lv110 e LV127.

⁴⁰⁷ Tabela 4 em anexo.

2.2.3.3. Estrutura ocupacional e investimento em capital escolar: rutura ou continuidade

A literatura já assinalou a rutura do pessoal político ao nível parlamentar nos círculos eleitorais do sul na transição da Monarquia Constitucional para a I^a República⁴⁰⁸. O mesmo se verificou na composição das elites municipais, tendo por referência a mesma mudança de regime político⁴⁰⁹.

Terão estas transformações reflexos na estrutura ocupacional dos pais, membros integrantes das comissões que dirigiram a CME e cujos filhos estavam matriculados no liceu depois de 5 de Outubro de 1910? Em caso afirmativo, as estratégias de investimento em capital escolar terão mantido o padrão que identificámos para o período da Monarquia Constitucional?

Para responder a estas questões, procedemos à análise do investimento em capital escolar da elite política que dirigiu o concelho entre as décadas de 1870 e de 1926. Para tal, focámo-nos na relação entre a estrutura ocupacional que enquadrava a atividade profissional das elites políticas e os percursos escolares dos seus descendentes.

1871-1910

Num total de 43 adolescentes filhos de vereadores e de presidentes da CME, que cruzámos com os registos censitários de 1891 e de 1901, agrupando-os na estrutura HISCLASS, verificámos que os quinze «proprietários» (35%) tinham um peso significativo na estrutura ocupacional, mas a formação de nível secundário era considerada suficiente na maioria dos casos: só alguns dos filhos de José Sebastião de Torres Vaz Freire, António José de Sá Potes, José Maria de Sousa Matos e João Barreiros de Torres Vaz Freire frequentaram o curso complementar e prosseguiram estudos superiores⁴¹⁰.

No que se refere aos «proprietários» que investiram na formação secundária de mais do que um filho, por exemplo João Barreiros Vaz Freire, só um deles, neste caso o mais velho, prosseguiu estudos em Agronomia. Os filhos de Sá Potes e de Sousa Matos seguiram a mesma trajetória escolar. Investiram em capital escolar direcionado para a

⁴⁰⁸ Fernando Luís Gameiro, 2013a, «A Elite Parlamentar Republicana. Deputados e Senadores eleitos por círculos eleitorais do Alentejo (1890-1926)», in Jorge Fonseca e Teresa Fonseca (Coord.), *Cinco olhares sobre a I República*, Lisboa, Colibri, 25-44.

⁴⁰⁹ Maria Ana Bernardo, 2009, *Sociedade e elites no concelho de Évora. Permanência e mudança (1890-1930)*, Évora, Universidade de Évora (Dissertação de doutoramento policopiada) e Fernando Luís Gameiro e Maria Ana Bernardo, 2012, *op. cit.*, pp. 589-606.

⁴¹⁰ Tabela 7, 8 e 9.

acumulação de conhecimento na sua área de atividade, preparando os seus descendentes para prosseguirem o desenvolvimento da empresa agrícola⁴¹¹.

A maior parte desses descendentes não ultrapassou o nível do ensino secundário, o que mostra a persistência da transmissão do saber técnico agrícola no contexto familiar sem que a formação implicasse o investimento em formação superior, um facto que comprova a manutenção de um modelo que Helder Fonseca identificou para o período anterior à década de 1870⁴¹².

Se excluirmos este grupo, restam-nos vinte e oito casos, dos quais cinco estão no grupo dois, o dos «profissionais altamente qualificados»⁴¹³. Os dois filhos mais velhos do Dr. Augusto Ramos, Mário e Raúl, ingressaram na Escola Politécnica e na Escola do Exército, e seguiram a carreira militar. Os irmãos mais novos exigiram maior investimento: Armando e Gustavo seguiram, respetivamente, para as Universidades de Coimbra (direito) e de Lisboa (letras). O filho do também médico Henriques da Fonseca, Carlos Lima da Fonseca, seguiu para direito, mas já os filhos do farmacêutico José Ferreira Duarte não foram além do curso geral; o filho do negociante Simão Vaz Coelho seguiria o mesmo percurso dos filhos mais novos do médico José Ramos, apostando também numa carreira militar⁴¹⁴.

Dos vinte e oito casos, depois de excluídas as «ocupações indefinidas», dezasseis distribuem-se pelas classes três, quatro e cinco, correspondendo ao grupo da versão condensada da HISCLASS «Gestores, profissionais e pessoal de escritório e vendas» que representa 57% da elite política⁴¹⁵.

O prosseguimento de estudos por parte dos indivíduos agrupados naquelas três classes, rumo ao curso complementar, não estava ao alcance da totalidade dos membros dos executivos: se cruzarmos os indivíduos identificados com os registos de matrícula, verificamos que apenas no caso do alfaiate José Joaquim Berlim e do negociante Simão

⁴¹¹ José Maria Braamcamp Freire de Matos, filho de José Maria de Sousa Matos, admitido na Escola Politécnica e depois na Universidade de Coimbra em Matemática no ano letivo de 1884-1885; Júlio Rodolfo Fernandes Potes, filho de António José de Sá Potes; cf. Celestino David, 1941, «Alguns Reitores, Professores e Alunos do Liceu de Évora 1841-1941», in *O corvo*, 1941, *cit.*, pp. 45-52; José Sebastião de Torres Vaz Freire, filho de João Barreiros de Torres Vaz Freire, Eng.º Agrónomo; cf. Celestino David, 1941, «Alguns Reitores, Professores e Alunos do Liceu de Évora 1841-1941», in *O corvo*, 1941, *cit.*, pp. 45-52.

⁴¹² Cf. Helder Fonseca, 1996a, «As elites económicas alentejanas, 1850-1870: anatomia social e empresarial», in *Análise Social*, vol XXXI (136-137), pp. 731-732.

⁴¹³ Tabela 8.

⁴¹⁴ PT/AHLAGE/D/B/001 - Lv104,Lv106,Lv108,Lv111,Lv112,Lv113,Lv120,Lv133,Lv147,Lv176 e Tabelas 6 e 11.

⁴¹⁵ Tabela 8 e 9.

Coelho, cujo filho ingressaria mais tarde na Escola do Exército, se verificou o prosseguimento de estudos de um dos filhos para o curso complementar⁴¹⁶.

Notamos a evidência, na versão condensada da HISCLASS, do grande grupo «Gestores e profissionais menos qualificados e pessoal do comércio e vendas». Neste, o grupo ocupacional quatro, «gestores, profissionais e pessoal de escritório e vendas», é o mais representado, com dez ocupações: guarda-livros (2), sua agência (2), escrivão da Câmara Eclesiástica⁴¹⁷, merceiro (2) comerciante (2) e um fotógrafo: os descendentes destes, com exceção do filho de António Francisco Barata, não prosseguiram estudos⁴¹⁸.

Em síntese, a frequência do curso complementar e o prosseguimento de estudos era limitado a alguns «proprietários» e «profissionais altamente qualificados»: terá a mudança de regime, com as propostas de mudança social propagadas pelos líderes republicanos, operado transformações no quadro que descrevemos?

1910 -1926

Passando agora a aplicar a grelha analítica que temos usado ao período 1911-1926, verificamos que, em 46 filhos daqueles dirigentes, apenas nove (20%) integravam o grupo -1, isto é, os «proprietários»: é pois uma expressão menos significativa do que no período anterior⁴¹⁹.

Por outro lado, Maria Ana Bernardo já havia assinalado o peso crescente dos «profissionais altamente qualificados» nas comissões diretivas da CME depois de 5 de Outubro: tal reflexo fez-se sentir também na estrutura ocupacional que utilizámos⁴²⁰.

De facto, excluídos os casos classificados no grupo -1 (nove casos), dos quais apenas o filho de Calça e Pina prossegiu para a Escola Agrícola, restam-nos 37 alunos cujas ocupações paternas conseguimos encontrar nos cadernos eleitorais⁴²¹. Destas, dezasseis (43%) foram classificadas no grande grupo «gestores de topo e profissionais altamente qualificados». Esta última classe inclui, na versão condensada das HISCLASS, as classes um e dois, respetivamente os «gestores de topo» e os «profissionais altamente qualificados». É esta última classe que agrega o maior número de casos, concretamente

⁴¹⁶ Tabela 6.

⁴¹⁷ Tratava-se de A.F. Barata que, apesar de desempenhar tarefas classificáveis no grupo «profissionais altamente qualificados», não possuía formação académica de nível superior.

⁴¹⁸ Tabela 7.

⁴¹⁹ Tabela 7.

⁴²⁰ Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*

⁴²¹ Tabela 7 e 8.

quinze (41%). Por comparação com o período da Monarquia Constitucional, a frequência do curso complementar, por estes grupos, diminuiu relativamente ao período anterior, pese embora o aumento da procura global da oferta formativa⁴²².

Os filhos dos «profissionais altamente qualificados» mantiveram o padrão: os filhos dos médicos Máximo Rodrigues e Agostinho Caeiro; um filho e uma filha dos quatro descendentes do farmacêutico Rebocho Paes prosseguiram estudos superiores; dois (agronomia) dos cinco filhos matriculados pelo professor e reitor liceal Manuel Fradinho; o filho do conservador João Xavier de Campos; um dos três filhos do médico Manuel Sereto Moniz⁴²³.

Confirmamos que a mudança assinalada pela literatura ao nível da composição das elites políticas municipais, na mudança da Monarquia Constitucional para a Iª República, teve reflexos diretos na estrutura ocupacional de origem do grupo de alunos em estudo: aumentou o número de filhos dos «profissionais altamente qualificados», 41% face a 18% antes de 1910, mas manteve-se a estratégia de forte investimento na qualificação dos descendentes por parte destes, claramente superior à dos restantes grupos ocupacionais: em suma, um padrão herdado.

O peso mais significativo, na estrutura ocupacional, é ocupado pelos grupos três, quatro e cinco, «gestores, profissionais, pessoal de escritório e vendas», na versão condensada HISCLASS, (57% antes de 1910 e 46% depois)⁴²⁴. No entanto, a sua presença no liceu não ultrapassava o curso geral: a exceção surge com António Cartaxo dos Santos que inscreveu cinco filhos, dos quais três prosseguiram para o curso complementar e ingressaram em institutos superiores⁴²⁵.

Neste grupo merece referência o comerciante António Gomes Namorado que colocou um dos três filhos na Escola Naval; percurso idêntico teve um dos dois filhos do secretário da Câmara, Augusto Salgado (Escola Militar)⁴²⁶.

As novas elites adotaram comportamentos velhos, apesar do extraordinário aumento da frequência pelos descendentes da elite municipal devido à agitação da vida política: 54 casos nos quinze anos que mediaram entre 1911 e 1926, para os 57 entre

⁴²² Tabela 7, 8 e 9.

⁴²³ Tabela 6 (1910-1926) e Celestino David, 1941, *op. cit.*, p. 45 e seg.

⁴²⁴ Tabela 9.

⁴²⁵ PT/AHLAGE/D/B/001-Lv165,Lv166; para a ocupação em 1941 Celestino David, 1941, *op. cit.* p.45 e seg.

⁴²⁶ Celestino David, 1941, *op. cit.* p.45 e seg.

1871 e 1910, correspondentes a quatro décadas de exercício da atividade política⁴²⁷. Contudo, o investimento em capital escolar circunscreveu-se ao ensino secundário geral. A frequência do curso complementar, e o conseqüente prosseguimento de estudos, era apanágio de um reduzido grupo dentro da elite. Circunscrevia-se ao «profissionais altamente qualificados» e, esporadicamente, a «gestores, profissionais e pessoal de escritório e vendas», uma tendência que tínhamos já identificado no comportamento da elite entre 1871 e 1910.

Sublinhe-se, porém, o interesse direto que a elite municipal tinha em que a oferta do liceu garantisse o prosseguimento de estudos aos seus descendentes, embora tais benefícios abrangessem um número muito reduzido de alunos⁴²⁸.

A estes fatores deve acrescentar-se o das estratégias de afirmação política. As elites locais, ao pressionarem a elite governamental, através dos parlamentares eleitos por círculos da região, conseguiram resolver a contento o problema criado pela elite governamental.

A despromoção do liceu era um assunto de importância transversal aos grupos que reuniam as condições necessárias para que os filhos frequentassem o ensino liceal: entre eles, estavam as classes ocupacionais nas quais eram recrutadas as elites que detinham o poder. Estes grupos que ocupavam o topo da estratificação ocupacional tinham uma importância relevante na orientação de eleitores, facto que, no contexto caciquil em que estavam mergulhados os regimes liberais, poderia ter reflexos importantes na perda ou na manutenção do poder municipal⁴²⁹.

No conjunto de candidatos à frequência destas instituições de ensino clássico, encontravam-se os descendentes das elites políticas da cidade e do distrito. Estas controlavam não só os aparelhos municipais como também os órgãos de administração e coordenação. As instâncias do poder na região ofereciam uma plataforma a partir da qual as elites configuravam a oferta formativa em função dos seus interesses, ainda que eles respeitassem apenas aos grupos que acumulavam o poder temporal com o simbólico e que tinham como elementos comuns os «profissionais altamente qualificados», com

⁴²⁷ Tabela 11.

⁴²⁸ Tabela 11.

⁴²⁹ Sobre a importância eleitoral dos pais dos alunos do liceu cf. Capítulo 10 relativo ao recrutamento social. Veja-se também Sérgio Grácio, 1998c, *op. cit.* (uma tese aplicada ao ensino técnico durante a Iª República, mas que faz sentido aplicar enquanto trunfo eleitoral para as elites envolvidas em ganhos a favor do ensino clássico).

destaque para os «médicos», categoria ocupacional que mais partido retirou da oferta do curso complementar, autêntica via de acesso para a formação superior.

Objetivamente, os esforços dirigidos para a manutenção das valências para o prosseguimento de estudos aproveitaram aos filhos das elites que dirigiram a Câmara Municipal e que pugnaram pela causa: entre 1871 e 1910, foram 32% os descendentes da elite que prosseguiram para o curso complementar (para um total de progressão na população liceal, em média, de 30%); entre 1911 e 1926, os valores foram de 28% (25% na população liceal)⁴³⁰.

2.3. O ensino técnico: a segmentação

2.3.1. O ensino técnico durante a Monarquia Constitucional: um projeto a aguardar resultados

Durante o século XIX, o ensino técnico na cidade de Évora esteve a cargo de uma instituição pública com fins de beneficência, a Casa Pia de Évora, que se constituiu também como polo embrionário do ensino agrícola, não obstante a reduzida procura. Por outro lado, existiu, desde finais do século XIX, a pioneira Escola Médico Sousa, em Viana do Alentejo, um exemplo bem-sucedido de uma escola profissional em meio rural. Esta instituição soube adaptar-se às necessidades e interesses das populações, mas também contribuir, durante mais de meio século, para a formação profissional e técnica de recursos humanos, sobretudo na área da olaria⁴³¹.

Pugnar pelo ensino técnico e industrial em Évora parecia ser um desígnio dos administradores da Casa Pia. José Carlos de Gouveia, um bacharel em direito que foi presidente da CME (1879-1881), provedor da CPE e Governador Civil, propôs no parlamento a criação de uma escola industrial em Évora, dirigida para a população em geral⁴³².

Progressista convicto, Gouveia foi eleito, a 23 de outubro de 1892, pelo círculo plurinominal de Évora, e reeleito pelo mesmo círculo nas eleições de 15 de abril de 1894 (embora não chegasse a tomar posse como deputado) e de 26 de novembro de 1900. Na Câmara dos Deputados, a sua atividade parlamentar foi intensa, tanto na 29^a legislatura

⁴³⁰ Tabela 11.

⁴³¹ Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, pp. 27-31.

⁴³² Exerceu este cargo entre 24 de março de 1886, logo após ter sido nomeado chefe local do Partido Progressista, a 13 de janeiro de 1890, altura em que caiu o gabinete progressista presidido por José Luciano de Castro. Foi conselheiro, proprietário, sócio da sociedade exploradora do Teatro Garcia de Resende em 1891. Cf Maria Ana Bernardo, 2001, *op. cit.* (Anexos).

(de janeiro a julho de 1893) como na 34ª (de 2 a 27 de maio de 1901), com gabinetes presididos por José Dias Ferreira e depois por José Luciano de Castro⁴³³.

Com os progressistas em ascensão em Évora, a ação concertada das amizades políticas e dos interesses regionais não se fez esperar. Na sua estreia parlamentar, Gouveia começou por interrogar o Ministro da Fazenda José Dias Ferreira (acumulava esta pasta com as pastas da Presidência e do Reino), procurando saber se o Ministério das Obras Públicas já havia requisitado ao Ministério da Fazenda o edifício da extinta Escola Normal em Évora, para ali ser instalada uma Escola Industrial, como fora pedido pela Câmara Municipal da mesma cidade. Aproveitando a presença daquele Ministro, procurou saber se a nova proposta de reforma administrativa contemplava a restauração das Juntas Gerais de Distrito, que o mesmo Gouveia reputava de necessárias. Esta sua intervenção denotava preocupações claras de manutenção da autonomia de algumas instâncias de poder local. Lembramos que a criação da Escola Normal de 2ª classe de Évora, uma das primeiras escolas de formação de professores a ser criada, na província, com a reforma de 1878, ficou a dever-se à pressão exercida pelos influentes políticos locais que, à época, integravam a Junta Geral do Distrito de Évora⁴³⁴.

Visto Dias Ferreira considerar não serem da sua jurisdição algumas das questões colocadas por Gouveia, seria o Ministro da Fazenda (Augusto Fuschini) que viria a responder às perguntas do deputado. À questão do edifício da antiga Escola Normal, o Ministro respondeu que este ainda estava na posse do Ministério da Fazenda, pelo que a situação se encontrava num impasse⁴³⁵.

Perante os desejos da vereação em criar uma escola industrial, Luciano Cordeiro, que desempenhava o cargo de inspetor das Escolas Industriais, procurou obter junto da Câmara Municipal de Évora os elementos necessários à preparação de um projeto para instalar a nova unidade. O inspetor considerava muito importantes os elementos sobre a composição dos ensinos em matéria oficial, mas, sobretudo, pretendia saber, em concreto, com que elementos participaria a Câmara e qual o contributo que a mesma esperava do ministério⁴³⁶.

⁴³³ Fernando Luís Gameiro, 2005a, «Gouveia, José Carlos de», in Maria Filomena Mónica (coord), *op. cit.*, vol. I, pp

⁴³⁴ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, 6 de junho de 1893 e Fernando Luís Gameiro, 1998, *op. cit.*, pp. 108-128.

⁴³⁵ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, 14 de junho de 1893.

⁴³⁶ ADE, NCM, Atas da Câmara Municipal de Évora, 1893-1896, Livro nº 795, 15.1.1894.

Nenhum governo equacionou a possibilidade de colocar Évora no universo da oferta de ensino técnico, sem que existisse uma forte participação de entidades locais. Na sequência da disponibilidade manifestada pelo governo, à altura chefiado por Dias Ferreira, o Presidente da Câmara prontificou-se a instalar a expensas próprias as oficinas de costureira e de modista, que não exigiam grande equipamento. A condição que impôs simbolizava a essência da política de cariz caciquil: a escola deveria ser fundada durante o tempo da sua administração, oferecendo, segundo o próprio, condições similares às melhores escolas industriais do país. Estêvão Tormenta Pinheiro, Conde da Serra da Tourega e presidente da CME, não deixou de lembrar as muitas viagens que havia efetuado a Lisboa com o fito de instalar a escola e os empenhos que havia investido junto do Ministro das Obras Públicas para a concretização desse projeto⁴³⁷.

A criação da escola chegou a ser apresentada em sessão de Câmara, em dezembro de 1893, como um dado adquirido, pois a portaria de 19 de dezembro de 1893, assinada por Bernardino Machado, determinava o apoio do Ministério das Obras Públicas Comércio e Indústria à criação de uma escola industrial «em que sejam aproveitados os elementos subsidiários que a referida Câmara ofereceu, competindo a administração disciplinar e financeira daquela corporação, e a direção e inspeção técnica ao dito ministério»⁴³⁸.

Bernardino Machado estaria, aliás, nos dois momentos decisivos da história do ensino técnico em Évora: o primeiro, enquanto monárquico, criando as condições para que a escola abra portas, algo que não aconteceria. O segundo, enquanto republicano, quando em 1914 presidia ao governo moderado que permitiu a criação da Escola Industrial da Casa Pia de Évora.

Machado foi um dos políticos que, durante o século XIX, mais apoiou o desenvolvimento da instrução. A sua atividade foi mais intensa depois do ultimato de 1890, numa altura em que terá apostado na instrução como vetor essencial para restauro do orgulho perdido devido à prepotência inglesa e de afirmação dos valores da cidadania e do progresso. Em 1893, altura em que dirigiu o Ministério das Obras Públicas,

⁴³⁷ Estas foram duas das oficinas mais rentáveis tanto desde a fundação da Casa Pia como depois da Constituição da Escola Industrial. A generalidade dos trabalhos efetuados era vendida quer ao longo do ano, quer na exposição anual dos trabalhos dos alunos. Na sessão de 28 de janeiro de 1894, o vereador Tabora voltou a insistir na atribuição do nome de Conde da Serra da Tourega à Escola, no que obteve a unanimidade dos presentes, pelo que Estêvão Pinheiro aceitou a proposta.

⁴³⁸ DG n° 294 de 28 de dezembro.

Comércio e Indústria, promoveu a reestruturação do ensino técnico. Nesta fase, promoveu a aproximação deste ao ensino primário, defendendo que ele se devia tornar obrigatório para quem não prosseguisse estudos liceais, sendo facultado por escolas adaptadas às características de cada região⁴³⁹.

A CME, através do seu líder, desejava que se instalassem na nova unidade todas as disciplinas e atividades oficinais que faziam parte dos currículos de base das escolas industriais do país. Para tal empreendimento, o município apenas podia concorrer com os subsídios que constituíam a dotação da escola noturna municipal, a que se adicionava a benemerência de Estêvão Pinheiro, disposto que estava a custear do seu próprio bolso as oficinas já antes mencionadas.

Na sessão de 1 de fevereiro de 1894, a Câmara propôs a instalação da nova unidade de ensino, contribuindo com 620\$000 réis, montante que constituía a dotação da escola noturna municipal, a que se adicionava o recheio desta e o respetivo corpo docente, acrescido de um conjunto de outros docentes escolhidos também pela vereação. A Câmara, em resposta às solicitações de Luciano Cordeiro, manifestou o desejo de que a escola se constituísse com as seguintes aulas e cursos: instrução primária, português, geografia, história, francês, desenho geral, desenho ornamental, cursos industriais de marceneiro, serralheiro, costureira e modista.

As elites monárquicas desenvolveram esforços no sentido da criação de escolas industriais, tirando dividendos políticos do investimento que pretendiam fazer com a promoção da figura do rei D. Carlos. Numa altura em que a propaganda republicana se intensificava no contexto do ultimato inglês de 1890, propuseram o nome do Rei para patrono da nova escola. A proposta, uma iniciativa do Conde da Serra da Tourega (Figura 3), justificar-se-ia tendo «em atenção que no país nenhuma escola tem o nome d'el rei e ser Évora capital do distrito onde a sereníssima casa de Bragança tem o seu solar».

A proposta, aprovada por unanimidade em sessão de Câmara, contou com a anuência real e teve expressão legal na portaria de 16 de maio de 1894, mas nunca se concretizaria. Depois de renunciar aos ideais monárquicos, e de ter aderido ao ideário

⁴³⁹ Vasco Pulido Valente, 1974, *Uma educação burguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, p. 115 e pp. 132-133. Sobre as intervenções parlamentares relativas ao ensino técnico nas décadas de 1880 e 1890 cf. António Pinto Ravara, 2005, «Guimarães, Bernardino Luís Machado», in Maria Filomena Mónica (coord.), *op. cit.*, vol. II, pp. 388-392; Sérgio Grácio, 1998b, *op. cit.*, p. 49.

republicano, o interlocutor governamental da CME, Bernardino Machado, abandonaria o Ministério poucos meses depois da publicação da citada portaria⁴⁴⁰.

Apesar de integrar um governo regenerador, as ideias de Machado em matéria de ensino técnico estavam próximas da ênfase que o Partido Republicano lhe imprimiria depois de conquistar o poder.

Por sua vez, as ideias progressistas do Conde tiveram expressão enquanto líder municipal, mas foram inexistentes durante a sua passagem pelo Parlamento. No hemiciclo, exerceu funções como deputado, entre 1897 e 1899. Ali, assumiu a sua qualidade de membro do Partido Progressista, defensor dos interesses regionais do Alentejo, tendo acompanhado José Luciano no poder (fevereiro de 1897 a agosto de 1898, na 32^a legislatura) em alternância ao Governo Hintze-Franco.

Figura 3: Estêvão Tormenta Pinheiro (Conde da Serra da Tourega)



Fonte: *Giraldo Sem Pavor*, nº 27.

Quais as afinidades de Tormenta Pinheiro relativamente aos seus correligionários na CME, os mesmos que o apoiaram na inovadora proposta de criação de uma unidade de ensino técnico aberta à população e que segmentava a oferta? Que atributos comuns cimentavam a elite camarária que potenciasses a aposta na formação?

A vereação que tomou as deliberações no sentido de criar as condições para instalar a nova escola era constituída, em maior número, por indivíduos com formação de tipo clássico (ensino liceal), recrutados entre a elite económica do concelho. O Conde da

⁴⁴⁰ O vereador Taborda propôs, em alternativa, que fosse atribuída à Rua do Colégio o nome de Conde da Serra da Tourega, proposta que foi aprovada pela Câmara. ADE, ACME, Sessão de 17 de maio de 1894; DG nº 111 de 18 de maio.

Serra da Tourega viria a ser provedor da Casa Pia entre 1897 e 1900 e, à altura em que desempenhou funções no município, integrava a lista dos maiores contribuintes do concelho de Évora⁴⁴¹.

Esta equipa progressista - tomara posse em 1894 - tinha as letras como base da sua formação académica: João Batista Barata Taborda, o vice-presidente, bem como o vereador João António de Carvalho, um bacharel formado em direito, e o decano da vereação António Alberto Correia, mas também José Jacinto Varela de Soure, tinham frequentado o ensino liceal. Os filhos do presidente Estêvão Pinheiro, bem como os de Joaquim José Batista, Manuel Duarte de Almeida e Manuel da Costa Lima, tinham frequentado ou estavam a frequentar o ensino liceal em Évora⁴⁴².

Tudo indica que estes homens não apostavam no ensino técnico para os seus filhos: estavam destinados a outras trajetórias escolares e sociais. De facto, a avaliar pelas posições que os pais ocupavam e considerando a formação de base clássica que eles próprios possuíam, a frequência liceal e o prosseguimento eventual de estudos assegurar-lhes-ia um lugar de destaque na sociedade eborense. Por outro lado, o acesso às principais instâncias do poder local garantir-lhes-ia uma influência caucionada por quem geria os negócios públicos.

Pretendiam associar-se à criação de uma escola dirigida para uma faixa importante da população ativa, sem possibilidade ou interesse em frequentar o ensino clássico, mas que era capaz de apreciar os benefícios da iniciativa e que, de alguma forma, podia remunerar eleitoralmente os esforços da administração municipal liderada pela nobre figura do Conde.

A ação das elites monárquicas em matéria de ensino técnico centrou-se na iniciativa das vereações progressistas da CME, situadas mais à esquerda no espectro partidário. Os esforços então desenvolvidos tiveram um cunho muito político e um canal privilegiado pelo qual foi escoada a pressão para criar a nova instituição: a relação estabelecida entre as figuras proeminentes da cidade e o governo central, no quadro do sistema caciquista que caracterizou os regimes liberais, foi contudo insuficiente para concretizar o projeto.

⁴⁴¹Helder Fonseca, 1996b, *O Alentejo no Século XIX. Economia e Atitudes Económicas*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 711-748; Recenseamento Eleitoral, 1891, Évora: no arrolamento figura como maior contribuinte, proprietário, residente na rua do colégio, casado e com 36 anos de idade.

⁴⁴² ADE, NCM, ACME, 2.1.1894.

Embora sem resultados práticos, em grande medida porque ocorreram num período de profunda carência económica do Estado para acorrer ao desenvolvimento de grandes iniciativas, os esforços então desenvolvidos lançaram as bases políticas para a resolução do problema da oferta: evidenciaram o interesse das elites municipais em introduzir a segmentação no ensino pós primário, que apenas se concretizaria durante a Iª República⁴⁴³.

Todo o processo decorreu em paralelo com a defesa do estatuto do liceu, cuja oferta formativa estava ameaçada no que ao prosseguimento de estudos respeitava: o curso complementar, frequentado pelos filhos daqueles que defendiam a instalação do ensino técnico na cidade, criava um segmento curricular destinado ao prosseguimento de estudos que excluía da sua frequência um grande número de alunos. No reduzido lote dos que progrediam estavam bem representados os descendentes da elite camarária⁴⁴⁴.

Os quatro filhos do médico Augusto José Ramos, que assumira o cargo de vereador em 1901, ou os dois filhos do proprietário João Barreiros de Torres Vaz Freire, que tinha sido vice-presidente (1875) e vereador (1900) da CME, ilustram a trajetória que começaram por definir para a educação da prole. Mostram o interesse que estas figuras da política e da sociedade eborense tinham em manter uma instituição que lhes permitisse concluir a formação secundária dos filhos, mantendo-os perto de si no período crucial da adolescência.

2.3.2. O ensino técnico durante a Iª República: um projeto com resultados

As elites que administraram o conselho e o distrito de Évora durante a Monarquia Constitucional desenvolveram uma ação dual em matéria de ensino pós primário. Por um lado, pugnaram de forma decidida pela manutenção do ensino clássico para o qual enviavam, em larga maioria, os seus descendentes. Por outro, fizeram esforços para a criação de alternativas apostando na criação de uma escola de ensino técnico com cariz eminentemente profissional.

Nas ações que desenvolveram, no respeitante à manutenção do liceu como instituição de formação de elites, conseguiram concretizar todos os seus objetivos: o

⁴⁴³ Rui Ramos, 1994, «A Segunda Fundação», in José Mattoso (Dir.) *História de Portugal*, vol. 6, Lisboa, Círculo de Leitores, pp.153-178.

⁴⁴⁴ Tabela 11.

primeiro deles consistia em manter o Liceu de Évora com as mesmas valências dos institutos sítos nas grandes cidades do litoral.

Esta conquista colocou Évora numa situação ímpar a sul do rio Tejo e que se manteve até à implantação da Iª República. Este objetivo foi assumido com clareza perante a opinião pública e o triunfo político na batalha pela causa foi devidamente rentabilizado junto da opinião publicada.

Um outro objetivo, que não foi explicitado pelos protagonistas políticos cuja ação estudámos, estava focado na importância de que se revestia o liceu para a formação dos seus descendentes. De facto, pensamos ter demonstrado que esse interesse direto existia na medida em que os líderes políticos locais apostaram na oferta de ensino disponível na cidade para desenharem a trajetória escolar dos filhos.

Consideramos que, durante a Monarquia Constitucional, em matéria de ensino clássico, as elites conseguiram o pleno em matéria de concretização dos planos que haviam concebido. Contudo, o mesmo não aconteceu em matéria de ensino técnico, já que não se concretizou a instalação de uma escola que satisfizesse uma população que não podia frequentar o ensino liceal.

Coloca-se, portanto, a questão de se saber quais os fatores que fizeram a diferença justificando o insucesso das elites monárquicas em concretizar a segmentação da oferta de ensino na cidade. A pergunta é tanto mais pertinente quanto é o conhecido sucesso das elites eborenses durante a Iª República na criação e manutenção de uma escola de ensino técnico na cidade, consumando um desiderato que até aí não havia sido alcançado⁴⁴⁵.

2.3.2.1. As elites parlamentares e o ensino industrial e comercial em Évora

Tal como verificámos em relação ao período da Monarquia Constitucional, no qual a intervenção do parlamento foi decisiva na defesa do estatuto do liceu, garantindo que a instituição preservaria as suas valências, também os parlamentares eleitos por círculos do Alentejo durante a Iª República acabariam por se revelar decisivos: porém, encontramos diferenças substanciais nas ações desenvolvidas depois de 5 de Outubro.

Em primeiro lugar, o estatuto do liceu nunca esteve ameaçado. Em segundo, o facto verdadeiramente relevante em matéria de oferta formativa colocou-se com a abertura à população de uma escola direcionada para o ensino técnico.

⁴⁴⁵Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op.cit.*, pp. 27-31.

Assim, decidimos aplicar a mesma grelha analítica utilizada para o período anterior a 1910, isto é: primeiro, centramo-nos na ação das elites municipais no referente à instalação e desenvolvimento da nova valência de ensino. De seguida, identificamos as conexões que estas estabeleceram com os parlamentares eleitos por círculos da região com o objetivo de verem satisfeitas as suas pretensões. Finalmente, executamos o mesmo exercício empírico que antes tentámos: medimos os interesses diretos dos membros dos executivos municipais, identificando a presença dos seus descendentes na nova instituição.

Os deputados e senadores eleitos por círculos eleitorais do Alentejo, sempre que chamados a pronunciarem-se nas instâncias parlamentares sobre a Escola Industrial, intervieram de forma muitas vezes decisiva para o futuro da instituição.

O perfil típico destas figuras foi também acareado recentemente, configurando o perfil de um cidadão que vivia em parte dos rendimentos obtidos pelo desempenho da sua atividade profissional, muitas vezes em resultado do exercício da advocacia ou da medicina. Estes profissionais, na esmagadora maioria dos casos, estrearam-se na atividade parlamentar depois de 1910 em representação da região da qual eram naturais e com o apoio de uma claqué partidária. Um número significativo (23%) chegou a desempenhar cargos ministeriais. Em síntese, o perfil do deputado eleito por círculos da região não diferia do dos seus congéneres nacionais, embora se constate uma maior renovação do pessoal político a sul. Os atributos como naturalidade, residência, ligações políticas e nível de qualificação académica eram idênticos aos da generalidade da elite parlamentar republicana⁴⁴⁶.

Vários foram os membros da elite ministerial que tiveram um papel decisivo na vida da Escola, em particular os que superintenderam setores relacionados com a instrução. Foram três os ministros naturais de localidades alentejanas que sobraçaram a pasta da instrução: os irmãos Júlio do Patrocínio Martins e Joaquim Pedro Martins⁴⁴⁷, respetivamente médico e professor de direito, e o médico João José Camoesas. A pasta do comércio, na altura em que dela dependia o ensino industrial e comercial, esteve a

⁴⁴⁶ Fernando Luís Gameiro, 2013a, «A Elite Parlamentar Republicana. Deputados e Senadores eleitos por círculos eleitorais do Alentejo (1890-1926)», in Jorge Fonseca e Teresa Fonseca (coord.), *Cinco olhares sobre a I República*, Lisboa, Colibri, 25-44.

⁴⁴⁷ *Idem, ibidem.*

cargo do incontornável Júlio do Patrocínio Martins, de Plínio de Santana e Silva⁴⁴⁸, tenente-coronel, e de Ernesto Navarro. Os irmãos Júlio e Joaquim, naturais de Casa Branca e alunos do Liceu de Évora, foram o exemplo perfeito das relações estabelecidas entre os notáveis locais e a elite ministerial. Partindo de uma base de contactos anterior a 1910, ligaram a sua posição política privilegiada aos que dominavam a rede caciquil, tentando satisfazer interesses coletivos que se traduzissem em proventos eleitorais futuros.

Se, em 1914, a criação da Escola Industrial resultou da ação clientelar das elites locais, no âmbito das relações entre a elite local e ministerial, não existindo intervenção parlamentar, nos períodos subsequentes a ação dos deputados republicanos eleitos por círculos alentejanos viria a revelar-se determinante⁴⁴⁹. Os dois momentos mais significativos ocorreram em 1919 e em 1921. O primeiro marco cronológico correspondeu à sua integração institucional no número restrito das escolas industriais do Estado. O segundo, com a criação do curso de comércio, iniciou o processo de crescimento da oferta educativa, adequando-a a uma procura que parecia espelhar a importância comercial da cidade de Évora.

Quando António Vicente Martins Portugal, um antigo aluno no Liceu de Évora, interveio no debate do orçamento na Câmara dos Deputados, reclamando o aumento do subsídio instituído para manutenção da Escola, não se limitou a apontar a exiguidade dos seis contos de réis propostos pelo governo. No contexto da sua intervenção, sublinhou «a importância que tem adquirido esta escola anexa à CPE de Évora, não só pelo seu trabalho, mas pela competência dos professores que a dirigem»⁴⁵⁰.

A intervenção isolada de Martins Portugal constituiu a única referência à Escola Industrial entre 1915 e 1919. Nesta data, os deputados Manuel Fragoso, Camarate Campos e José Gregório do Almeida apresentaram um projeto que reorganizava os cursos. O documento determinava que a Escola Industrial Gabriel Pereira passaria a denominar-se Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira⁴⁵¹.

A particularidade deste trio de parlamentares ficava a dever-se ao facto de serem naturais de Montemor-o-Novo. Os dois primeiros foram contemporâneos na mesma

⁴⁴⁸ *Idem, ibidem.*

⁴⁴⁹ Cf. Capítulo relativo ao ensino técnico em Évora.

⁴⁵⁰ DCD, Sessão de 26-08-1915.

⁴⁵¹ DCD, Sessão de 24-11-1919.

instituição de ensino (Liceu de Évora) e Gregório de Almeida, um pouco mais velho, antecedeu-os nos bancos liceais. A sua militância no Partido Democrático garantia o cimento político que consolidava o investimento na causa da Escola Industrial.

O deputado Martins Portugal era filho de um escrivão da fazenda em Redondo, localidade onde, aliás, se radicaria. Começou por militar no Partido Regenerador, relacionando-se com as principais figuras da política regeneradora eborense no final da monarquia, os conselheiros Júlio de Vilhena e Tenreiro Sarzedas, acabando por exercer os cargos de maior importância na sua carreira como republicano, em particular o de governador civil do distrito de Évora, em 1921⁴⁵².

Os parlamentares citados apresentaram o projeto de lei B.º 288-1, no outono de 1919, com o objetivo de substituir a aula comercial, criada meses antes, por um curso comercial. O projeto considerava que « (...) A importância do comércio de Évora exige a existência duma Escola Elementar de Comércio e não a de uma aula, deficiente para a instrução profissional, a ministrar naquela cidade. No artigo 190º do decreto orgânico n.º 5:029, de 5 de dezembro de 1918, claramente se determina que as escolas elementares de comércio sejam estabelecidas pelo Governo nos centros comerciais importantes, e Évora está, evidentemente, nessas condições, como bem prova a grande frequência que o curso comercial tem tido (...)»⁴⁵³.

Uma das justificações para a apresentação da proposta residia no incremento da atividade comercial e relacionar-se-ia diretamente com a dinâmica demográfica. Nas três primeiras décadas do século XX, a população nos três distritos alentejanos cresceu a um ritmo superior ao do conjunto nacional e na década de 1920 as ocupações profissionais ligadas ao comércio registaram um incremento na cidade⁴⁵⁴.

⁴⁵² «Na passada terça-feira, pela 1 hora da tarde, foi apresentado ao sr. Conselheiro Júlio de Vilhena, pelo sr. Conselheiro Tenreiro Sarzedas, o nosso velho amigo e antigo camarada no liceu, sr. Dr. António Portugal, muito ilustre e ilustrado chefe do partido regenerador no concelho do Redondo (...)» *Distrito d' Évora*, nº 88, 7 de junho de 1908. O médico Tenreiro Sarzedas tinha desempenhado o cargo de reitor liceal entre 1900 e 1903 (de 26 de junho de 1900 a 23 de fevereiro de 1903), pondo fim a quase meio século de reitores simpatizantes do Partido Progressista.

⁴⁵³ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, 24-11-1919; DCD, 28-11-1919 (Remissão para a Comissão Parlamentar de Finanças).

⁴⁵⁴ X Recenseamento Geral da População, 1960, tomo I, vol.1. Sobre o crescimento da população alentejana cf. Jorge Arroteia, 1984, *A Evolução Demográfica Portuguesa*, Lisboa, Ministério da Educação; Maria José Carrilho, 1991, «Aspetos demográficos da população portuguesa no período 1864-1970», *Estudos Demográficos*, Lisboa, INE, pp. 11-2. Para a estrutura ocupacional veja-se Maria Ana Bernardo, *Sociedade e elites no concelho de Évora. Permanência e mudança (1890-1930)*, Évora, Universidade de Évora. (dissertação de doutoramento polic.), pp. 256 e seg.

Com o esforço que resultou da participação na Iª Guerra a agravar a crise em que o País estava mergulhado, o projeto legislativo tinha que ser parco no acréscimo de despesa que a medida traria. Por esta razão, o texto apresentado garantia que a transformação da aula comercial, então existente, em Curso Elementar de Comércio, traria como única despesa a inerente à criação do lugar de professor da língua inglesa. Garantido este fator, a alteração proposta daria origem a um curso que correspondia ao de uma escola elementar de comércio. Devia, assim, completar-se o quadro do corpo docente da Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira, como determinava a legislação então em vigor, que estaria na base do Regulamento das Escolas Industriais publicado em 1919⁴⁵⁵.

O parecer regimental versando sobre o projeto de lei apresentado ia um pouco mais longe e garantia: “(...) Não tem contestação a afirmativa de que Évora é o mais importante centro comercial de produtos agrícolas do nosso país, bem como valioso elemento para a economia nacional, para se colher os elementos de estudo, bem como as noções necessárias para exercerem com facilidade a sua honrosa profissão. Assim, pois, é de toda a justiça que Évora venha a ter um estabelecimento de ensino comercial provido de tudo quanto a moderna pedagogia nos indica indispensável para se poder ministrar uma sã instrução. Baseada, a vossa comissão de instrução especial e técnica, não só nos dados mencionados no relatório que antecede o projeto de lei n.º 283-1, como pelo estudo cuidado a que procedeu, sou de parecer que o referido projeto deve merecer a aprovação desta Câmara (...)”⁴⁵⁶.

A subscrição do parecer, da responsabilidade da comissão de instrução especial e técnica, era encabeçada por Francisco da Costa Cabral, que tinha sido Governador Civil de Évora, em 1913. Era, na altura, professor liceal e, antes de sobraçar a pasta da Instrução Pública (1921), fez carreira como chefe da Repartição da Instrução Secundária (1915), diretor geral do ensino primário e diretor geral do ensino secundário (1922).

Do ponto de vista técnico, a questão estava solucionada e não mereceu qualquer observação do plenário. Restava o aspeto financeiro, de particular delicadeza no contexto

⁴⁵⁵ O artigo 192º do decreto, com força de lei, nº 5:029, de 5 de dezembro de 1918, que determinava a constituição do corpo docente não diferia substancialmente do previsto no Capítulo III do Decreto nº 6284, de 19 de dezembro de 1919.

⁴⁵⁶ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, 28.11.1919.

do pós-guerra, pois implicava um aumento de despesa que exigia o parecer da comissão de finanças, razão pela qual decorreria mais de um ano até que o projeto fosse retomado.

Em 1921, uma nova comissão recuperou o projeto apresentado pelos deputados locais, insistindo, porém, no facto de a aula comercial apresentar uma elevada frequência: “(...) Com a aprovação do projeto de lei n.º 283-1 organiza-se, por forma completa, a Escola Industrial e Comercial da cidade do Évora, preenchendo-se assim uma lacuna que não tem razão de existir. A frequência da aula comercial justifica sobejamente o projeto que se pretende aprovar e com um módico aumento de despesa, que afinal se restringe ao vencimento dum professor, que se concede à cidade de Évora esse pequeno benefício a que tem indiscutível direito. E por isso a vossa comissão de finanças dá parecer favorável ao projeto de lei a que se vem reportando (...)”⁴⁵⁷.

Na verdade, o número de matrículas entre 1914-1915 e 1920-1921 registou um crescimento de 375%, em apenas cinco anos letivos, bem longe dos 68 alunos que se matricularam em 1914⁴⁵⁸.

Integravam a comissão de finanças, que deu o parecer favorável em 1921, entre outros, António Aresta Branco, um homem de origens modestas, natural de Amareleja (Moura), que havia subido na vida a pulso graças ao investimento na educação. Formou-se na Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa depois de ter começado a sua vida profissional como empregado de farmácia, frequentando já como adulto o ensino liceal⁴⁵⁹. Os outros elementos desta comissão eram Mariano Martins, natural de Aljustrel, com frequência do Instituto Industrial, e Alberto Jordão Marques da Costa, a quem coube a função de relator. Este deputado, para além das fortes ligações políticas que mantinha em Évora – tinha exercido o cargo de Governador Civil (1914-1915 e 1915-1917) –, viria a estar ligado à direção do Liceu de Évora, ocupando o cargo de reitor. O trabalho desenvolvido por estes parlamentares seria bem-sucedido com a publicação, em 1921, do decreto-lei que criava o curso elementar de comércio.

Também Santos Garcia, estimulado pelo seu interesse enquanto diretor da Escola Industrial, procurou resolver no Senado da República os problemas mais prementes da

⁴⁵⁷ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*, 12.01.1920. Só em 1921 o projeto seria convertido em forma de lei após a aprovação em plenário DCD, 15.09.1921.

⁴⁵⁸ *Anuários Estatísticos de Portugal*. Évora; AHEICE, *Relatórios da Escola Industrial/Escola Industrial e Comercial*, contendo dados retrospectivos, 1922-1923; 1923-1924 e 1924-1925.

⁴⁵⁹ António Ventura, 2011, *As Constituintes de 1911 e a Maçonaria*, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 103-104. Aresta Branco, enquanto membro da Maçonaria, foi iniciado em 1899 no Triângulo n.º 16 de Beja.

instituição. Os temas que abordou centraram-se no ajustamento no quadro de pessoal e na necessidade da mudança de instalações. Este último, um esforço inglório que só teria resultados três décadas mais tarde, deu origem a uma iniciativa legislativa que visava a autorização do governo para a reinstalação da Escola. O argumento principal era o da escassez de espaço oficial ao qual se adicionavam os incómodos causados pela dispersão das valências por vários pontos do edifício⁴⁶⁰.

A título de balanço, uma nota final: a forma concertada como atuaram, em defesa dos projetos na área do ensino técnico, juntamente com o desempenho dos ministros com raízes em localidades da região, tiveram um papel fundamental no desenvolvimento da Escola. O intensificar da luta política no pós sidonismo, na fase da nova «República Velha», terá redobrado a atenção e o esforço na remuneração dos contributos eleitorais.

2.3.2.2. Clássico versus técnico: posicionamento das elites perante a segmentação do ensino na cidade de Évora

No tópico anterior, demonstrámos que um dos objetivos das elites municipais era o de garantir também a formação local dos seus descendentes, assegurando que todo o ciclo de estudos secundários clássicos podia ser concretizado na cidade: entre 1841 e 1926, foram 110 os descendentes de vereadores e de presidentes de câmara que frequentaram o ensino liceal em Évora representando 2,4% da procura total de ensino clássico na instituição.

Com a abertura da Escola Industrial, existiu uma janela de oportunidade para a generalidade da população alfabetizada poder aceder à nova instituição. Mas, ao longo dos doze anos em que funcionou durante a Iª República (1914-1926), dos 1280 alunos que a procuraram encontramos apenas 11 filhos de presidentes ou vereadores da Câmara Municipal, isto é, 0,9%, um valor inferior ao que encontramos para a procura dirigida ao ensino clássico.

A conclusão parece evidente: os políticos republicanos, pese embora a presença da prole no instituto de ensino técnico, um facto que constitui uma novidade se considerarmos que a escola esteve em funcionamento doze anos, continuaram a preferir o ensino clássico.

⁴⁶⁰ DSS, 14-12-1923.

Depois da abertura da Escola Industrial da Casa Pia o liceu foi frequentado por 23 adolescentes filhos de membros da elite política municipal da Iª República, dos quais 9 eram raparigas. Isto é, são dois terços do total dos que prosseguiram estudos pós primários (23 alunos), contra o terço restante (11 alunos) que frequentaram a Escola Industrial.

Esta distribuição permite relativizar a ideia de que a segmentação curricular defendida pela elite política republicana eborense possa ter sido apenas motivada por razões de ordem social, com o objetivo de criar uma via de ensino destinada aos mais desfavorecidos, enfim à formação do operariado.

O caso de Carlos Monteiro Serra, o grande mentor da instalação em Évora de uma Escola Industrial depois de 1910, permite sustentar esta afirmação: dois dos filhos ingressaram na Escola Industrial da Casa Pia, mas frequentaram o curso de comércio, uma fileira de formação dirigida para a preparação de quadros para a atividade comercial⁴⁶¹.

Para além de Carlos Serra, os vereadores republicanos José de Oliveira Soares, Joaquim António Simões, José Dordio Rebocho Pais, António Gomes Namorado, João José Perdigão, Jacinto Ricardo Fialho e Agostinho Felício Caeiro optaram por distribuir a prole tanto pelo ensino clássico como pelo ensino técnico⁴⁶².

O mesmo não fez o médico e professor Manuel Gomes Fradinho que encaminhou, em exclusivo, os seus quatro filhos para o ensino clássico, opção seguida também pelo Eng.º José Eduardo de Calça e Pina Câmara Manuel, personalidades locais que presidiram aos destinos da edilidade depois de 1910 e que apostaram na formação clássica dos filhos.

⁴⁶¹ PT/AHESGP/EICGP/D/C/003/Lv002-(1920-1921). Contudo, de entre os pais que procuraram a escola técnica para o prosseguimento de estudos pós primários estava o neto de Estevão António Tormenta Pinheiro (Conde da Serra da Tourega), precursor da instalação do ensino técnico em Évora. O filho do Conde, José Estêvão de Sande Pinheiro, cursou o ensino clássico no Liceu de Évora, mas um seu filho (ilegítimo) matricular-se-ia no ano letivo de 1920-1921 no curso comercial da EICGP. Era filho ilegítimo (foi perfilhado mais tarde por Felicidade Maria Bruno) de José Estêvão de Sande Pinheiro, proprietário, e de mãe incógnita. Foi padrinho Pedro Caetano Nunes, solteiro, secretário da Misericórdia de Évora e Júlio Victor Machado, proprietário morador na freguesia de Santo Antão. Frequentou o liceu no ano letivo de 1917-1918, na primeira classe cf. PT/AHESGP/EICGP/D/C/013/Mç001-0022/0029-0124/0158.

⁴⁶² Tabela 12.

Contudo, se aplicarmos o questionário que utilizámos para a procura de ensino clássico (qual o curso frequentado pelos membros da elite municipal?) constatamos que, sem exceção, a procura dirigiu-se primeiro para a Aula Comercial e depois para o Curso Elementar de Comércio (1919): a fileira de formação pela qual mais pugnaram os deputados eleitos pelos círculos da região no período considerado.

Como é evidente, o objetivo de assegurar a formação técnica dos seus descendentes não se colocava com a premência do ensino técnico. O próprio Carlos Monteiro Serra, um dos grandes protagonistas da criação da EICPE, matriculou no Liceu ambos os filhos. O primeiro, Carlos Mário Batista Anes Serra, passou episodicamente pela escola na qual o pai ensinava (1914-1915)⁴⁶³, completando, contudo, o Curso Geral no Liceu. Das duas filhas, só uma, Maria Dulce de Ascensão Batista Anes Serra, completou estudos e, neste caso, na fileira comercial⁴⁶⁴; a outra, Maria Amália da Conceição Batista Anes Serra, seguiu a fileira de ensino clássico completando o Curso Geral, numa uma trajetória similar à do irmão.

Do ponto de vista da formação da prole, o interesse direto dos membros da elite política envolvida na implementação do novo segmento de ensino não constitui um argumento forte: pese embora o facto de os casos que citámos permitirem relativizar a clivagem total entre o recrutamento social no ensino clássico e no ensino técnico no que às elites políticas republicanas diz respeito.

Quanto à real motivação dos agentes que conduziram à instalação da nova valência de ensino industrial, defendemos que os principais partidos republicanos não só assimilaram, do ponto de vista programático, a importância do ensino técnico elementar como rentabilizaram, do ponto de vista político, a existência em Évora das condições favoráveis para a concretização de tais objetivos.

O conflito, no qual Portugal se envolveria, marcou o destino dos projetos existentes para o desenvolvimento de vários ramos da instrução. O ensino técnico não foi exceção.

⁴⁶³ PT/AHESGP/EICPE/C/B/001/Lv001-1914-1917, Carlos Mário Batista Anes Serra.

⁴⁶⁴ PT/AHESGP/EICPE/C/B/001/Lv002-1917-1918 Maria Dulce de Ascensão Batista Anes Serra fl. 155.

Durante a Iª República, as preocupações deslocaram-se do plano interno para o plano internacional e as comparações eram, ontem como hoje, inevitáveis: publicistas e polemistas republicanos não perderam de vista o quadro económico internacional e, a partir de realidades regionais, enveredaram pelo cotejo, insistindo nos exemplos além-fronteiras. O contexto de grande concorrência em matéria de produção industrial permitia aos analistas vincar a importância da educação industrial como um dos fatores que faziam a diferença de potencial económico entre os países⁴⁶⁵.

No caso português, a prevalência da agricultura sobre as atividades industriais que, entretanto, se iam desenvolvendo, era muito significativa. Dos vários fatores avançados pelos economistas para as diferenças entre o desenvolvimento agrícola e o industrial, encontram-se as dificuldades de implementação do ensino de nível elementar e técnico, que é considerado um fator determinante nos processos de desenvolvimento das economias ocidentais na transição entre os séculos XIX e XX⁴⁶⁶.

Os testemunhos da época confirmam que os líderes empresariais tinham a noção exata da importância da instrução para o desenvolvimento industrial. Jaime Reis cita o depoimento de um industrial têxtil do centro do País, no contexto do inquérito industrial de 1881, que declarou “(...) uma das maiores dificuldades com que lutamos provém da falta de habilitação do pessoal. A falta de instrução geral e a carência quase absoluta de instrução técnica faz com que tenhamos muitas dificuldades, não só para adquirir bons operários, mas também para alcançar mestres competentes (...)”⁴⁶⁷.

Para compensar as insuficiências identificadas, alguns empresários do Norte recorriam à contratação de trabalhadores estrangeiros especializados, com o objetivo de compensar as deficiências existentes. Há muito que estes problemas haviam sido resolvidos em países como a Grã-Bretanha ou a Alemanha, cujos operários tinham, em média, uma frequência escolar que oscilava entre os 7 e os 9 anos. Esta realidade, corroborada por vários relatos da época, levou Jaime Reis a considerar o fator formação como um forte obstáculo ao uso rentável do equipamento industrial à semelhança do que acontecia noutros países⁴⁶⁸.

⁴⁶⁵ Aníbal Lúcio de Azevedo, 1915, «O Ensino Elementar Industrial», in *Congresso Regional Algarvio*, Lisboa, p. 5.

⁴⁶⁶ Jaime Reis, 1993, *op. cit.*, p.158.

⁴⁶⁷ *Idem, ibidem*, p. 158.

⁴⁶⁸ *Idem, ibidem*, pp.177-178 (*cit.* Inquérito Industrial de 1881, III a, parte, p. 69).

Sublinhe-se que, do ponto de vista analítico, esta perspetiva faz todo o sentido. Inquéritos contemporâneos apontam para a reduzida apetência dos líderes empresariais para dotarem as suas organizações de pessoal qualificado. Esta timidez no investimento em recursos humanos qualificados impedia a renovação das organizações empresariais com mais-valias em ativos de capital humano que concorreriam para a resposta empresarial aos desafios colocados pela industrialização⁴⁶⁹.

Contudo, a historiografia tem sublinhado a importância do regime republicano na implementação de programas destinados a incrementar o número de alunos a frequentar o ensino técnico. Em contraposição, os mesmos estudos também reconhecem a pressão extraordinária da procura do ensino secundário liceal que marcou a primeira metade do século XX, sinal claro do inquestionável estatuto superior de que usufruíam entre nós os estudos clássicos: um facto que sublinhámos antes com o exemplo da elite política eborense⁴⁷⁰.

Perante este cenário, a subalternização do ensino industrial e comercial ir-se-ia manter, mas a segmentação contribuiria, apesar de tudo, para aliviar a pressão sobre o ensino liceal. Admitimos a possibilidade de que alguns alunos oriundos de famílias com maiores dificuldades pudessem renunciar à possibilidade de aceder ao liceu optando pela frequência da escola industrial ou comercial.

Os governos republicanos propuseram-se modificar os resultados obtidos pelos governos monárquicos durante a segunda metade do século XIX, mas ao nível do ensino secundário liceal as alterações introduzidas foram diminutas. Pese embora o facto de a reforma do ensino liceal levada a cabo por João Franco/Jaime Moniz (1894-1895) ter sido objeto de fortes críticas por parte dos pedagogos republicanos, continuou a ser a via mais procurada como passaporte para os empregos no aparelho burocrático do Estado ou para o acesso ao ensino superior.

⁴⁶⁹ Léon Poinard, 1910, «Le Portugal Inconnu, I, Paysans, Marins et Mineurs», in *La Science Sociale*, 25º Ano, Paris, p. 58.

⁴⁷⁰ António Nóvoa, 1996, «Ensino Liceal», in Fernando Rosas e J. M. Brandão de Brito (dir) *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I Lisboa, Círculo de Leitores, p. 301; António Nóvoa, e João Barroso, 1999, «Ensino Liceal», in António Barreto e Maria Filomena Mónica (coord.), *Dicionário de História de Portugal*, vol. VII, Porto, Figueirinhas, p. 632. Sobre os mecanismos associados à mobilidade social nos liceus portugueses, Fernando Gameiro e Helder Fonseca, 2000, «O Liceu de Évora na formação das elites portuguesas - percursos escolares e profissionais (1841-1941)», in Joaquim Ferreira Gomes (ed.) *Escolas, Culturas e Identidades*, Vol III, Coimbra, SPCE, pp. 17-27.

Reconhecido o carácter alternativo do ensino técnico pela generalidade dos governos, importa anotar as propostas das forças partidárias para este subsistema, tentando perceber em que medida os conceitos de política educativa das forças em presença estão subjacentes à criação da Escola Industrial em Évora.

O programa do PRP, o Partido Democrático, como passou a ser conhecido depois do Congresso de outubro de 1911, dedicava todo um capítulo à «Educação e Instrução», no qual, no âmbito da reestruturação dos vários ramos de ensino, se previa a generalização do ensino profissional. Na parte dedicada à administração local, o referido programa determinava que, entre muitos outros serviços, os ensinos elementares agrícola, comercial e industrial ficariam sob a alçada dos municípios, dando assim corpo ao ideário descentralizador tão caro aos primeiros ideólogos republicanos⁴⁷¹.

Brito Camacho foi conciso no programa que apresentou em 1912. Os unionistas dedicavam dois pontos à questão da instrução, cuja nota de maior relevo ia para a proposta de criação de um ministério da instrução pública e para a reorganização dos vários graus, ensino industrial incluído⁴⁷².

Já o programa do Partido Evolucionista, aprovado em agosto de 1913, apresentava um capítulo dedicado à Instrução e Educação Nacional que traduzia a experiência governativa dos seus dirigentes. António José de Almeida terá tido uma influência decisiva na redação desta parte, pois estivera à frente da pasta do interior, que até essa data incluía os negócios da instrução pública. Neste aspeto, o programa evolucionista propunha a organização de institutos de formação feminina com cariz prático⁴⁷³.

As ideias expostas eram, portanto, bastantes generalistas e só os regulamentos – em particular o de 1916 - conferiram um carácter prático a alguns dos conceitos expostos. Em Évora, as decisões que estiveram na base da criação da Escola Industrial decorreram dos princípios definidos tanto pelo Partido Democrático como pelos partidos que surgiram a partir da sua matriz. Foi o caso do Partido Evolucionista, organização que se revelaria muito influente em Évora por via da proximidade das lideranças da CME a

⁴⁷¹ A.H. de Oliveira Marques, 1973, *História da Iª República Portuguesa. As estruturas de base*, Lisboa, Iniciativas editoriais. pp. 546-548.

⁴⁷¹ http://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_de_Brito_Camacho [disponível em 1.09.2010]; Oliveira Marques, 1973, *op. cit.* p. 265.

⁴⁷² Rui Ramos (coord.), 2010, *op. cit.*, p. 594.

⁴⁷³ *Idem, ibidem.*

⁴⁷³ A.H. de Oliveira Marques, *op. cit.*, p. 610.

António José de Almeida. Foi também o caso do Partido Unionista, liderado por Brito Camacho, em grande medida devido à influência política que esta figura detinha na cidade e que, aquando da cisão de 1912, se traduziria na mudança de alguns dos notáveis locais do PRP para o Partido Unionista⁴⁷⁴.

A criação da Escola antecedeu, em alguns meses, um período bastante conturbado no Partido Democrático o qual terá levado a cúpula dirigente a temer pelos resultados nas eleições convocadas para junho de 1915⁴⁷⁵. Apesar de tudo, o apuramento dos votos, contando com a subida da abstenção que se cifrou em 48% na capital e em 40% na província, foi favorável ao PRP⁴⁷⁶.

Importa sublinhar que os resultados obtidos na província, através de maior participação eleitoral, já foram lidos por Rui Ramos como consequência da influência direta da ação do governo. No caso de Évora, podem ter contribuído para os bons resultados obtidos algumas medidas mais populares como foi a abertura de uma Escola Industrial reclamada pelas elites desde a década de 1880 e sempre dada como certa mas nunca conseguida⁴⁷⁷.

Até 1922, manteve-se a hegemonia eleitoral do Partido Republicano Democrático nos órgãos administrativos. Nesta data, com a união dos partidos conservadores, o PRP assiste, impotente, à progressiva erosão do seu eleitorado, tendência agravada a partir de 1925 com a dissidência na esquerda. Segundo Manuel Baiôa, iniciou-se então um processo de crescimento e de afirmação de forças eleitorais alternativas, de entre as quais avulta o Partido Nacionalista Republicano⁴⁷⁸.

A Escola Industrial da Casa Pia de Évora foi criada em 1914 (decreto nº 873, datado de 17 de setembro), por iniciativa do governo extra partidário presidido por Bernardino Machado, sendo Manuel de Arriaga Presidente da República. Machado procurou manter-se equidistante das fações em que se havia dividido o partido republicano em 1912 e, em particular, de Afonso Costa, que o antecederia na governação.

⁴⁷⁷ Rui Ramos, *op. cit.*, p. 595.

⁴⁷⁸ Manuel Pimenta Morgado Baiôa, 2006, «O Partido Republicano Nacionalista em Évora 1923-1935», in *Análise Social*, vol XII (178), 99-123, p. 103; *Idem*, 2012, *Elites e Organizações Políticas na I República Portuguesa: O caso do Partido Republicano Nacionalista (1923-1935)*, Évora, Universidade de Évora (Dissertação de doutoramento policopiada).

A criação da Escola, do ponto de vista legal, ficou a dever-se ao desempenho de Sobral Cid enquanto responsável pelo recém-criado Ministério da Instrução Pública, coincidindo com o início da Iª Guerra Mundial.

Os aspetos ideológicos associados à sua criação não podem ser indissociados da presença do chefe do executivo. De facto, Machado já se tinha envolvido duas décadas antes, enquanto Ministro monárquico, em 1894, na iniciativa do então presidente da CME, Estêvão Tormenta Pinheiro, Conde da Serra da Tourega, no processo de instalação de uma escola de ensino técnico.

Do ponto de vista ideológico, Bernardino Machado considerava necessário realizar uma segmentação do sistema de ensino que colocasse «ao lado dos estudos que perfazem a educação para as classes dirigentes, os estudos que habilitam para os ofícios manuais». O estadista concluía que num sistema de via única, isto é, configurado apenas para as elites, os ativos que entram no mundo do trabalho depois de concluída a escolaridade primária, ou seja a grande maioria, o principal «contingente de energias da nação» não dispunha de ensino profissional que garantisse a qualificação da força de trabalho⁴⁷⁹.

No entanto, a segmentação que propunha não assentava em princípios rígidos: defendia a comunicação de percursos entre a via profissional e o ensino «burguês», considerando que a rigidez dos percursos, a manter-se, conduziria a maior elitização do ensino liceal e ao empobrecimento do ensino técnico. Considerava que a ausência de mobilidade no sistema conduziria o ensino profissional a um «beco sem saída», considerando prioritária a comunicação entre os dois ramos de ensino: isto é, que «todos os soldados possam aspirar ao generalato e que não haja oficial superior que não tenha passado pelas fileiras»⁴⁸⁰.

De acordo com Vasco Pulido Valente, o pensamento de Bernardino Machado estava centrado na preocupação em formar capital humano que fosse decisivo nos processos de coesão nacional e de desenvolvimento económico que preconizava⁴⁸¹.

A abertura da Escola Industrial em Évora foi apenas o princípio do processo que distinguiu, de forma decisiva, os resultados obtidos em cada um dos regimes. Do ponto de vista da opinião publicada, avolumou-se a importância do ensino técnico elementar

⁴⁷⁹ Bernardino Machado, *apud* Vasco Pulido Valente, 1974, *Uma educação burguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, p. 127.

⁴⁸⁰ Bernardino Machado, *apud* Vasco Pulido Valente, 1974, *op. cit.*, pp. 127-128.

⁴⁸¹ Vasco Pulido Valente, 1974, *Uma educação burguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, p. 128.

para o progresso industrial. Apesar de tudo, entre 1914 e 1917, respetivamente a data da criação e a da abertura do curso de condutores de máquinas, muito pouco se passou em termos de investimento externo na nova instituição.

O quotidiano escolar pautou-se pela continuidade do trabalho que vinha sendo desenvolvido desde a instalação da unidade de formação. Afonso Costa, na liderança do Partido Democrático, que por várias vezes teve responsabilidades governativas durante este período, definiu a contenção do investimento no ensino como orientação que se manteria até ao fim da Iª Guerra⁴⁸².

A literatura refere a independência de algumas instituições escolares em relação a fatores adversos. Estes, podendo prejudicar umas unidades, acabam por ser indiferentes ao funcionamento de outras. A nova unidade de ensino da cidade ilustra a independência em relação a um contexto económico e político marcado pela Iª Guerra Mundial: um conflito que coincidiu com a criação da escola e a sua consolidação institucional.

Quando Sobral Cid assumiu a liderança do recém-criado Ministério da Instrução Pública, tomou a decisão dois meses depois de deflagrar a Iª Guerra. A publicação do decreto de criação da Escola ocorreu na mesma altura em que o governo determinou o impopular envio de tropas para a África portuguesa, território que estava sob a ameaça das tropas coloniais alemãs.

Este complexo período não afetou significativamente a vida institucional, antes pelo contrário. A chegada ao poder de Sidónio Pais, em 1917, constituiu uma oportunidade para os agentes educativos unirem esforços no sentido de conseguirem promover a instituição a que pertenciam e a conseqüente melhoria das suas condições materiais.

A criação da Escola coincidiu com o início da Iª Guerra e a sua consolidação institucional decorreu ao longo do período de agudização da situação económica, da agitação social e da degradação do ambiente político. A existência de um interlocutor governamental estável permitiu mobilizar os recursos para um fim comum, garantindo alguma imunidade à crise em que o país estava mergulhado.

⁴⁸² Afonso Costa, *Discursos Parlamentares*, 1914-1926, Lisboa, Livraria Bertrand, p. 190. Esta era a posição de Afonso Costa sobre o investimento que se propunha realizar na rede de escolas do ensino industrial, enquanto ministro das finanças do governo da “União Sagrada”. Tratava-se de um executivo de acalmação política, visando a preparação do esforço de guerra. A ideia foi exposta num debate parlamentar sobre a dotação da escola Machado de Castro, em 1916.

Por outro lado, muitos dos professores, enquanto membros das várias forças partidárias, desempenharam funções na administração local ou obtiveram lugares de deputados ou senadores da República. Encontravam-se em posição privilegiada para travarem as necessárias batalhas políticas em prol do seu estatuto e do da Escola⁴⁸³.

Neste difícil quadro, quais teriam sido os fatores políticos que conduziram ao sucesso obtido pela nova instituição? O êxito alcançado pela Escola correspondeu, numa primeira fase, à concretização dos desígnios da política educativa dos ministérios republicanos, embora a iniciativa pertencesse às elites locais, como mostraremos em outra parte do texto⁴⁸⁴.

Na cidade de Évora, as clientelas alojadas nas instâncias do poder local, incluindo aquelas cujos líderes logravam a possibilidade de exercer o poder simbólico, terão sido o esteio das políticas nacionais. Este poder estava ao dispor das administrações da CPE - as que lideraram o processo de criação da Escola -, associado à beneficência e à filantropia.

À tradição de benemerência dirigida para as franjas mais desfavorecidas da sociedade, protagonizadas pelas administrações monárquicas, associava-se um novo conceito de ensino público pós primário. O tal conceito, dirigido para os segmentos locais de uma população enquadrada pelo sistema eleitoral vigente, teve nos notáveis locais, incluindo um número significativo de professores, um corpo de mediadores que se revelaria decisivo para a promoção da Escola e dos cursos nela ministrados.

2.4. Elites e estatuto das instituições de ensino: um quadro sumário

A ação dos procuradores da Junta Geral de Distrito e das vereações da Câmara Municipal de Évora integrou-se numa atuação padronizada. Não discutiu o conteúdo mas a forma. Quer isto dizer que a conduta destes dois grupos de elites regeu-se pela preservação do estatuto do liceu.

No essencial, as suas condutas pautaram-se pela procura da garantia da manutenção do estatuto de liderança na hierarquia regional das instituições de ensino secundário. Os eventuais benefícios auferidos com o tipo de formação (humanística e

⁴⁸³ Este tópico encontra-se desenvolvido no capítulo 7 dedicado à instalação e funcionamento da Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira.

⁴⁸⁴ *Idem*.

clássica *versus* científica e utilitária) não constituíram objeto reivindicativo: em 1860, como em 1880, ou mesmo em 1895⁴⁸⁵.

Também ficou demonstrado que, do ponto de vista analítico, a esfera nacional e a esfera regional se fundiam nesta questão. É impossível fazer uma análise da história do ensino liceal oitocentista sem compreender o caráter fundamental dos debates parlamentares que precederam a aprovação da reforma de 1880 ou que se sucederam às reformas de 1894-1895.

O problema que se colocou naqueles dois momentos foi muito mais do que uma questão regional. Devido ao número restrito de instituições certificadoras do acesso ao ensino superior, as instituições, cuja oferta formativa permitisse o prosseguimento de estudos, constituíam uma mais-valia económica e social, garantindo também uma função diferenciadora no contexto das capitais de distrito adjacentes: o Liceu de Évora foi o único que, durante o século XIX, ofereceu as valências proporcionadas pelo curso complementar.

A defesa dos interesses das elites locais foi assegurada pelos parlamentares eleitos por círculos da região: os deputados foram o veículo das pretensões em torno das instituições de ensino e das suas valências.

O interesse dos membros da Junta Geral de Distrito e da Câmara Municipal era também de índole pessoal. De facto, analisados os percursos escolares dos seus descendentes verifica-se que um número muito significativo prosseguiu estudos no liceu local, instituição considerada conveniente para assegurar o percurso completo para os que não prosseguiram para o ensino superior ou, para os mais ambiciosos, garantir a ponte que os ligava ao prosseguimento de estudos.

A segmentação da oferta, em 1914, com a abertura de uma escola de ensino técnico, encontrou um conjunto de condições favoráveis e não necessitou de movimentações significativas por parte das elites.

⁴⁸⁵ Cf. Por exemplo: 1860 *Scholastico Eborensis* 26 10-08-1862. Em editorial, este jornal, eco da opinião pública da academia, resumia a sua preocupação à mais valia que representava no regulamento de 1860 a consagração do Liceu de Évora como liceu de 1ª classe e para tal insistia na importância da reclamação apresentada pela Junta Geral de Distrito visando obter "(...) do governo a medida que considere válidas para os estabelecimentos de ensino superior os exames feitos no Liceu Nacional de Évora como um dos de 1ª classe (...). Para 1894 ver ADE, NCM, ACME livro nº 795 sessão de 22-11-1894 e para 1896 Liceu Central de Évora, 1898, *Relatório, Anno Letivo de 1897 a 1898, 3º Ano*, Évora, Minerva Eborensis, 1898.

O mesmo não se pode afirmar relativamente à abertura de novas valências: o curso de comércio constituía uma oferta tentadora para os poderes instituídos depois de 1910, facultando aos descendentes um mercado de trabalho que proporcionava postos no funcionalismo público, na administração das empresas e na área do comércio e dos serviços. Compreende-se o ativismo dos deputados e dos senadores afetos aos círculos da região.

Em causa estava a ocupação de posições ocupacionais que permitiam o uso de colarinho branco, compatíveis com os destinos a dar à prole de descendentes dos executivos republicanos.

Embora oriundos de estratos sociais diferentes e imbuídos das ideias do seu tempo, os novos protagonistas continuavam a apreciar as fileiras de formação clássica, corporizadas na oferta formativa do liceu, mas não negligenciavam o que consideravam mais adequado para alguns dos seus descendentes, ainda que inserido no segmento de ensino técnico, em particular na área comercial.

Capítulo 3 – O lugar das escolas na «cidade dos equipamentos»: o quadro material

3.1. Introdução

A inserção deste capítulo no corpo da dissertação justifica-se porquanto entendemos as infraestruturas escolares como parte integrante da identidade institucional. De facto Malcom Seaborne e Roy Lowe, ao estudarem os projetos para a ampliação de escolas na Inglaterra vitoriana, notaram a dotação das mesmas com edifícios imponentes: uma tendência construtiva que procurava vincar a sua centralidade no sistema escolar⁴⁸⁶.

Já Christopher Tyerman, ao escrever a história da prestigiada Harrow School, frequentada pelos filhos da elite política e da alta sociedade inglesas, verificou que esta instituição manteve a essência dos seus edifícios escolares. Só nas últimas décadas do século XIX, as autoridades académicas dispuseram de financiamentos generosos para proceder à modernização das instalações cuja fundação remonta ao século XIV⁴⁸⁷.

Nessa altura, os reitores dos grandes colégios atuaram numa perspetiva conservadora. Optaram pela ampliação dos edifícios, adaptando as instalações dos colégios aos princípios higienistas que foram sendo impostos às escolas europeias, nas últimas décadas do século XIX⁴⁸⁸.

No caso francês, Anatole de Baudot observou que os dirigentes municipais, quando dispunham de condições favoráveis para edificar uma nova construção escolar, não perdiam a oportunidade para lhe conferirem a maior monumentalidade possível⁴⁸⁹.

Muitos dos grandes liceus franceses, que foram instalados em colégios herdados do Antigo Regime, mantiveram-se nos edifícios originais: contudo, ao longo dos séculos XIX e XX, foram objeto de recuperação e valorização no contexto da renovação urbana a que foram sujeitas as cidades em que se localizavam⁴⁹⁰.

Em Portugal, Carlos Silva estudou os edifícios das escolas primárias e secundárias até ao final da Iª República, dedicando parte do esforço de análise aos novos edifícios escolares concebidos e construídos na transição do século XIX para o século XX (tendo como limite cronológico o final da Iª República). Já Fernando Moreira Marques focou a

⁴⁸⁶ Malcom Seaborne e Roy Lowe, 1977, *The English School. Its Architecture and organization 1370-1870*, Vol II, Londres, Routledge & Keagan, p. 242.

⁴⁸⁷ Christopher Tyerman, 2000, *A History of Harrow School*, Oxford, Oxford University Press, pp. 389-392.

⁴⁸⁸ *Idem, ibidem*.

⁴⁸⁹ Anatole de Baudot, 1886, «Étude théorique sur les lycées», in *Revue de l'Architecture et des Arts qui s'y Rattachent*, II, pp. 33-34.

⁴⁹⁰ Françoise Mayeur, 2004, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, vol. III, Paris, Tempus, p. 529.

sua investigação nos liceus construídos de raiz durante o Estado Novo, com ênfase no papel desempenhado pelos organismos constituídos pelo regime com vista à renovação do parque escolar para o ensino secundário. Este autor pesquisou sobre a ação da Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário (1928) e da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário (1934), estruturas que tiveram uma importância decisiva na evolução do parque escolar do ensino secundário na cidade de Évora⁴⁹¹. Recentemente, Gonçalo Moniz desenvolveu uma investigação centrada nos programas arquitetónicos dos edifícios liceais (1836 a 1936), privilegiando a reflexão sobre a forma como os mesmos se integraram no contexto urbano da «cidade dos equipamentos»⁴⁹².

Moniz começou por abordar a instalação dos primeiros liceus portugueses em colégios religiosos (1836 a 1851). Focou, em concreto, o caso do Liceu de Évora para o qual sublinhou a perfeita adequação do edifício aos propósitos previstos no decreto setembrista de criação dos liceus (1836). Esta peça basilar da produção legislativa do gabinete de Passos Manuel previa a dotação de cada um dos dezassete distritos com uma escola deste tipo, instalada num edifício público pré-existente, eventualmente devoluto, na sequência da extinção das ordens religiosas.

Para além deste trabalho, o estudo das relações entre a arquitetura e a instrução pública tem tido contributos de relevo, com destaque para as obras recentes de Maria Alexandra Alegre, que analisou os edifícios liceais desde a década de 1880 até à extinção deste subsistema em 1978⁴⁹³.

Quanto ao caso de Évora: temos um conjunto de textos datados, escritos com o claro propósito de fixar a identidade institucional, e que têm um único autor: António

⁴⁹¹ Carlos Manique da Silva, 2002, *Escolas belas ou espaços sãos. Uma análise histórica sobre a arquitetura escolar portuguesa 1860-1920*, Lisboa, IIE/ME; Fernando Moreira Marques, 2003, *Os liceus do Estado Novo. Arquitetura, currículo e poder*, Lisboa, EDUCA.

⁴⁹² Gonçalo Canto Moniz, 2007, *Arquitetura e Instrução. O projeto moderno do liceu 1836-1936*, Coimbra, Edarq.

⁴⁹³ Maria Alexandra de Lacerda Nave Alegre, 2012, *Arquitetura escolar: o edifício liceu em Portugal (1882-1978)*, Lisboa, FCG/FCT. Ensaíamos também o cotejo com os estudos disponíveis para Braga, Porto e Coimbra, respetivamente da autoria de Rodrigo Azevedo, Luís Correia e Judite Seabra. Estas pesquisas focam-se no funcionamento das escolas, mas referem, ainda que de forma colateral, a sua evolução material. Cf. Para Braga: Rodrigo Azevedo, 2004, *O ensino liceal e técnico e a sociedade do Minho 1845-1947*. Lisboa, Universidade do Minho, Instituto de Educação (Dissertação de doutoramento policopiada); para o Porto: Luís Correia, 2002, *op.cit. Récita do Liceu Rodrigues de Fretas/D. Manuel II, 1932-1973*, Porto, FLUP, (Dissertação de doutoramento policopiada); para Coimbra: Judite Seabra, 1999, *op. cit.*

Bartolomeu Gromicho, uma figura que marcou o instituto e a cidade⁴⁹⁴. Ao longo de três décadas, publicou grande parte dos seus escritos, um número significativo dos quais dados à estampa na revista *Cidade de Évora*, boletim da Câmara Municipal, publicação que promoveu enquanto vereador da Câmara Municipal de Évora.

O perfil editorial dos seus artigos enquadrou-se na vertente de promoção da atividade turística da cidade. Neles focou-se na valorização do património urbanístico, de forma generalista e muitas vezes hiperbólica, procurando contextualizar ou classificar os monumentos da cidade⁴⁹⁵.

Um pequeno núcleo de publicações, dirigidas aos pares, foi dado à estampa, em 1942, na revista *Liceus de Portugal*. Nestes textos, é possível discernir alguns dos valores caros ao Estado Novo e encontrar no ressurgimento nacional visibilidade para a resolução dos problemas de instalação dos liceus portugueses⁴⁹⁶.

Em matéria conceptual começamos por sublinhar que os conceitos utilizados pela geografia humana (função, lugar central e área de influência) são parte da trama que suporta o capítulo e são utilizados com um propósito: equacionar o contributo da função do ensino secundário para o alargamento da área de influência da cidade⁴⁹⁷.

A cidade de Évora ocupou um lugar central numa vasta área de influência cujos limites são determinados pelas suas funções centrais. Entre 1841 e 1930, a função de ensino secundário, como demonstraremos nos capítulos correspondentes, foi uma das que permitiu alargar a área de influência da urbe: o recrutamento ultrapassou a província do Alentejo, chegando a apresentar expressão significativa na província da Estremadura.

Do ponto de vista metodológico, dadas as características do tema abordado e das fontes disponíveis, optamos pela análise de conteúdo centrando-nos nas descrições que reunimos sobre o edifício e sobre a ação dos protagonistas que com ele se relacionaram. As fontes que utilizamos são constituídas pela resposta a inquéritos sobre o

⁴⁹⁴ Era um homem de origens humildes, antigo aluno do liceu de Évora, formado em germânicas, professor de inglês e alemão, reitor entre 1929 e 1959. Cf. biografia inserta no capítulo 6.

⁴⁹⁵ Cf. por exemplo António Bartolomeu Gromicho, 1943b, «Évora, rainha da arte e do Turismo», in *A Cidade de Évora: Boletim de Cultura da Câmara Municipal* (1ª Série), nº 5, pp.33, escrito que resultou de uma conferência que proferiu na Sociedade Harmonia Eborense, em 1942, e que é um exemplo significativo da forma como aproveitava as oportunidades para promover a cidade e o seu património, numa altura em que tinha funções na área enquanto vereador.

⁴⁹⁶ António Bartolomeu Gromicho, 1941b, «O liceu de André de Gouveia», in *Liceus de Portugal*, nº 13, pp. 1045-1074; *Idem, Ibidem*, nº 14, 1148-1160; *Idem, ibidem*, nº 15, 1218-1228.

⁴⁹⁷ Jorge Gaspar, 1981, *A área de influência de Évora*, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos, pp. 17-35.

edifício e as condições que o mesmo apresentava para a prática pedagógica. A imprensa local e as atas das reuniões dos conselhos escolares do Liceu, da Casa Pia e da Escola Industrial revelaram-se documentos de grande valia para o estudo. Munimo-nos não só dos relatos dos docentes sobre o estado do edifício, mas também das memórias publicadas pelos antigos alunos, aliás particularmente prolixas depois de 1941, altura em que foi comemorado o centenário do Liceu de Évora.

No que respeita à organização do texto, sublinhamos o facto de este ser desenvolvido em três etapas que coincidem com outros tantos regimes políticos. As duas primeiras, que correspondem aos regimes da Monarquia Constitucional e da I^a República, descrevem e interpretam os processos de degradação/recuperação do edifício, em paralelo com a forma como foi construída a memória histórica do liceu. A terceira, que corresponde ao regime do Estado Novo, coloca em evidência a forma como a questão patrimonial foi utilizada para veicular a ideia de ressurgimento nacional, centrando-se no combate à governação progressista e republicana do liceu.

Quanto aos objetivos que perseguimos ao estudar a evolução destas estruturas há a referir: o primeiro foi o de retratar o cenário em que se moveram os atores que caracterizaremos ao longo dos próximos capítulos; o segundo foi o de aferir da conformidade das características da arquitetura, articulando-o com o discurso que as elites do Estado Novo desenvolveram em torno da renovação do parque escolar para o ensino secundário. Neste processo, procuramos identificar a eventual existência de traços ideológicos veiculados pelo discurso construído em torno do liceu.

3.2. As escolas na «cidade dos serviços»

O objetivo deste tópico é o de enquadrar as infraestruturas escolares no contexto urbano. Para tal, analisamos a evolução dos liceus de Coimbra e Évora, cidades com um passado universitário e que foram das primeiras a receber os novos institutos de ensino secundário.

O estado liberal teve necessidade de estabelecer novos organismos que o representassem longe da capital. Por esta razão, os serviços inerentes ao funcionamento da urbe diversificaram-se com o crescimento populacional.

Muitos destes serviços instalaram-se em antigos conventos ou palácios devolutos na sequência do processo de desamortização, mas também em novos edifícios como o da Câmara Municipal ou o da delegação do Banco de Portugal.

A presença do Estado na cidade era visível através das delegações regionais dos serviços centrais. De acordo com o *Anuário Comercial*⁴⁹⁸, em 1899, a cidade de Évora era sede do quartel-general da 4ª divisão, da inspeção de engenharia e de artilharia, albergando ainda o conselho de guerra permanente da região militar. As forças militares contavam ainda com o 5º regimento de cavalaria e o 4º batalhão da guarda-fiscal⁴⁹⁹. As relações internacionais circunscreviam-se aos serviços diplomáticos representados pela figura do vice-cônsul de Espanha. As instituições financeiras contavam com agências do Banco de Portugal, do Banco do Alentejo, do Banco Eborense e do Montepio. A cidade era sede do arcebispado e possuía um seminário.

Em 1913, continuavam instalados em Évora o quartel-general da 4ª divisão militar, o grupo de baterias de artilharia de montanha, um batalhão do regimento de infantaria e um regimento de cavalaria, um batalhão da Guarda-fiscal e outro da Guarda Nacional Republicana. A cidade acolhia a Direção de Obras Públicas, a Delegação de Finanças Distrital, a Circunscrição da Direção Geral do Trabalho e a Circunscrição Industrial bem como serviços técnicos agrícolas e industriais. A assistência aos mais necessitados era diversa e assegurada pelo Asilo da Infância Desvalida, Asilo de Cegos João Batista Rollo, Asilo de Mendicidade Ramalho Barahona, Cresce e Lactário, Associação Dinheiro dos Pobres e Casa Pia de Évora. A delegação distrital da Cruz Vermelha, a Misericórdia e o Hospital completavam a oferta de serviços assistenciais.

No setor do ensino, a cidade mantinha o Seminário Diocesano, era sede do círculo escolar que enquadrava a inspeção do ensino primário, possuía cinco escolas primárias, uma das quais funcionava em regime noturno, uma escola de formação de professores e

⁴⁹⁸ Uma abordagem a partir desta fonte pode ser encontrada em Maria Ana Bernardo e Fernando Gameiro, 2012, «Quando a Universidade era o Liceu: sociedade, política e elites em Évora durante a I República», in Sara Marques Pereira e Francisco Lourenço Vaz, *Universidade de Évora (1559-2009). 450 anos de modernidade educativa*, Lisboa, Chiado Editora, pp. 589-606; ver também Fernando Luís Gameiro, 2011a, *Com Engenho e Arte. Ensino Técnico em Évora durante a I República: a Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 25-27.

⁴⁹⁹ Cf. *Anuário Comercial de Portugal*, 1899, Lisboa, Empresa do Anuário Comercial.

um dos mais antigos liceus portugueses. Na oferta cultural, pontificavam equipamentos como a Biblioteca Pública e o Teatro Garcia de Resende⁵⁰⁰.

A renovação dos equipamentos urbanos ia-se fazendo lentamente: as grandes obras públicas, centradas na valorização que as elites locais conferiam às infraestruturas dedicadas ao lazer, à circulação de pessoas e de bens, à salubridade e à higiene, conheceram alguns desenvolvimentos no século XIX. Foi durante este período que algumas das principais estruturas foram construídas, como foi o caso do Jardim Público e do Mercado Municipal.

Foi, no entanto, nas primeiras décadas do século XX que intervenções urbanas de grande impacto sobre o quotidiano do cidadão eborense tiveram lugar. As mais relevantes foram a modernização das redes de águas e de esgotos, seja pelas exigências de higiene e salubridade que se colocavam ao crescimento urbano que se verificou na cidade durante a segunda metade do século XIX, seja pela reconhecida escassez e má qualidade da água que abastecia a cidade. Estes importantes investimentos garantiram a potabilidade das águas, assim como o saneamento e a salubridade no perímetro urbano, condições essenciais para o crescimento e a modernização urbanística⁵⁰¹.

Na década de 1920, para além das instituições mencionadas, tinham-se instalado também a Divisão de Estradas, o Hospital Militar e a Intendência de Pecuária. A cidade contava também com novas valências no ensino: a Escola Primária Superior de André de Resende, a Escola Prática de Agricultura e a Escola Industrial⁵⁰².

Em 1930, segundo a mesma fonte, o Anuário Comercial de Portugal, a cidade continuava a crescer em serviços: o Arquivo Distrital, o Museu Regional, a Polícia Cívica, a 5ª circunscrição da Previdência Social e uma sucursal da Manutenção Militar⁵⁰³.

⁵⁰⁰ *Anuário Comercial de Portugal*, 1913, Lisboa, Empresa do Anuário Comercial, pp. 1946-1951. Para instituições assistenciais, cf. Maria Isabel Gameiro, 2000, *Recolher, Educar e Instruir. A Casa Pia de Évora 1836-1910*, Lisboa, FCSH/UNL, (Dissertação de mestrado policopiada). Ver também Maria Isabel Gameiro, 2011, «A Casa Pia de Évora. Percurso de uma instituição», *Atas do Colóquio Internacional. Universidade de Évora 450 Anos*. Lisboa, Chiado Editora. Para as instituições de formação de professores e Biblioteca: Fernando Luís Gameiro, 1997, *Entre a Escola e a Lavoura*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

⁵⁰¹ Cf. Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, vol. II, pp. 367-403 e Fernando Luís Gameiro e Helder Adegar Fonseca, 2005, «Monteiro, Adriano Augusto», in Maria Filomena Mónica (coord.) *op. cit.*, Vol II, pp. 955-968.

⁵⁰² *Anuário Comercial de Portugal. Províncias*, 1924, Vol III, Lisboa, Empresa do Anuário Comercial, pp.2354-2361.

⁵⁰³ *Anuário Comercial de Portugal. Províncias ilhas e colónias*, vol. II, Lisboa, Empresa do Anuário Comercial, 1931, pp. 2735-2743.

A morfologia urbana da cidade foi-se transformando com a criação de novas zonas de expansão, entre o Rossio e a estação de caminho de ferro, que procuravam responder ao crescimento da população urbana⁵⁰⁴.

Quanto às instituições de ensino pós primário durante o século XIX, estas circunscreviam-se, por ordem de antiguidade, ao Liceu (1841), ao Seminário Diocesano (1850), à Escola Normal (1884) e à Escola Industrial (1914).

Com exceção da Escola Normal, todos estes institutos foram instalados em edifícios que já existiam à data da sua fundação e que tinham integrado o património da antiga Universidade de Évora: no Colégio do Espírito Santo foram instalados o Liceu e depois a Escola Industrial. O Seminário Diocesano foi instalado no colégio N.ªS.ª da Purificação⁵⁰⁵.

Ao longo de mais de um século, a cidade de Évora não recebeu equipamentos de raiz para albergar as principais instituições de ensino da cidade. Esta constatação permite concluir que, do ponto de vista das construções escolares, foi adiado o projeto liberal de promover uma forte renovação urbana, centrada na construção da «moderna cidade dos equipamentos», tendência que se inspiraria na modernização dos equipamentos públicos nas principais capitais europeias⁵⁰⁶.

Tirando o caso da Escola Normal, que recebeu instalações inicialmente concebidas para outros fins, os institutos foram instalados em complexos cuja finalidade tinha sido o ensino. A instalação do Liceu no Colégio do Espírito Santo, mas também do Seminário no Colégio da Purificação, não exigiram obras de adaptação dos edifícios. Todavia, verificaram-se intervenções de vulto na extinta Igreja de S. Pedro para instalar a Escola Normal, cuja inauguração ocorreu em 1884.

Depois da instalação da Casa Pia, e para satisfazer as necessidades desta instituição, o Colégio do Espírito Santo foi sujeito a obras com alguma dimensão, das quais resultou a construção de um corpo que sobrelevava o complexo na ala sueste do

⁵⁰⁴ Paulo Simões Rodrigues, 2001, «Évora, Urbanismo e Arquitetura: os projetos para o bairro Cenáculo», in *A Cidade de Évora*, nº 5, II Série, p. 75. Um dos mais curiosos indícios da intenção modernizadora das elites responsáveis pela modernização da urbe foi dado pela ação de Carlos Monteiro Serra, figura que terá uma importância decisiva na implementação e desenvolvimento da Escola Industrial, mas que enquanto vereador monárquico propôs a construção do mais ambicioso complexo habitacional durante a vigência da monarquia.

⁵⁰⁵ Sobre a construção dos colégios que integravam a universidade ver Manuel do Patrocínio, 2012, «A Universidade e os seus colégios (Séculos XVI-XVII): do referente de universalidade ao exercício formal do classicismo arquitetónico», in Sara Marques Pereira e Francisco Lourenço Vaz, *op. cit.*, p. 433-446.

⁵⁰⁶ Gonçalo Canto Moniz, 2007, *Arquitetura e Instrução*, Coimbra, EDARQ, p. 45 e seg.

edifício henriquino (Figura 1). Um segundo ciclo de obras decorreu no início do século XX, visando a instalação da Escola Industrial. O terceiro ocorreu durante os anos de 1930 e no início dos anos de 1940, altura em que a parte do edifício ocupada pelo Liceu foi sujeita a um processo de restauro. Nesta altura, o espaço intramuros foi dotado de um importante complexo desportivo, com destaque para o ginásio, atualmente o auditório principal da Universidade de Évora⁵⁰⁷.

Figura 1: Recanto do claustro antes da demolição do salão da Casa Pia



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado NF. Corpo que sobrelevava o complexo (ala sueste) ocupado pela Casa Pia de Évora.

Ao nível da função educativa da cidade liberal, esta estava concentrada, em exclusivo, no perímetro urbano que correspondia à freguesia da Sé, recuperando, na sua forma mais simples, a geografia da Época Moderna, entre os Colégios do Espírito Santo (Liceu) e da Purificação (Seminário). Foi neste espaço que decorreram os ciclos de obras no parque escolar, durante um arco temporal com início em 1884 (instalação da Escola Normal) e término em 1942 (construção do edifício do ginásio e campos de jogos para serviço do Liceu)⁵⁰⁸.

A maior parte dos docentes que lecionava o ensino secundário residia na freguesia da Sé. Era também no perímetro da freguesia que estavam situadas as principais instituições de ensino. A circulação de pessoas era facilitada por um acesso pedonal que ligava os Colégios do Espírito Santo e da Purificação à Igreja de S. Pedro: ou seja a

⁵⁰⁷ Cf. Gonçalo Canto Moniz, 2007, *Arquitetura e Instrução. O projeto moderno do liceu 1836-1936*, Coimbra, Edarq, pp. 33-35. Os terrenos nos quais foi edificado o complexo desportivo foram atribuídos pelo citado decreto de 1931 que tornou o liceu proprietário do Colégio do Espírito Santo.

⁵⁰⁸ Fernando Luís Gameiro, 1997, *op. cit.* pp. 109-110; *Idem*, 2003c, *op. cit.* p. 170.

Escola Normal, o Seminário e o Liceu⁵⁰⁹. No interior do casco romano, junto ao templo, encontravam-se as principais infraestruturas de apoio: a Biblioteca Pública (a BPE, desempenhando funções de biblioteca escolar e de biblioteca pública) e o Colégio de S. João Evangelista (Loios) (Figura 2).

Figura 2: Localização das instituições de ensino/aprendizagem em Évora



Fonte: Google Maps

O Liceu, o Seminário e a Escola Normal utilizavam os serviços de biblioteca criados por Frei Manuel do Cenáculo, em 1803. Praticamente até ao final da Iª República, o liceu não dispôs de biblioteca própria: utilizava os serviços da BPE, instituição que era dirigida por um membro do corpo docente do liceu e que funcionava como a grande biblioteca escolar da cidade⁵¹⁰.

O colégio de S. João Evangelista, fundado em 1851, era vulgarmente conhecido por Colégio dos Loios, porque o edifício que ocupava havia pertencido à Congregação dos Cónegos Seculares de São João Evangelista ou Congregação dos Loios. O instituto

⁵⁰⁹ Cf. Capítulo 6.

⁵¹⁰ A frequência da instituição era assegurada, na sua maior parte, pelos estudantes liceais. Cf. Fernando Luís Gameiro, 1997, *op.cit.* p. 171 e *Idem*, 1998. «Instrução, Educação e Lazer no Alentejo», in Rogério Fernandes e Áurea Adão (org.), *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970*, vol. I, Porto, I Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, Sociedade Portuguesa de História da Educação, pp. 523-534.

dispunha dos regimes de internato e de semi-internato, acolhendo os filhos dos notáveis dos concelhos limítrofes que enviavam os filhos para a frequência do Liceu de Évora⁵¹¹.

Na França oitocentista, os estabelecimentos escolares privados, católicos na sua maioria, frequentados pelos filhos dos aristocratas funcionavam como um certificado de boa educação e de distinção, reforçando o estatuto da família. E é este mesmo quadro mental que determina a presença, na instituição, dos filhos das elites locais, confiando ao principal instituto privado da cidade a educação dos seus descendentes⁵¹².

Por sua vez o Seminário Diocesano acolhia, em regime de internato, alguns dos alunos oriundos sobretudo das paróquias rurais aos quais era ministrado o ensino de disciplinas teológicas. Os seminaristas deslocavam-se também ao liceu onde eram ministradas aulas do currículo de ensino secundário laico ou realizados exames.

A Escola Industrial, a última instituição de ensino pós primário a ser instalada, começou por partilhar espaços e equipamentos inicialmente adstritos à CPE.

Porém, tanto o caso do Seminário como os da Escola Normal ou o da Escola Industrial são distintos da criação dos liceus. Neste último caso o decreto de 1836 determinava a criação, por iniciativa da administração central, destas instituições à razão de uma por cada capital de distrito. Nos dois primeiros casos o processo não teve o carácter sistemático da criação de uma rede nacional de institutos de ensino secundário. Os liceus estiveram sempre na dependência do governo. Os Seminários eram da responsabilidade da Igreja. Quanto ao ensino normal e ao ensino técnico começaram por depender dos poderes periféricos, aos quais se ficou a dever a iniciativa de obras vultuosas para a instalação destas valências, obras que o poder central, nesta fase, nunca ousou encetar.

Isto é, em matéria de equipamentos educativos, tanto os normalistas como os alunos do ensino técnico beneficiaram de instalações especificamente adaptadas ou desenvolvidas para o efeito: os primeiros na citada Igreja de S. Pedro; os segundos em instalações adaptadas no Colégio do Espírito Santo. Ou seja, à época, e por iniciativa das

⁵¹¹ Cf. Capítulo 7 «Para além do ensino oficial: a procura do ensino particular, do ensino doméstico e do Seminário».

⁵¹² Para uma descrição do edifício, que a Casa Cadaval arrendava para uso do Colégio, cf. Fialho de Almeida, 1921, *Estâncias d' Arte e de Saudade*, Porto, Livraria Clássica Editora, pp. 177-178. Para o caso francês, cf. também Monique de Saint Martin, 1988, «Noblesse Sociale et Noblesse Scolaire: Analyse Sociologique de Quelques cas de Reconversion», in *Les Noblesses Européennes au XIXe Siècle*, Actes du Colloque 21-23 Novembre 1985, Milão, Università de Milano/École Française de Rome, pp. 395 – 406.

autoridades locais, a cidade recebeu dois importantes equipamentos de instrução que constituíram a vanguarda a nível da região em matéria de ensino e de tecnologia educativa.

Tanto o ensino normalista como o técnico permitiram dotar a cidade de uma inegável mais-valia em matéria de equipamentos urbano. E qualquer deles teve por base um programa de recuperação/adaptação dos edifícios que não registou paralelo no ensino liceal.

Do ponto de vista político, podemos concluir que estes melhoramentos materiais surgiram de iniciativas oriundas da esquerda dos espectros partidários de cada regime e contaram com o envolvimento das elites locais. A criação de Escola Normal ficou a dever-se à iniciativa da Junta Geral de Distrito, onde pontificavam, por exemplo, o progressista José Carlos Gouveia. A Escola Industrial da Casa Pia contou com o importante apoio do influente republicano Simões Paquete que liderava a provedoria do instituto assistencial.

Em Portugal, durante a vigência do regime da Monarquia Constitucional, foram construídos vários edifícios especificamente concebidos para albergarem institutos de ensino secundário: Aveiro (1860), Leiria (1894), Setúbal e Faro (1908). Em Lisboa, entre 1909 e 1911, foram construídas três novos edifícios para albergar: os liceus de Camões (1909), de Passos Manuel e de Pedro Nunes (ambos em 1911).

Até ao final do século XIX, apenas tinham sido construídos novos edifícios em Aveiro (1860) e Leiria (1894). Os restantes liceus encontravam-se instalados em construções que não tinham sido concebidas para a utilização que lhes era dada. Estavam localizados em antigos colégios, paços e seminários, hospitais, escolas primárias e outros edifícios com tipologia heterogénea e pouco adequada para o desempenho da função⁵¹³.

Até final da Monarquia Constitucional estavam estabelecidos liceus em cada uma das capitais de distrito. Todos se encontravam alojados em edifícios que, na esmagadora maioria, não tinham sido concebidos para finalidades pedagógicas.

Durante a I^a República foram projetados e instalados dois liceus no Porto: Alexandre Herculano (1921) e Rodrigues de Freitas (1926).

⁵¹³ Cf. Quadro síntese das instalações liceais em Fernando Moreira da Silva, 2003, *op.cit.*, p. 58.

Em 1928, o governo da Ditadura Militar contraiu um empréstimo de 40.000.000\$00 escudos destinado a investir na recuperação dos liceus já existentes. Neste lote estava prevista a recuperação do liceu eborense, assim como a construção de novos edifícios nas sedes dos distritos onde tal investimento se justificasse. A aplicação desta verba traduziu-se na construção de novos complexos em Lamego, Coimbra (Liceu D. João III), Lisboa (Liceu feminino Maria Amália Vaz de Carvalho) e Beja⁵¹⁴.

A partir de 1938, o regime do Estado Novo orçamentou uma verba de 64.000.000\$00 escudos destinados a introduzir melhoramentos em 13 liceus. Foi prevista a construção de uma dezena de novos complexos, obras que terão sido concluídas por volta de 1950⁵¹⁵. Entre eles estava o liceu de Évora no qual foi construído um novo parque desportivo.

Os investimentos seriam retomados durante a década de 1960: a política de contenção do ensino liceal tornou-se insustentável com a procura massiva deste nível de ensino. Por esta razão, foi necessário proceder ao alargamento do parque escolar do ensino secundário: um fenómeno que contrariou os processos de engenharia social desenhados pelos ideólogos do Estado Novo e cuja ocorrência os historiadores da educação têm lido como uma das maiores derrotas sociais do regime⁵¹⁶.

Na província do Alentejo, as cidades de Beja e de Portalegre só puderam contar com um liceu dezasseis anos depois da criação dos primeiros liceus, no caso de Beja, e quinze no caso de Portalegre. Em Évora, o tempo de espera foi substancialmente inferior: apenas cinco anos⁵¹⁷.

Os edifícios nos quais as escolas foram instaladas também apresentavam diferenças significativas. Em Portalegre, depois de as aulas terem tido início em casa dos professores, a escola seria instalada no Seminário Episcopal (1852). Em Beja, o funcionamento também terá tido início em casas particulares entre 1852 e 1855, para

⁵¹⁴ Decreto nº 15.942 de 11 de setembro de 1948.

⁵¹⁵ Fernando Moreira Marques, 2003, *Os Liceus no Estado Novo*. Arquitetura, currículo e poder, Lisboa, Educa.

⁵¹⁶ António Nóvoa e João Barroso, 1999, «Ensino Liceal», in António Barreto e Maria Filomena Mónica, 1999, *Dicionário de História de Portugal*, vol. VII, pp. 632-634.

⁵¹⁷ Maria João Mogarro, 2003, «Liceu Mouzinho da Silveira», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, 2003, *op. cit.*, pp. 98-117.

depois ser instalado no antigo colégio dos jesuítas onde se manteria provisoriamente até à construção do novo edifício, durante os anos de 1930⁵¹⁸.

A situação não era diferente da que se verificou no conjunto dos principais liceus.

O liceu de Beja estava instalado num prédio sito na Rua da República e o de Portalegre no Palácio Achaioli, edifícios manifestamente desadequados para albergarem uma instituição com as características que esta possuía⁵¹⁹.

Em Évora, o liceu manter-se-ia durante cento e trinta e oito anos no mesmo edifício: um espaço escolar que se tornou num lugar fisicamente bem identificado e socialmente reconhecido.

Em Coimbra e Évora, as escolas foram instaladas em edifícios que tinham servido a função de ensino secundário e superior assegurada pela Companhia de Jesus. A primeira no Colégio das Artes e a segunda no Colégio do Espírito Santo.

No Porto, a situação não teve paralelo com a das duas capitais antes enunciadas. Aqui, o liceu foi fundado em 1840, mantendo-se instalado em edifícios arrendados ou emprestados até 1932, em instalações que não satisfaziam pela «exiguidade, falta de funcionalidade e mediocridade de condições higiénicas as necessidades da população escolar»⁵²⁰.

Em Coimbra, o edifício foi concebido para receber os chamados estudos menores que, no século XVI, correspondiam ao ensino secundário. O liceu situava-se na única localidade que, no século XIX, possuía uma Universidade e por esta razão adquiriu uma identidade própria.

Em Évora o Liceu foi instalado num complexo concebido para servir a função de ensino superior no século XVI, localizava-se na única cidade do país que tinha possuído uma universidade.

Ambas as cidades detinham, no caso de Évora tinha detido, uma função de ensino superior que contribuía ou tinha contribuído em muito para a afirmação dessas urbes.

⁵¹⁸ Manuel Henrique Figueira, 2003a, «Liceu Diogo de Gouveia em Beja», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara (coord.), *op. cit.*, pp. 98-117.

⁵¹⁹ Cf. Quadro síntese das instalações liceais em Fernando Moreira da Silva, 2003, *op.cit.*, p. 58. Manuel Henrique Figueira, 2003a, *op. cit.*; Maria João Mogarro, 2003, «Liceu Mouzinho da Silveira em Portalegre», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara (coord.), *op.cit.*, pp. 559-580.

⁵²⁰ Luís Correia, 2002, *op. cit.*, p. 137.

A capacidade de recrutamento e de influência destas instituições liceais ultrapassava em muito o seu perímetro. A procura dos seus serviços era, ou tinha sido, suscitada pela exclusividade da sua função nos muitos quilómetros em redor da urbe.

Em Coimbra, a função de ensino secundário foi mantida no antigo colégio onde se ministravam estudos menores assegurados pelos jesuítas. Em Évora, à universidade sucedeu o liceu.

A instalação em Évora parece ter sido mais fácil do que em Coimbra. De facto, o Colégio do Espírito Santo reunia as condições e a disponibilidade imediata. O mesmo não aconteceu em Coimbra, cidade na qual a omnipresença do ensino superior limitava o espaço disponível. Por esta razão, ao contrário do que aconteceu em Évora durante as primeiras décadas de existência, o primeiro liceu de Coimbra lutou não só com a desadequação e insalubridade dos espaços pedagógicos, como também com as dificuldades em partilhar o espaço comum com o hospital. Só em 1870, foi encontrada uma alternativa: o liceu seria instalado num edifício equiparável ao Colégio do Espírito Santo⁵²¹.

Em nenhum dos liceus de primeira geração, instituídos que os membros do Conselho Superior de Instrução Pública designaram de «os cinco principais»⁵²² ou os «cinco maiores do continente»⁵²³ (Braga, Porto, Coimbra, Lisboa e Évora) as relações passadas *versus* presente e tradição *versus* modernidade tiveram tanto significado como nos casos de Coimbra e de Évora.

Embora lecionando estudos menores, os professores do liceu de Coimbra eram considerados membros do corpo académico da Universidade. Esta situação, de facto, era garantida pela lei, até porque vários professores do liceu acumulavam o exercício de funções docentes na universidade. Esta também determinava o uso nas ocasiões solenes de trajes académicos por professores e alunos: prerrogativas, que conferiam estatuto social, pelas quais os agentes educativos lutaram⁵²⁴.

⁵²¹ Judite Seabra, 1999, *op. cit.*, p. 181.

⁵²² Joaquim Ferreira Gomes (org.), 1985, *op.cit.*, p. 31.

⁵²³ *Idem, ibidem*, p. 135.

⁵²⁴ Cf. António Simões Rodrigues, 2003, «Liceu José Falcão», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, *op. cit.*, pp. 224-225: O decreto de 17 de novembro de 1836 que criava os liceus determinava, no seu artigo 43º, que o liceu de Coimbra era uma secção da universidade: o artº 78º do decreto de 20/9/1844 determinava também que cabia ao reitor da universidade dirigir o liceu.

No liceu de Évora, verificou-se também a procura de estatuto social pelos agentes educativos. O legado simbólico veículado pelo edifício foi invocado de forma recorrente e acabaria por ser precocemente reconhecido. Em 1860, foi autorizado aos alunos o uso do traje académico e, mais tarde, foram criadas diversas organizações estudantis que eram típicas dos meios universitários, casos da Associação Filantrópica Académica Eborense e da Tuna Académica⁵²⁵.

Este quadro, que remetia para as tradições universitárias, também foi identificado em França. Por exemplo, o liceu «Louis Le Grande» ocupava o antigo colégio jesuíta de Clermont e, em Lyon, o liceu Ampère ocupava um edifício construído pela Companhia de Jesus, no século XVII. Uma das mais prestigiadas escolas francesas, o liceu Henrique IV, instalou-se na velha abadia de Santa Genoveva⁵²⁶. Em vários destes institutos, os seus agentes evidenciavam práticas que remetiam para os privilégios de carácter universitário concedidos por Napoleão. O imperador legislara intensamente sobre este nível de ensino e considerava os liceus uma peça chave no edificar da instrução pública: nele depositava grandes esperanças para a formação das elites do Império⁵²⁷. O facto de tais privilégios terem sido abolidos em 1850 não obsteu a que os professores, possuidores de um forte espírito de corpo reforçado pelas práticas académicas, tivessem permanecido à margem das transformações sociais ocorridas na segunda metade do século XIX⁵²⁸.

Em França como em Portugal, independentemente das funções oferecidas pelas cidades enquanto lugares centrais, os liceus tiveram um carácter muito exclusivo. Este foi determinado pela sua centralização nas sedes de distrito e pelo facto de se assumirem como verdadeiras academias distritais, representando a oferta mais avançada de ensino nas suas zonas de influência.

De acordo com a intenção do legislador, estas estruturas deviam possuir equipamentos que respondessem à intenção de difundir os conhecimentos científicos,

⁵²⁵ Sobre o traje académico cf. *Academia*, nº 66 de 1 de março e nº 67 de 8 de março de 1895; sobre a Associação Académica cf. nº 19 de 6 de abril de 1894 e sobre a Tuna nº 157 de 22 de novembro de 1896.

⁵²⁶ Françoise Mayeur, 2004, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, vol. III, Paris, Tempus, p. 529; Marie Madeleine Compère, 1985, *Du Collège au Lycée. Genealogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, 265: «Depuis l'origine, les bâtiments des collèges sont restes fidèles à la même tradition architecturale; de longs et étroits vaisseaux de deux à trois étages se croisent à angle droit à partir d'un premier, construit parallèlement à la rue».

⁵²⁷ Jean-Michel Gaillard, 2000, «Architecture des Lycées pour l'élite de la République», in *Le Monde de l'éducation* (Paris), nº 285, oct. 2000, pp. 78-79; Françoise Mayeur, 2004, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, vol.III, Paris, Tempus, p. 529.

⁵²⁸ Françoise Mayeur, 2004, *op. cit.*, p. 529.

técnicos e de cultura geral, no contexto de uma oferta formativa que respondesse às necessidades da sociedade industrial. Este facto poderá explicar as tradições académicas como o uso das vestes talares que foram sucessivamente reivindicadas em liceus como o de Braga ou o de Faro⁵²⁹.

Por esta razão, o decreto-lei de 17 de novembro de 1836, que criou os liceus, determinava que os mesmos tivessem uma biblioteca, um laboratório de química, gabinetes de física, de mecânica e de história natural. Este último devia ter como complemento, em anexo, um jardim botânico⁵³⁰.

Em teoria, estes equipamentos procuravam habilitar o ensino aí ministrado de modo a responder às necessidades da economia liberal e capitalista, enquadrando-se na afirmação dos valores de progresso material caros à sociedade da época⁵³¹.

Constituíam também um importante equipamento social cujo simbolismo no contexto urbano não devia ser desprezível. Porém, as cidades não contavam ainda com novas infraestruturas: a construção de edifícios liceais teria que aguardar pela política de melhoramentos materiais encetada por Fontes Pereira de Melo, a partir da década de 1850, altura em que foram construídos os primeiros edifícios destinados a albergar liceus⁵³².

Embora os liceus em Coimbra e Évora não estivessem instalados em construções novas, estavam integrados no conjunto dos equipamentos que determinavam a importância da cidade enquanto lugar central.

O primeiro foi construído na parte alta da cidade, no contexto da reforma de ensino superior levada a cabo por D. João III em 1537, tornando-se uma referência em matéria de construções escolares. O caso do Colégio do Espírito Santo surgiu no contexto da mesma reforma, transformando-se no mais moderno edifício do país para albergar uma universidade⁵³³.

Em Lisboa, o liceu Passos Manuel, no início do século XX, possuía apenas «um esboço de laboratório de química»⁵³⁴.

⁵²⁹ *A Academia*, nº 228, 31 de março de 1898.

⁵³⁰ Decreto de 17 de novembro de 1836, artº 68º.

⁵³¹ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, pp. 403-406.

⁵³² Gonçalo Canto Moniz, 2007, *op.cit.*, pp. 36-37.

⁵³³ *Idem, ibidem*, p. 37.

⁵³⁴ Para Coimbra: Judite Seabra, 1999, *op. cit.*, p. 183. Para Lisboa: Guerreiro Murta, 1953, *Evocação do primeiro liceu de Lisboa e do país*, Lisboa, s/e, p. 22.

Em Coimbra, depois da mudança de instalações do Colégio das Artes para o de S. Bento, um edifício que antes tinha servido para a mesma função, o estado de conservação do complexo limitava inclusivamente a instalação de laboratórios e gabinetes.

Este quadro não era exclusivo sequer do país. O Estado francês que, como vimos, instalou parte dos seus liceus em antigos edifícios construídos na Idade Moderna, só em 1880 criou um departamento público para gerir e manter o parque escolar: nesta data, mais de 150 edifícios construídos entre os séculos XVI e XVIII foram descritos pelas autoridades como necessitando de obras profundas para que pudessem manter as suas funções de ensino⁵³⁵.

Embora sem um grande investimento na área do ensino, as cidades incorporavam e desenvolviam, lenta mas progressivamente, a função educativa em paralelo com um conjunto de transformações nas redes de transportes e na modernização das infraestruturas urbanas⁵³⁶.

Contudo, as funções de ensino secundário nas urbes francesas continuavam limitadas: em 1914, existiam apenas 119 liceus públicos masculinos e o ensino aí praticado continuava a ter a ênfase nos estudos clássicos cuja matriz remontava ainda à ação da Companhia de Jesus⁵³⁷.

Do outro lado do Canal da Mancha, em Inglaterra, a Revolução Industrial transformou a face urbanística das cidades, criando grandes assimetrias sociais. Um inquérito aplicado em 1889 na zona Este da cidade de Londres, uma área habitada por trabalhadores não qualificados, mostrou que 65% da população vivia com um reduzido nível de conforto e os restantes 35% encontravam-se no limiar da pobreza. Inquéritos posteriores apontaram para a existência de cerca de 30% de pobres na cidade⁵³⁸.

Na cidade vitoriana, as zonas mais pobres, situadas nas periferias, eram verdadeiros *ghettos*. O acesso destas populações ao ensino primário gratuito e universal foi tardio (1870), agravando a sua situação social. As classes médias e altas, que representariam aproximadamente um quarto da população londrina, habitavam e frequentavam as zonas da cidade onde se concentravam as infraestruturas mais modernas.

⁵³⁵ Françoise Mayeur, 2004, *op. cit.*, vol. III, p. 530.

⁵³⁶ Michel Winock, 2002, *La Belle Époque. La France de 1900 à 1914*, Paris, Perrin, p. 365 e seg.

⁵³⁷ *Idem, ibidem*, pp 302-308.

⁵³⁸ Pamela Horn, 1997, *The Victorian Town Child*, Gloucestershire, Sutton Publishing, pp. 5-7.

Podiam usufruir dos novos equipamentos sociais que resultavam dos processos de modernização ocorridos no contexto da industrialização⁵³⁹.

Nas zonas nobres da urbe estavam localizadas as funções de ensino secundário e superior, zonas servidas pelas modernas redes de transportes, onde a qualidade de vida e o poder económico permitiam a uma pequena parte da população tirar partido da renovação dos equipamentos urbanos⁵⁴⁰.

Foram as classes médias urbanas que acederam mais facilmente aos novos equipamentos e serviços, as que ganharam importância social ao longo do século XIX graças ao acesso à instrução, reunindo condições para obter empregos mais qualificados. Os filhos frequentavam o ensino secundário e, na escolha das escolas, os pais valorizavam o currículo, as atividades de ensino experimental e o ensino das línguas. Valorizavam também a qualidade geral da instituição e das suas valências, dando atenção, por exemplo, ao facto de a escola estar ou não equipada com laboratórios e equipamentos direcionados para o ensino experimental⁵⁴¹.

Em Portugal, de meados do século XIX até 1930, o impacto do desenvolvimento da rede ferroviária, no contexto do lento processo de industrialização, teve reflexo no crescimento populacional das principais cidades do país, na sua renovação urbana, bem como no aumento dos serviços e das funções das cidades. Em 1910, existiam em Portugal cerca de 3000 quilómetros de vias férreas, 681 dos quais integravam a rede de caminho de ferro do Sul e do Sueste. Em 1926 a rede ferroviária já teria cerca de 3367 quilómetros dos quais 831 nas redes atrás referidas⁵⁴².

Apesar do crescimento populacional na cidade de Évora entre 1911 (17.901 habitantes) e 1930 (18300 habitantes), os períodos correspondentes à Iª República e à Ditadura Militar terão sido os que registaram menor dinamismo urbano. Durante estes períodos, houve quase uma ausência de construção e instalação de novos equipamentos.

No caso da cidade de Évora, a área de expansão oitocentista Estação/Rossio manteve

⁵³⁹ *Idem, ibidem*, p. 19 e seg.

⁵⁴⁰ *Idem, ibidem*, p. 6.

⁵⁴¹ Pamela Horn, 1997, *op.cit.*, p. 19-34.

⁵⁴² A.H. de Oliveira Marques, 1973, *História da I República Portuguesa. As estruturas de base*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, p. 245.

muitos espaços vazios. Em contrapartida, surgiram algumas construções pobres junto das portas e das muralhas⁵⁴³.

Nas décadas posteriores, com a construção resultante do dinamismo económico associado às campanhas cerealíferas, ter-se-á verificado uma renovação urbana: foram abertas ruas entre o Rossio e a estação de caminho de ferro e construíram-se novos edifícios ao longo da rede ferroviária que cruzava a cidade.

3.3. A Monarquia Constitucional. A função educativa de Évora à dimensão do sul

Em 1760, um ano depois de os elementos da Companhia de Jesus terem abandonado a Universidade, foi instalado no Colégio do Espírito Santo, a expensas da coroa, um conjunto de professores régios que lecionavam latim, grego, filosofia e retórica. A sua ação, que se manteve até 1776, terá contribuído para a defesa do ensino científico e para a defesa do estatuto do professor⁵⁴⁴. A partir desta data, com a instalação no complexo de um pequeno número de membros da Terceira Ordem de S. Francisco, foi introduzido um regime de Estudos Menores, circunscrito à frequência por religiosos, confirmando a função de ensino secundário definida após o encerramento da universidade⁵⁴⁵.

Com a chegada dos «padres terceiros»⁵⁴⁶, designação pela qual eram conhecido os membros da Ordem, os antigos docentes, entre os quais Bento Farinha⁵⁴⁷, passaram a assegurar casa as aulas que lecionavam no Colégio, já que no antigo complexo universitário era ministrado apenas o ensino religioso. Em 1803, Frei Manuel do Cenáculo, Arcebispo de Évora, estabeleceu no mesmo edifício as cadeiras de latinidade,

⁵⁴³ Jorge Gaspar, 2000, «Évora e a cidade portuguesa do século XX», in *A Cidade de Évora*, nº 5, 2001, pp. 30-31.

⁵⁴⁴ Francisco Lourenço Vaz, 2012, «O ensino no Colégio do Espírito Santo - de Pombal à fundação do Liceu (1750-1841)», in Sara Marques Pereira e Francisco Lourenço Vaz, *Universidade de Évora (1559-2009). 450 anos de modernidade educativa*, Lisboa, Chiado Editora, p. 526.

⁵⁴⁵ Pelo Alvará de 3 de setembro de 1759, o Marquês de Pombal decretou a expulsão dos Jesuítas do país e procedeu ao confisco dos seus bens, incorporando-os na Fazenda Nacional. No contexto da Guerra Civil (1828-1834), D. Miguel I autorizou o retorno dos religiosos da Companhia de Jesus (1829). Estes instalaram-se no Colégio das Artes, em Coimbra (1832), mas com o fim do conflito e a vitória dos Liberais, foram novamente expulsos pelo Decreto de 24 de maio de 1834. No contexto político que sucedeu à assinatura da Convenção de Évoramonte, o então Ministro da Justiça, Joaquim António de Aguiar, redigiu o texto do Decreto que viria a ser publicado em 30 de maio de 1834. Este diploma declarava extintos todos os conventos, mosteiros, colégios, hospícios, e quaisquer outras casas das ordens religiosas regulares (art. 1º), sendo os seus bens secularizados e incorporados à Fazenda Nacional (art.º 2º).

⁵⁴⁶ Lemos referia-se aos religiosos da Ordem Terceira de S. Francisco, secular, a mais comum em Portugal. Designam-se de «terceiros» os membros de uma ordem religiosa secular ou regular.

⁵⁴⁷ O Padre Bento José de Sousa Farinha, natural de Évora, exerceu o magistério nesta cidade durante cerca de 13 anos, até ser nomeado professor régio de filosofia. Lecionou depois em várias cidades e desempenhou o cargo de bibliotecário da Biblioteca da Ajuda. Autor prolixo, publicou dezenas de trabalhos e deixou outros manuscritos.

geografia, canto chão e um curso completo de teologia: este compreendia as cadeiras de dogma, escritura moral e história eclesiástica. A história universal estava unida à cadeira de retórica. O currículo e o desempenho dos docentes durante esta fase parecem ter cumprido cabalmente a sua missão, pois os «estudantes estavam aptos para seguirem o estado eclesiástico, ou os estudos superiores na universidade»⁵⁴⁸.

As invasões francesas acabariam por alterar o quadro: «Com a guerra contra os franceses, a decrepitude e morte do prelado [Frei Manuel do Cenáculo], os estudos decaíram e foram levantados no ministério do Bispo de Viseu. Às disciplinas que já se ensinavam uniu duas cadeiras, a de gramática e geografia e a de história e cronologia»⁵⁴⁹.

Os frades franciscanos, que tinham instruções para iniciar um regime de Estudos Menores, circunscrito à frequência por religiosos, mantiveram-se à frente do ensino até à extinção das ordens religiosas masculinas em 1834: resistiram à passagem dos franceses e à guerra civil.

Chegado ao início da Era Liberal, o Colégio do Espírito Santo, enquanto equipamento que detinha as funções de ensino da cidade, não podia deixar de transmitir uma imagem pouco digna para o comum dos cidadãos. Esta degradação terá ficado patente sobretudo depois das mutilações a que tinha sido sujeito, quer pela presença das tropas francesas durante as invasões napoleónicas, quer no contexto das vicissitudes provocadas pela guerra civil que opôs liberais a absolutistas.

A situação ter-se-á provavelmente agravado com a extinção das ordens religiosas, na medida em que foi criado um hiato, ainda que curto, na ocupação do edifício e a história subsequente em pouco contribuiu para a sua conservação.

A diferença entre os liceus de Coimbra e Évora ficaria a dever-se a uma mudança radical de instalações para um novo liceu: uma situação que não ocorreu em Évora, transformando este num caso particular.

Nesta última cidade o quadro de degradação do edifício terá sido parcialmente contido com a instalação da CPE em 1836, altura em que terão sido executadas pequenas

⁵⁴⁸ ADE, NGC, “Educação” (documentos em processo de catalogação, 2002). Relatório sobre o estado da instrução no concelho da autoria do Administrador do Concelho de Évora, João Rafael de Lemos, ao tempo Governador Civil do Distrito, 1845. Este relatório tem duas versões, com poucas diferenças entre si, e descreve em pormenor o estado da instrução pública em todo o distrito contendo dados retrospectivos.

⁵⁴⁹ *Idem, ibidem.*

obras de manutenção e de adaptação, sobretudo devido às exigências do internato, mas ainda assim insuficientes para albergar os alunos⁵⁵⁰.

No Liceu só a partir do ano letivo de 1863-1864 foi instalado no edifício um laboratório de química, dando início ao ensino experimental⁵⁵¹: este intensificou-se com a reforma de 1905. Esta reforma teve também impacto semelhante nos liceus nacionais. Em Coimbra, os problemas mais prementes apresentados pelas instalações foram resolvidos e foi adquirido novo mobiliário e equipamento. A face do liceu terá mudado, ao que tudo indica muito por via das relações do reitor com o diretor de Obras Públicas, no quadro da tradicional política caciquista em voga na época⁵⁵².

Chegados ao ano de 1905, por via da reforma, era necessário encontrar um espaço coberto e amplo que permitisse a realização dos exercícios de ginástica sueca.

Tanto em Coimbra como em Évora, os templos sitos no perímetro ocupado pelo respetivo liceu ameaçavam ruína e ambos foram utilizados para os mesmos fins: constituíam os compartimentos nos perímetros liceais com maiores áreas cobertas. Não é de espantar que, perante a impossibilidade orçamental de construir um ginásio de raiz, os reitores, em ambos os liceus, tivessem encontrado soluções semelhantes.

Porém, a tradição universitária da cidade de Évora e o património arquitetónico que testemunhava esse passado ligado ao ensino estavam bem presentes no imaginário de quem contava na cidade oitocentista. Foi o caso do primeiro reitor do liceu, João Rafael de Lemos, que em 1845 produziu um relatório remetido ao CSIP onde vincava precisamente estes traços. Num extenso documento, deixou claro que a memória da função desempenhada intramuros parecia colmatar os sinais de degradação que o edifício ia apresentando. O documento dava conta da forma como se tinha processado a transição entre funções: do ensino superior, no século XVIII, para o ensino secundário no século seguinte. O testemunho confirmava o conhecimento que o corpo docente tinha da forma como a função de ensino tinha evoluído entre a extinção e a reativação⁵⁵³.

⁵⁵⁰ Sobre o estado em que o edifício se encontrava e as intervenções realizadas a cargo da instituição assistencial, ver Maria Isabel Gameiro, 2000, *op. cit.*, pp. 117-118.

⁵⁵¹ Em Évora, o ensino prático e em contexto de trabalho funcionava no edifício desde os anos de 1830: nele se baseava a instrução praticada pela Casa Pia de Évora, ensino que foi reforçado com a criação da Escola Industrial, em 1914.

⁵⁵² Judite Seabra, 1999, *op.cit.*, p. 187.

⁵⁵³ «Os professores destas seis disciplinas, que lecionavam em suas casas, e que em 1826 tinham passado a lecionar nas salas do claustro, estiveram em exercício até 1834, altura em que foram privados das suas cadeiras (...). Cessou [então] a instrução secundária, a qual foi restaurada com a criação do liceu» cf. ADE, NGC, “Educação”

Entre 1841 e 1909, as infraestruturas do Colégio do Espírito Santo sofreram um processo de degradação progressivo. A parte do edifício que foi entregue à administração do liceu, constituída *grosso modo* pelo claustro principal e pelas salas adjacentes, tinha passado por um processo de depreciação desde a saída dos padres jesuítas.

Desde essa data, mau grado o desabamento da sala dos atos, só a robustez estrutural do edifício e a nobreza dos materiais utilizados na sua construção terá sustido o avanço da degradação.

Na última década do século XIX, a fachada apresentava sinais de falta de manutenção no alçado principal, o portão principal careceria de tratamento e o entulho abundante ladeava o conjunto.

Mas, ao contrário das sucessivas queixas que eram registadas pelos responsáveis de muitos dos liceus nacionais instalados em edifícios antigos, em Évora não existiam reclamações quanto à exiguidade e à desadequação dos espaços pedagógicos⁵⁵⁴.

Enquanto no Liceu de Coimbra era possível utilizar o laboratório químico e o jardim botânico para a lecionação das disciplinas científicas, nada disto era remotamente possível em Évora. Nesta cidade, os docentes liceais apenas podiam utilizar a Biblioteca Pública, a única valência externa que podia beneficiar as atividades de aprendizagem, mas que nada acrescentava em matéria de ensino experimental.

Porém, há paralelos entre Coimbra e Évora que importa sublinhar. Um deles, a que já fizemos referência, foi a precoce apropriação das tradições académicas por parte dos estudantes liceais (por exemplo a Associação Académica ou a Tuna). Este processo de apropriação decorreu em paralelo com a progressiva afirmação do liceu como instituição de referência na cidade.

Só durante a Iª República, com a instalação no espaço intramuros do Colégio do Espírito Santo de uma nova instituição, a Escola Industrial, é que a hegemonia liderante do Liceu seria colocada em causa.

(documentos em processo de catalogação, 2002). Relatório sobre o estado da instrução no concelho da autoria do Administrador do Concelho de Évora, João Rafael de Lemos, ao Governador Civil do Distrito, 1845. Este relatório tem duas versões, com poucas diferenças entre si, e descreve em pormenor o estado da instrução pública em todo o distrito.

⁵⁵⁴ Vasco Pulido Valente, 1983, *op.cit.*, pp. 555-567.

O Governo Civil manteve-se instalado no primeiro piso do edifício até 1911, data em que se mudou para o Palácio Amaral. A Direção de Finanças ali permaneceu até 1932 e a Direção de Estradas, até 1940⁵⁵⁵.

O investimento na recuperação e na adaptação do edifício durante este período foi muito limitado. Ao contrário do que aconteceria durante o Estado Novo, altura em que o investimento na infraestrutura existente foi significativo, os regimes liberais mantiveram o foco na manutenção básica que garantia o funcionamento da escola e permitiram a degradação de estruturas que não eram consideradas imprescindíveis. Esta opção levou ao colapso de infraestruturas emblemáticas do passado pedagógico do edifício, nas quais assumiu particular expressão a sala dos atos.

Não se pense, porém, que os agentes educativos, em particular os reitores da época, não tinham uma aguda consciência da importância simbólica do edifício que lhes tinha sido confiado. De facto, não só demonstraram consciência de tal importância, como desenvolveram esforços no sentido da preservação desse património: algo que os líderes institucionais durante o Estado Novo reivindicaram como exclusivo. Esta alegação, como demonstramos de seguida, não corresponde remotamente aos factos. Constitui mesmo uma mistificação na qual assentou a construção da memória do Liceu na vigência do Estado Novo.

Em 1843, a visita que a Rainha D. Maria II, o Rei D. Fernando, o Príncipe Real D. Pedro de Alcântara e o Infante D. Luís Filipe fizeram a várias localidades do Alentejo incluiu a presença da real família e do seu séquito em várias instâncias da cidade de Évora, liceu incluído. Na comitiva, entre outras individualidades, encontravam-se o Duque da Terceira, Ministro da Guerra, e António Bernardo da Costa Cabral, que servia como Ministro do Reino.

Com a visita agendada, o reduzido corpo docente pretendia receber com pompa e circunstância os ilustres visitantes, razão pela qual o edifício foi devidamente ornamentado. De acordo com o livro de atas das sessões do conselho do Liceu, a família real entrou pela Igreja do Colégio, passou à secretaria do Governo Civil⁵⁵⁶, desceu por uma escadaria interior ao espaço ocupado pelo liceu até ao claustro onde «Uma famosa

⁵⁵⁵ António Bartolomeu Gromicho, 1954, «O Liceu Nacional de Évora», in *Separata de A Cidade de Évora*, nº 35-36 pp. 6-9.

⁵⁵⁶ A secretaria do Governo Civil situava-se no corredor que liga o átrio à reitoria. A passagem entre a Igreja do Espírito Santo e o corredor fazia-se através de uma porta entretanto selada.

girândola de foguetes deu sinal de Suas Majestades terem entrado no Liceu. Os professores em corporação os receberam e o reitor lhes recitou o seguinte discurso (...) que esta real visita é um próspero agouro do que as letras hão de receber no feliz reinado de V. Majestade o mesmo fomento que nos memoráveis tempos dos Srs. Reis D. João III e D. José I. Sua Majestade a Rainha respondeu agradecendo»⁵⁵⁷. As referências contidas no excerto remetem para os tempos em que Évora era um centro universitário. Não foi esquecido o período de despotismo iluminado e anticlericalismo que caracterizou o reinado de D. José I.

Verificamos que a entrada da comitiva não aconteceu através do pórtico principal que permitia o acesso direto ao claustro, mas sim pela Igreja do Espírito Santo. O Rei foi conduzido ao liceu que, à época, se limitava às salas dispostas em torno do claustro porticado. Aqui chegado, foi introduzido na antiga sala dos atos: «entraram na sala grande em outros tempos dos Atos da Antiga Universidade. Aí lamentou o desarranjo em que se achava pela falta da bancada e quadros que lhe tinham sido arrancados e levados para Lisboa e recomendou ao ministro do Reino que os mandasse entregar para serem colocados nos seus lugares: o ministro recomendou ao reitor que lhe oficiasse nesse sentido logo que tivesse chegado a Lisboa»⁵⁵⁸.

Esta estrutura era, de facto, incontornável: situada no eixo ocidental do claustro constituía o seu elemento mais relevante mas também o mais degradado. Inicialmente, foi construída para servir o culto, função que perdurou até à sagração da Igreja do Espírito Santo em 1574, sendo reconvertida para a função que desempenha atualmente. O Rei e a comitiva contemplaram a fachada barroca (1715-1725), com os vãos ornados com azulejaria azul e branca representando os porteiros académicos com traje de corte. Estas figuras azulejares antecederam a ruína da nobre divisão que foi patente, sem subterfúgios, ao Rei⁵⁵⁹.

Nessa altura, a comitiva ainda pôde observar a cobertura original, as paredes revestidas de silhares de azulejos policromos, a galeria e a tribuna com os seus balaústres

⁵⁵⁷PT/AHLAGE/D/A/001-Lv240-1841-1850, Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 29-09-1843.

⁵⁵⁸*Idem, ibidem.*

⁵⁵⁹ Túlio Espanca, 1966, *Inventário Artístico de Portugal. Concelho de Évora*, vol. I, p. 73.

em mármore de fatura seiscentista. Com o desabamento da cobertura, em 1868, os balaústres seriam removidos para os claustros da Casa Pia⁵⁶⁰.

Os quadros pintados a óleo sobre tela e datados de 1629 eram retratos de corpo inteiro do Cardeal D. Henrique e do Papa Paulo IV, de D. João III e de D. João IV, de D. Afonso Mendes⁵⁶¹, de D. Apolinário de Almeida⁵⁶², de Luís de Molina, de D. Sebastião, de D. Luís, de Pedro Martins e de Luís Cerqueira⁵⁶³, de Leão Henriques⁵⁶⁴ e de Francisco de Mendonça⁵⁶⁵.

Com a reconversão do edifício para novas valências, assinalada com a instalação da Casa Pia, em 1836, por ordem do governo chefiado por Passos Manuel, os quadros tinham sido retirados para Lisboa. A real promessa de devolução não se concretizou e as obras acabariam por se perder nas caves do extinto convento de S. Francisco⁵⁶⁶.

Fica, porém, claro o apreço em que o corpo docente tinha o seu património, exibindo-o com orgulho aos mais altos magistrados da nação. Procuraram reaver património desviado em consequência das vicissitudes da história política recente e chamaram a atenção para o avanço do processo de degradação que afetava a sala dos atos.

Seguiu-se a visita às salas: «Passaram depois à aula de Geografia Cronologia e História onde El Rei esteve examinando a Esfera e Globos que se achavam sobre uma mesa. Entraram ultimamente na sala do Conselho: neste El Rei examinou com atenção diferentes quadros que nela se acham e principalmente o de El Rei D. João III e El Rei D. Sebastião»⁵⁶⁷.

As fontes compulsadas demonstram que o simbolismo da sala dos atos foi precocemente interiorizado pelo corpo docente e a degradação que começava a tomar conta desta estrutura tornar-se-ia objeto de recorrentes preocupações por parte dos responsáveis pela governação do liceu: um facto que contraria a mensagem passada por

⁵⁶⁰ Estas peças, emblemáticas na configuração atual da Sala, foram recuperadas pela intervenção dirigida pelo arquiteto António do Couto, em 1931.

⁵⁶¹ Patriarca da Etiópia.

⁵⁶² Bispo de Niceia.

⁵⁶³ Bispos do Japão.

⁵⁶⁴ O primeiro Reitor da Universidade.

⁵⁶⁵ Leitor da Sagrada Escritura. Cf. Túlio Espanca, 1966, *op. cit.*, Vol I, p. 74 que sugere que haveria na decoração outros retratados.

⁵⁶⁶ Leitor da Sagrada Escritura. Cf. Túlio Espanca, 1966, *op. cit.*, Vol I, p. 74 que sugere que haveria na decoração outros retratados.

⁵⁶⁷ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv240-1841-1850, Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 29-09-1843.

António Bartolomeu Gromicho nas várias monografias que produziu sobre a instituição⁵⁶⁸.

Volvidas quase duas décadas, em 1861, a imprensa académica forneceu-nos nova descrição do espaço cuja evolução temos vindo a caracterizar: «Este Liceu é sem contradição o melhor que possuímos em Portugal. Forma quase um quadrado, e catorze aulas, algumas das quais se acham em mau estado, especialmente a chamada - casa dos atos - obra-prima no seu género, mas que um descuido culpável tem feito arruinar a ponto de ser preciso uma reforma quase completa para a tornar ao seu antigo estado»⁵⁶⁹.

Em 1867, um viajante, Carlos Bastos, deixou-nos as suas impressões sobre a visita que realizou a Évora: «casa dos atos ou sala do capítulo, esta casa mostra o que foi de riqueza e de beleza, hoje é um montão de lanha, no teto veem-se ainda algumas pinturas e doirados, tinha os emblemas de todas as ciências»⁵⁷⁰. A visita ao edifício por forasteiros durante o século XIX e no início do século XX não era invulgar, facto documentado quer pelos livros de visitas da Casa Pia e da Escola Industrial, quer nas atas do conselho⁵⁷¹.

A realização de obras, quer no interior quer no exterior do edifício, foi sempre objeto de grandes polémicas ao longo da sua história, pois normalmente envolvia os poderes instalados. Um exemplo do que afirmamos ocorreu no início dos anos de 1850, na altura em que Cunha Rivara desempenhava funções como vereador, ao mesmo tempo que integrava o conselho. Esta coincidência, que aparentemente poderia ser vantajosa para a instituição, transformou-se no foco de dissensões internas. A realização de obras por iniciativa camarária no então chamado pátio da «feira dos estudantes», atualmente o largo contíguo à Igreja do Espírito Santo, motivou por parte do reitor um violento protesto. Este responsável entendeu esta intervenção da CME como um ataque à sua figura, pois «disse que lhe parecia que a cada um dos membros deste conselho como particulares, teria já chegado ao conhecimento a perseguição, que a Câmara Municipal desta cidade atualmente movia ao Ilmo Reitor em consequência de o julgar incurso nas suas Posturas, por ocasião de ter feito ou mandado fazer, por autorização do governo, certas obras no edifício e largo externo do mesmo em que se acha estabelecido este

⁵⁶⁸ Cf. por exemplo: António Bartolomeu Gromicho, 1954, «O Liceu Nacional de Évora», in *Separata de A Cidade de Évora*, nº 35-36, pp. 1-7.

⁵⁶⁹ *Scholastico Eborensis*, 15-10-1861.

⁵⁷⁰ Carlos Basto, 1965, *Viagem a Beja e Évora em de junho de 1867*, p. 81 (documento manuscrito, transcrição e cedência de Helder Adegar Fonseca).

⁵⁷¹ PT/AHESGP/EIMS/C/006/Lv001-1901-1905 e PT/AHESGP/EIMS/C/006/Lv002-1906-1929.

Liceu; e que este Reitor não devia deixar de dar conta a este conselho de todos os factos praticados pela Câmara, com os quais se considerava agravado, esperando que o conselho tomasse a este respeito algum acordo tendente a desagrar o seu chefe»⁵⁷².

O reitor tinha o sentido da hierarquia. Enquanto representante máximo da instituição, considerava-se equiparado ao líder da CME, facto que evidenciava a importância que atribuía a si próprio. O episódio mostra a tentativa de conseguir unidade no seio da corporação liceal em torno de uma posição única perante as intenções da CME.

A discussão motivada por uma questão relacionada com o espaço envolvente levou ao abrupto abandono da sessão por parte de Rivara. O reitor reiterou a importância de «remover todas e quaisquer causas que pudessem de algum modo comprometer a conservação, decência e asseio desta parte de um edifício nacional em que se acham colocadas as aulas do liceu, e bem assim de remover todos e quaisquer causas que pudessem prejudicar o estado sanitário do mesmo estabelecimento»⁵⁷³.

Figura 3: Pórtico, 1894



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado NF, fotografia de autor desconhecido. Pórtico, (c. 1894)

No nosso estudo, os desajustes entre a Câmara Municipal e o Liceu não foram uma constante. Pelo contrário, assumiram um carácter pontual, apesar do grande número

⁵⁷²PT/AHLAGE/D/A/001-Lv241-1850-1860, Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 22-03-1852 fls. 23 a 27. Em 16-10-1852, Costa e Silva e Cunha Rivara protestam pelo facto de o Reitor João Luís de Sousa Falcão ter usado o termo "estranhado" para se referir às respetivas ausências na anterior sessão do conselho do liceu, em que se discutiu a questão da legalidade das obras realizadas no exterior do edifício, e a que a câmara (de que Rivara era vereador) se opunha. (fl. 51).

⁵⁷³*Idem, ibidem.*

de professores que, tanto no regime monárquico como no republicano, integraram as vereações.

No caso que relatamos antes, e que opôs o reitor à CME nos anos de 1850, o problema que se colocava era o da legitimidade das iniciativas. Cunha Rivara considerava que competia ao conselho e não ao reitor a tomada de decisões em matéria de recuperação e de manutenção do edifício⁵⁷⁴.

De facto, o entulho junto ao pórtico que ligava o claustro ao exterior acumulava-se e a disputa entre a Câmara e o Liceu em nada contribuía para garantir a dignidade da ligação do edifício à cidade (Figura 3). Do ponto de vista das lideranças, este problema seria da responsabilidade da autarquia, mas esta imputava-a à ação do Liceu⁵⁷⁵.

Esta disputa integrava-se no entendimento das decisões de carácter executivo como uma prerrogativa do coletivo. Nesta altura o corpo docente não apresentava uma liderança clara. O reitor era escolhido pela idade (decano) de entre os docentes que integravam o conselho e as decisões apresentavam um carácter colegial. À medida que a figura da nomeação se foi afirmando, a partir dos anos de 1880, o reitor foi-se confirmando como chefe do liceu e o conselho foi perdendo alguns dos seus poderes em matéria de gestão e de controlo da disciplina.

Contudo, como veremos no capítulo seguinte, apesar da introdução da nomeação pelo governo, os coletivos continuaram a ter uma ação determinante em matérias que eram da competência do liceu, precisamente porque o próprio líder encarava os restantes docentes em posição idêntica à que ele mesmo ocupava na hierarquia liceal. A intervenção de Cunha Rivara pode ser interpretada como uma forma de coartar a autonomia do reitor em relação ao órgão colegial ao qual ambos pertenciam.

Além fronteiras, as relações entre poderes apresentavam algumas semelhanças com o caso português. Em França, país com um parque escolar semelhante ao português, os municípios muitas vezes evitavam proceder à conservação dos edifícios em que estavam instalados os liceus. Este comportamento das vereações ficava a dever-se a fatores de ordem económica ou de natureza política e religiosa. As divergências entre os diretores, que desejavam a realização das obras, e as câmaras estavam também

⁵⁷⁴PT/AHLAGE/D/A/001-Lv241-1850-1860, Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 22-03-1852, fls. 23 a 27.

⁵⁷⁵*Idem*, fl. 28.

relacionadas com a orientação dada às instituições de ensino: estas nem sempre permitiam a criação de consensos sobre a necessidade de intervir nos edifícios e os problemas tendiam a agravar-se com a procura crescente daquele nível de ensino⁵⁷⁶.

Em Évora (1863), um inventário mostrava a forma espartana como os espaços estavam mobilados e a escassa quantidade de instrumentos didáticos de que dispunham: a Sala do Conselho⁵⁷⁷ possuía 16 quadros de diferentes gravuras, uma mesa guarnecida com um oleado e um pano encarnado, uma escrivaninha de metal amarelo, 12 cadeiras velhas de rede, duas mesas de pinho ordinário e duas estantes compridas velhas. Já a Secretaria dispunha de uma mesa em «péssimo estado», uma dita de pinho ordinário, uma escrivaninha de estanho, uma estante pequena ordinária para livros e papéis, uma prensa dos selos do liceu que «precisa ser consertada».

Um ano antes, em 1862, o professor Jerónimo Namorado Cordeiro de Carvalho tinha-se queixado da «falta de capacidade que ofereciam as mesas destinadas a este serviço o que mais uma vez me provou a escassez de utensílios e mobília indispensável à escola». A sala ocupada pela aula de matemática⁵⁷⁸ possuía uma tábua servindo de pedra para as demonstrações que também «precisa ser consertada», um compasso de ferro, um globo celeste, outro terrestre e uma esfera planetária, «tudo antigo», isto é, o globo e as esferas em que D. Fernando tinha concentrado a sua atenção, em 1843. Na sala de desenho, contavam-se uma mesa de pinho ordinária, 21 cartões com diferentes desenhos, vinte bancos com estantes para os alunos e uma «tábua servindo de pedra sobre um cavalete». O inventário do material deste compartimento contava ainda uma régua, dois esquadros de madeira de diferentes tamanhos e um compasso de ferro. A aula de história estava equipada com uma mesa pequena ordinária, uma coleção de cartas gerais antigas e um mapa de Portugal. Existiam ainda diversos objetos avulsos, discriminados do seguinte modo: três campainhas de mesa, 12 tinteiros pequenos de estanho, duas urnas de folha (destinadas a recolher os boletins de voto) e dois bancos rasos compridos de pinho⁵⁷⁹.

Não existia uma biblioteca no Colégio, pois a Biblioteca Pública funcionava também como biblioteca escolar, mas estavam disponíveis títulos avulso, a saber: seis

⁵⁷⁶ Françoise Mayeur, 2004, *op.cit.*, Vol III, p. 530-531.

⁵⁷⁷ Nesta época poderia corresponder à aula nº 8, onde nos anos de 1950 Espanca descreveu a existência de vários quadros ou à sala de professores Cf. Túlio Espanca, 1966, *op.cit.*, vol. I p. 76.

⁵⁷⁸ Possivelmente a sala nº 6.

⁵⁷⁹ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv242-1860-1876, Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 10-03-1862.

volumes de lugares celestes portugueses; três volumes de Tito Lívio, excertos por Francisco Martins de Andrade⁵⁸⁰; seis volumes com obras de Virgílio; dois exemplares de *Os Lusíadas* e dois exemplares do livro *Vida de D. João de Castro*⁵⁸¹. A lista compunha a totalidade do material bibliográfico disponível para o uso quotidiano de alunos e professores⁵⁸².

Volvidos sete anos sobre esta descrição, em 13 de agosto de 1870 o reitor interino, Costa e Silva, procedeu a uma reconstituição da qual releva a importância que concedeu à dignidade do edifício, algo que se tornaria uma constante entre os reitores e que seria levada ao extremo entre 1929 e 1960, como ilustraremos num dos capítulos seguintes⁵⁸³.

O reitor baseou a elaboração do retrato na informação disponível à época sobre a fundação do Liceu. Começou por sublinhar que os padres jesuítas, que se instalaram no edifício aquando da sua fundação, deveriam ter uma função dupla: para além de assegurarem o culto, educariam também seminaristas. A formação de novos párocos, destinados ao preenchimento dos quadros religiosos do arcebispado, constituía um projeto de relevo para a Companhia.

Foi neste contexto que foi construído o Seminário, considerado o mais importante dos estabelecimentos anexos à Universidade: iniciado em 1577 e inaugurado em 1605, encerrado em 1759, pelos mesmos motivos que conduziram ao fecho da universidade depois de transitória ocupação religiosa, nele foi instalado o Seminário Maior da Arquidiocese em 1852⁵⁸⁴.

Entre 1852 e 1910, o liceu recebeu desta instituição a matrícula de 321 alunos que frequentavam as aulas ou se propunham a exames. João Gonçalves Fino, Martiniano

⁵⁸⁰ Deve referir-se à *Seleção portuguesa para uso das escolas*, publicada em 1859, pela Tipografia Universal.

⁵⁸¹ Trata-se de uma obra sobre o 4º vice-rei da Índia, D. João de Castro, da autoria de Jacinto Freire de Andrade.

⁵⁸² ADE/NGC Mç. 532 Ensino, 3 de outubro de 1863, Inventário por António Maria Vargas, guarda, Inventário dos objetos existentes no Liceu Nacional de Évora, 03-10-1863.

⁵⁸³ PT/AHLAGE, documento não catalogado, Mç.3, DIV-12, Inquérito em resposta à circular de 7 de junho de 1870, D.G. nº 128. o reitor interino Manuel Joaquim da Costa e Silva, que substituíra Henriques da Fonseca, respondeu aos itens de um exaustivo inquérito, aplicado a todos os liceus do Reino. Costa e Silva, natural de Évora, cidade onde nasceu em 1825, era um profissional do ensino que cedo assumiu a sua dedicação ao magistério. Para tanto, abandonou a prática da medicina, para a qual se tinha qualificado na Universidade de Coimbra, escola na qual se formara em 1848. À época, o recenseamento eleitoral de 1870 designava-o como «Professor do Liceu», residente na Praça do Giraldo, casado, com 45 anos de idade. Em 1884, foi um dos promotores da instalação da Escola Normal de 2ª Classe, juntamente com António Pereira da Silva, um colega de docência liceal. Era um homem com traquejo político, pois tinha sido eleito deputado pelo círculo de Évora, na legislatura de 1858-1859, desempenhando mais tarde funções no conselho geral e na Junta Geral de Distrito, órgão que esteve na base da instalação do ensino normal na antiga igreja de S. Pedro, em 1884 cf. ADE, NGC, mç. 247.

⁵⁸⁴ Túlio Espanca, 1966, *op.cit.*, pp. 88 e 89.

Marrecas, Manuel Joaquim Barradas e Faria e Silva foram alguns dos docentes que acumularam funções letivas na instituição.

O seminário oferecia o regime de internato, uma valência que se destinava aos pais menos endinheirados, residentes nos concelhos limítrofes, e que pretendiam que os seus filhos prosseguissem estudos laicos ou eclesiásticos.

A explicação que o autor do relatório forneceu para a ampliação do edifício, a partir das modestas proporções iniciais, denota uma aguda leitura política da intervenção dos religiosos e inspira-se na literatura que insiste na capacidade de influência dos religiosos da companhia junto de D. Luís, irmão do Cardeal D. Henrique⁵⁸⁵.

Ainda de acordo com o registo de Costa e Silva «(...) Faz parte integrante do edifício uma formosa quadra de 190 palmos de nascente a poente e 174 de Norte a Sul, cercada toda de varandas alçadas seis palmos do primeiro pavimento em que sobre 49 colunas e 20 meias colunas de finíssimo mármore com capitéis e bases do mesmo se levantam formosos arcos que rodeiam o claustro todo. Sobre estas da parte nascente e poente correm duas galerias de janelas rasgadas e da parte sul a norte varandas sustentadas em chumetas de mármore. Do primeiro pavimento ao segundo sobe-se por três escadas de mármore e neste ficam as entradas das aulas, que hoje são 14 e sem falarmos da sala dos atos e capelas»⁵⁸⁶.

De acordo com a descrição, as capelas que ladeavam a sala ainda ali permaneciam. Os pequenos templos terão desaparecido durante as intervenções posteriores⁵⁸⁷.

O vice-reitor não se furtou a citar André de Resende: «Na quadra ou parte das aulas que acabo de descrever sucintamente e que o autor da “Évora Gloriosa” diz ser o mais magnífico dos que naquele tempo se viam «em todas as universidades de Inglaterra, Alemanha e Itália» e acrescentava «(...) É naquele pátio da Universidade de 1559 que está atualmente e desde a sua criação estabelecido em Évora o Liceu Nacional. O templo condigno da majestade que ali se venera - e posso dizê-lo sem receio de me irem à mão,

⁵⁸⁵PT/AHLAGE, documento não catalogado, Mç. 3, DIV-12, Inquérito em resposta à circular de 7 de junho de 1870, D.G. nº 128, p. 1.

⁵⁸⁶PT/AHLAGE, documento não catalogado, Mç. 3, DIV-12, Inquérito em resposta à circular de 7 de junho de 1870, D.G. nº 128.

⁵⁸⁷ Ver Túlio Espanca, 1966, *op.cit.*, vol. I, que faz referência a estas capelas.

que não há outro melhor nem tão belo no nosso país, e nem sequer a Universidade Coimbra pode com ele disputar preferências (...)»⁵⁸⁸.

Chamamos à colação esta referência sublinhada em 1870 pelo reitor, porque seria este excerto de André de Resende a que António Bartolomeu Gromicho recorreria para justificar do ponto de vista político a defesa da manutenção do liceu no edifício da antiga Universidade em detrimento da construção de um liceu de raiz.

Notava ainda que as visitas reais em 1843 e 1860 não lograram atrasar a degradação do edifício, do qual, uma vez mais «A bela sala dos atos ou dos Capelos – em tudo semelhante à da Universidade de Coimbra, posto que muito menos ampla, tão apropriada e indispensável para a abertura solene dos cursos no princípio do ano, para a distribuição dos prémios ficou reservada e esquecida – se era grande a sua ruína em 1863 hoje só temos a notar a diferença de ser quase completa, e dentro em pouco tempo só existirão daquela sala as paredes». Surge perfeitamente clara a ideia da utilidade da sala para as ocasiões especiais do quotidiano letivo, algo que seria posto em prática com sucesso durante o E. N.⁵⁸⁹.

Em melhor estado parecia encontrar-se o mobiliário escolar que fora adquirido novo, tanto em 1863 como nos anos subsequentes, mas seguramente depois do inventário dessa data, um documento cujo teor anteriormente reproduzimos. Este mobiliário era agora apresentado como suficiente, passível de ser conservado e ampliado, com a verba de 150 mil réis atribuídos para o efeito anualmente pelo Ministério.

Em estado satisfatório também se encontravam os objetos didáticos adquiridos em Paris e o posto meteorológico. Costa e Silva concluía que a reparação da sala dos atos, do «teto do geral» e a «decoração das salas de Desenho e de Introdução» eram as obras de que o liceu mais carecia⁵⁹⁰.

A transformação da sala estava prevista, visando o seu uso como salão de festas do liceu e lugar por excelência das cerimónias da academia, nomeadamente a abertura solene do ano letivo, uma iniciativa que tinha paralelo na Universidade de Coimbra, e

⁵⁸⁸PT/AHLAGE, documento não catalogado, Mç. 3, DIV-12, Inquérito em resposta à circular de 7 de junho de 1870, D.G. nº 128, p. 1.

⁵⁸⁹PT/AHLAGE, documento não catalogado, M3, DIV-12, Inquérito em resposta à circular de 7 de junho de 1870, D.G. nº 128, p. 1.

⁵⁹⁰ Resposta aos quesitos constantes da circular de 7 de junho de 1870 publicada no nº 128 do DG PT/AHLAGE, documento não catalogado, Mç. Nº 3, Inquérito ao Liceu 1870.

que também seria colocada em prática com o restauro levado a cabo a partir dos anos de 1930.

A cobertura já teria abatido em 1868 e parte do espólio que restava, depois das pilhagens da guerra civil e da remoção dos quadros para Lisboa, em 1836, como já referenciámos, foi distribuído por diversas dependências. Por esta altura os balaústres dos doutorais terão sido removidos para espaços adjacentes e alguns juncariam já ao claustro principal. Cerca de duas décadas depois desta descrição, Carlos Pires Lima da Fonseca, o filho do reitor Henrique da Fonseca, referindo-se aos dias em que acompanhava o pai ao liceu, no início dos anos de 1890, escreveu nas suas memórias: «como eu aproveitava esse tempo correndo pelos lindos claustros para onde davam as portas das salas das aulas, entrando para o montão de ruínas que era então a velha sala dos atos da antiga e pomposa universidade henriquina, com colunas de mármore partidas e rolando pelo chão, pedras e lápides espalhadas por aqui e por ali, e aquele abandono e silêncio das ruínas, que sempre tanto me impressionou, com escassa luz caindo do teto sem telhado (...) no pátio, onde então havia umas tangerineiras, a mesma desolação de colunas e pedras partidas»⁵⁹¹.

Figura 4: Sala dos atos depois da reconstrução da cobertura efetuada em 1895.



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado, NF, sala dos atos em 1895.

Figura 5: A sala dos atos no claustro



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado, NF, Balaústres e outros materiais provenientes da sala dos atos, 1905

Este testemunho da progressiva degradação do espaço contrasta fortemente com a ficção material do liceu vetusto e digno que terá percorrido o imaginário de gerações de

⁵⁹¹ Carlos Pires de Lima da Fonseca, 1959, *Roteiro da Minha Vida*, vol. I, Lisboa, Livraria Portugal, pp. 109-110.

estudantes: uma elucubração desenvolvida no contexto da campanha do Centenário, em 1941, e que adiante escarpelizaremos.

Porém, os registos discursivos que citamos, muito baseados nas obras de André de Resende, foram utilizados de forma recorrente ao longo da história do edifício e tiveram no reitor interino, Costa e Silva, um dos seus primeiros promotores.

A remissão para as comparações com a Europa ao nível dos edifícios em que estavam instaladas universidades iniciou-se com Resende e seria retomada com intensidade depois do restauro da sala dos atos no início dos anos de 1930.

Em síntese, ficou claro que pelo menos alguns dos reitores liberais conheciam o passado do complexo arquitetónico, valorizavam a sua história, desejavam o restauro e nunca colocaram a possibilidade de o liceu abandonar o edifício no qual se encontrava instalado.

Também se constatou que o material didático e o mobiliário disponível para uso didático eram confrangedores, se comparado com o recheio da Escola Normal que se iria instalar a poucos metros do Colégio, uma década depois destes relatos.

Na opinião do biógrafo do liceu de Évora, António Bartolomeu Gromicho, que frequentou a instituição à altura dos factos, a reforma de 1905 e o relativo desafogo financeiro que esta proporcionou terão permitido evitar a degradação da sala dos atos. Não foi essa a decisão do reitor da época que terá optado por ali instalar o ginásio na sequência dos ditames da reforma a que aludimos⁵⁹².

Esta questão é de grande importância porque este período da história do edifício, e da sala dos atos em particular, foi transformado pela propaganda do E.N. como símbolo

⁵⁹² Não encontramos muita informação sobre este processo. As atas das reuniões do conselho do liceu, a terem existido, não foram registadas no livro respetivo entre 1905 e 1907. Há uma interrupção dos registos entre 23 de julho de 1904 e 14 de outubro de 1907 cf. PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936. Seria interessante saber qual a posição do coletivo relativamente ao assunto. A cronologia da transformação da sala em ginásio foi sugerida por AB Gromicho: cf. AB Gromicho, 1941, «Cem anos de vida do liceu de Évora», in *O Corvo, cit.*, p. 29. Na falta de documentos que a relatem, deve equacionar-se a possibilidade de Gromicho a ter testemunhado, pois a sua primeira matrícula como aluno ocorreu em 1904, ali se mantendo com esse estatuto até 1910. A remoção de materiais do revestimento interior para o claustro não deve ter deixado de ser notada pela generalidade da comunidade. O memorialista Carlos Lima da Fonseca descreveu a sala por volta de 1895, anotando o elevado grau de destruição do interior da sala. Ora, depois desta data, com exceção do restauro da cobertura não terá sido feita mais nenhuma intervenção de vulto. Chegados a 1905, a magnitude do que era necessário fazer em matéria de recuperação seria necessariamente um grande investimento em dinheiro e tempo. Cf. Carlos Pires de Lima da Fonseca, 1959, *op.cit.*, vol. I, pp. 109-110.

da incapacidade dos regimes liberais conseguirem prestigiar o ensino a partir da dignificação do espaço que ocupavam⁵⁹³.

Em 1903, o reitor José da Silva Fiadeiro (1902-1904) apresentou um projeto de regulamento interno em que a nota dominante era a imposição do respeito relativamente ao corpo docente e ao edifício. O documento reitoral colocava a tónica na tentativa de aumentar a distância entre funcionários e alunos, sublinhando o papel de autoridade que competia aos funcionários: «incumbe-lhes usar de modos corteses para com os estudantes evitando familiaridades comprometedoras da seriedade dos seus cargos»⁵⁹⁴. O documento insistia na vigilância sobre o património, para que o mesmo não fosse afetado por atentados, nos quais estavam incluídos a escrita nas colunas, algo que seria objeto dos mais severos castigos durante o período do Estado Novo.

Lopes Marçal (reitor entre 1905-1910 e em 1919), orientou a sua ação pela tentativa de modernizar e ampliar as instalações liceais. Nomeado pelo governo progressista chefiado por José Luciano de Castro, o reitor cuja capacidade de influência política era conhecida, privava com o chefe do governo. A sua nomeação ocorreu com o primeiro dos dois gabinetes que o seu chefe político liderou entre 1904 e 1906. Permaneceu em funções até 1910⁵⁹⁵. Luciano garantiria uma curta estabilidade proporcionada pelos dois gabinetes que chefiou e durante os quais foi possível levar a cabo, em 1905, a reforma da autoria de Eduardo José Coelho, centrada no combate à reforma regeneradora de Franco-Moniz introduzida uma década antes⁵⁹⁶.

A governação progressista garantiu um ligeiro desafogo financeiro aos principais liceus, tornando possível reunir os meios necessários para a resolução das suas necessidades mais prementes. A preocupação com a dignidade dos edifícios liceais era comum à administração dos liceus e visava elevar o estatuto da corporação. Em Coimbra, o reitor instou junto da Câmara Municipal, no contexto da reforma de 1905, para que

⁵⁹³ Cf. por exemplo António Bartolomeu Gromicho, 1941, «Cem anos de vida do Liceu de Évora 1841-1941», in *O Corvo*, 1941, *cit.*, p.29.

⁵⁹⁴ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), 1903-1936, 05-10-1903.

⁵⁹⁵ Carlos Pires de Lima da Fonseca, 1959, *Roteiro da Minha Vida*, Lisboa, Livraria Portugal, p. 50 e 138; Marçal foi nomeado em 3-11-1905, pelo governo progressista no poder entre outubro de 1904 a 27 de dezembro de 1905.

⁵⁹⁶ Foram dois os governos liderados pelo estadista e em ambos esteve presente Eduardo José Coelho, um juiz da Relação, primeiro como ministro das obras públicas, de 20 de outubro de 1904 a 27 de abril de 1905, e depois como ministro do Reino entre 27 de dezembro de 1905 e 19 de março de 1906.

fosse removida a ruína da Igreja de S. Bento, o templo anexo ao convento no qual o liceu se encontrava instalado⁵⁹⁷.

Neste contexto, Marçal tentou aumentar os espaços de que o liceu dispunha intramuros. Em 1907, escreveu ao provedor da Casa Pia de Évora, reivindicando a cedência de espaços adjacentes ao claustro, situados junto ao vão das escadas que liga ao 1º piso, e que hoje desemboca junto à sala de professores⁵⁹⁸. O reitor recordava ao provedor que teriam sido cedidos ao liceu (1865) alguns compartimentos da parte do andar térreo ocupada pela Casa Pia (junto aos claustros adjacentes). Estes eram contíguos ao pátio dos gerais e terá sido essa a razão pela qual foram abertas portadas para estes: estas obras permitiram iluminar um conjunto de salas sitas no claustro porticado que ladeava a sala dos atos. Nem todos os compartimentos foram aproveitados para as aulas e para os gabinetes por insuficiência de luz e de cubagem. Em 1896, no contexto de mais uma intervenção na sala dos atos, a direção de obras públicas aproveitou esses compartimentos para depósito de material.

Eram estes os espaços agora reclamados perante o aumento da procura. Entre 1891 e 1900, o liceu tinha sido frequentado, por 786 alunos. Na década seguinte o número de alunos atingiu os 866, um aumento de 10%, motivado pelo incremento da frequência determinado pela reforma de João Franco-Jaime Moniz implementada a partir de 1894-1895.

Nova campanha de obras terá decorrido em 1906. Também nesta altura os responsáveis pela intervenção ocuparam aqueles compartimentos. Este histórico foi invocado pela necessidade de instalar uma oficina e o reitor, argumentou: «Hoje este liceu tem verba anual para a conservação do seu edifício, administrada pelo conselho escolar, e carece, por isso, de local onde deposite o material e possa instalar uma oficina. Não pode utilizar para este fim nenhuma aula, porque poucas se devem considerar relativamente ao número sempre crescente de disciplinas e portanto de professores, atualmente em número de 14»⁵⁹⁹.

A reforma de 1905 impunha não só a prática da educação física como colocava a ênfase nas Ciências Naturais, implicando a existência de instalações especializadas.

⁵⁹⁷ Judite Seabra, 1999, *op. cit.*, p. 187.

⁵⁹⁸ ADE/CPE Mç 903, 19-11-1907.

⁵⁹⁹ *Idem.*

O empreendimento legislativo foi lido por Vasco Pulido Valente como «um progresso sobre todas as precedentes. Com efeito, pela primeira vez, o plano de estudos chegava a um certo equilíbrio entre a forma literária e humanista e a sua forma científica e utilitária. E o regime de exames encontrava um compromisso razoável entre a permissiva desordem anterior a 1895 e o rigorismo de João Franco / Jaime Moniz. As virtudes do sistema introduzido foram, de resto, demonstradas pela sua perdurabilidade. Os governos republicanos apenas lhe tocaram em 1918 e, mesmo assim, não fizeram mais do que alterações de pormenor»⁶⁰⁰.

A reforma citada incluiu o reforço do curto financiamento que era atribuído aos liceus, permitindo acorrer a algumas das necessidades de ampliação e conservação mais prementes, nas quais em Évora parece não ter estado incluído o projeto de recuperação da sala dos atos.

O contexto em que o financiamento foi atribuído era o de habitual personalização das relações: embora faltando algum mobiliário para equipar o gabinete de física, o reitor propôs um agradecimento a Abel de Andrade, o Diretor Geral, «pela consideração dispensada a este liceu dotando-o com o material de ensino das ciências físicas e naturais, melhoramento este que muito deve concorrer para o mais profundo aproveitamento dos alunos»⁶⁰¹.

Mais uma vez estamos perante a típica política monárquica: com base nas relações entre os poderes periféricos e os poderes centrais. Os membros dos executivos, embora de menor importância política, possuíam capacidade de decisão e eram objeto dos maiores desvelos por parte de quem representava as instituições beneficiadas. Recorde-se que, depois de 1906, sucederam-se nove governos, existiu uma situação de ditadura e o regicídio: ainda que com governos sem sintonia política, a confusão na vida política permitiu ao reitor progressista manter-se em funções⁶⁰². Como veremos, este modelo alimentado pela instabilidade, manter-se-ia durante a Iª República.

⁶⁰⁰ Vasco Pulido Valente, 1983, *op.cit.*, p. 458.

⁶⁰¹PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 23-07-1904. Cf. a forma como a atribuição de equipamento ao liceu de Coimbra se processou foi idêntica, sendo igualmente atribuída à deferência do diretor. Judite Seabra, 1999, *op.cit.*, p. 187.

⁶⁰²*O Corvo*, 1941, *cit.*, pp. 43 e 44; *Anuário Comercial, Évora*, 1899; *Anuário Comercial, Évora*, 1906; *Anuário Comercial, Évora*, 1913; *Anuário Comercial, Évora*, 1934; *O Manuelinho d' Évora*, 23-10-1902. Lopes Marçal: Lavrador e proprietário (1906,1924) desempenhou funções de médico da Câmara Municipal (1899,1906), foi delegado de saúde (1906), diretor da Escola Normal, médico do Asilo de Infância Desvalida, médico da Casa Pia (1899,1906, 1913) e médico do Montepio Eborense (1899).

Embora sem resultados significativos no que toca à devolução da sala dos atos às suas primitivas funções de salão nobre, a retrospectiva a que procedemos confirma a existência de três campanhas visando a conservação deste espaço: 1865, 1896 e 1906, factos que contrariam a versão propagada pelas lideranças durante o Estado Novo que insistia no desinvestimento dos governos e reitorados liberais no que toca à preservação do edifício e na nobilitação dos seus espaços mais emblemáticos.

Figura 6: O desmantelamento da sala dos atos



PT/AHLAGE, documento não catalogado NF, sala dos atos em 1905 ou 1906.

A emblemática sala dos atos atingiu um impressionante grau de degradação que nem a reconstrução da cobertura em finais do século XIX logrou suster.

Para além do aspeto decadente que o edifício no seu todo apresentava, o equipamento, o mobiliário e a tecnologia não foram objeto de investimentos significativos, pese embora a instalação de um laboratório depois da reforma de 1905.

Até esse momento, as relações com a administração casapiana eram particularmente polidas. José Lopes Marçal limitou-se apenas a solicitar a cedência de

um espaço para instalar uma oficina destinada à manutenção da parte do edifício ocupada pelo liceu: esse espaço foi crescendo sem que isso gerasse grande polémica⁶⁰³.

A cedência à Casa Pia do “terreno dos antigos fossos da fortificação” da cidade, sitos junto à atual estrada da circunvalação, foi formalizada em escritura e teve como partes envolvidas os representantes do conselho administrativo do comando da 4ª divisão militar e o provedor da Casa Pia, António Coelho de Villas Boas⁶⁰⁴. Esta propriedade teria grande importância na ampliação do parque escolar durante o Estado Novo e faria parte do conjunto devolvido pela Casa Pia ao Estado, em 1931.

Apesar da sua antiguidade, o complexo do Colégio do Espírito Santo continuava a apresentar boas condições materiais para albergar as funções de ensino secundário. O facto de ter sido desenhado para operar como equipamento pedagógico e de, até ao final desta centúria, a maioria dos liceus portugueses estar instalada em edifícios que não tinham sido concebidos para albergar uma instituição de ensino, fazia com que o liceu de Évora beneficiasse de condições superiores às dos seus congéneres.

No caso do Colégio, o claustro garantia a rápida ligação entre todas as salas; dispunha de um amplo pátio de recreio; as fronteiras claustrais limitavam a população escolar e garantiam o necessário recato; as catorze salas que o instituto liceal utilizava ofereciam o que de melhor existia no complexo em matéria de espaços pedagógicos (a maioria dispunha de cubicagem adequada). A iluminação, quando insuficiente, pôde ser ampliada nas salas de pelo menos de duas das alas, mediante a abertura de janelas para os claustros contíguos ao pátio dos gerais ou nos alçados da ala sudeste⁶⁰⁵.

Queremos com isto dizer que o edifício, a partir da sua matriz inicial, podia ser adaptado às exigências higienistas que invadiram as instituições de ensino nas últimas décadas do século XIX. Sublinhamos também que o conjunto de intervenções iniciado em 1905 deve ser enquadrado nessas mesmas exigências.

Nestes velhos edifícios o saneamento e a salubridade deixavam bastante a desejar. Em França, os surtos de cólera, meningite, varíola ou febre tifoide eram relativamente comuns nos liceus que possuíam o regime de internato⁶⁰⁶.

⁶⁰³ ADE/NCPE, Maço 903 19-11-1907.

⁶⁰⁴ ADE/NCPE, Maço 213 18-03-1909.

⁶⁰⁵ Não existe informação sobre o processo de transformação da sala. A ditadura franquista terá introduzido alguma perturbação na administração da escola. As atas do conselho do liceu foram interrompidas até 1907.

⁶⁰⁶ Françoise Mayeur, 2004, *op.cit.*, vol. III, p. 530-531.

Em Portugal, tal regime não era muito comum, mas nas instituições assistenciais, onde o mesmo existia, as preocupações com a higiene do corpo entraram na ordem do dia nos finais do século XIX, implicando a construção de equipamentos adequados. Foi também no final desta centúria que a ginástica foi introduzida nos currículos em ambos os tipos de instituições⁶⁰⁷.

Em Évora, em 1913, o reitor do Liceu reivindicou a intervenção da Câmara Municipal para melhorar o abastecimento de águas ao edifício, alegando «ser o respetivo edifício visitado por forasteiros que decerto não poderão deixar de ficar mal impressionados com uma certa falta de asseio que se não pode evitar por falta de água, e além disso esta falta pode pôr em risco a saúde dos alunos que diariamente ali vão em número superior a 200». A questão do saneamento vinha desde a instalação da CPE no edifício e apresentava problemas idênticos⁶⁰⁸.

Esta tendência higienista tinha-se intensificado com a reforma de ensino secundário de Eduardo José Coelho (1905-1918), nomeadamente com a introdução da educação física no currículo. Esta reestruturação implicou a criação no Liceu de Évora, das condições físicas para a instalação de um ginásio, facto que determinou a transformação da sala dos atos.

A adaptação da sala dos atos a ginásio foi um ato de gestão muito criticado por Gromicho, quando descreveu as vicissitudes pelas quais esta parte do edifício viria a passar. Desta forma, com o objetivo de documentar a sua tese da destruição intencional, procedeu a um amplo levantamento fotográfico⁶⁰⁹.

A transformação observada foi pedra de arremesso na propaganda do Estado Novo. Como já referimos, serviu para ilustrar a incapacidade dos regimes liberais em garantir a dignidade do edifício⁶¹⁰.

⁶⁰⁷ Maria Isabel Gameiro, 2000, *op.cit.* pp. 145-146.

⁶⁰⁸ ADE, NCM, Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, 1912-1913, Livro nº 806, sessão de 04-12-1913. Se os alunos forem contabilizados individualmente, a frequência unitária foi de 244 no ano letivo de 1913-1914, dos quais 26 eram mulheres. Nos anos subsequentes, os valores foram os seguintes: 1914-1915: 240 alunos; 1915-1916: 319; 1916-1917:356 e 1917-1918: 329. Sobre a questão do saneamento na CPE, ver Maria Isabel Gameiro, 2000, *op. cit.*, p. 117.

⁶⁰⁹ António Bartolomeu Gromicho, 1941, «Cem anos de vida do Liceu de Évora 1841-1941», in *O Corvo, cit.*, p. 29.

⁶¹⁰ O reitor publicou uma monografia sobre a sala, na qual deplora todo o processo de rápida degradação e abastardamento da estrutura coincidente com o reitorado de Lopes Marçal, monárquico convicto, a quem acusou de não ter aplicado devidamente a verba que lhe foi atribuída para a realização de obras no edifício: cf. António Bartolomeu Gromicho, 1950, «A sala dos atos da antiga Universidade de Évora», in *A Cidade de Évora*, nº 21-22, p. 48.

Existiam, no entanto, casos similares. A primitiva igreja jesuíta do convento de S. Bento em Coimbra, onde estava instalado o liceu, foi também utilizada como ginásio, dada a impossibilidade de a reitoria conseguir encontrar um espaço alternativo⁶¹¹.

No caso de Évora, em última instância a decisão de transformar a sala terá partido de Lopes Marçal, um clínico com reputação na cidade, que não tinha propriamente uma obsessão pelo valor patrimonial do edifício. Concentrava as suas energias em tratar dos corpos, numa época em que os conceitos de salubridade e de saúde da comunidade discente invadiam o quotidiano escolar: a sua grande prioridade em 1907, por exemplo, foi a aplicação de um «conto de réis» da dotação orçamental na melhoria das condições sanitárias⁶¹².

A campanha de obras a que o edifício foi sujeito teve início em 1905 e prolongou-se pelos anos subsequentes: incluiu a polémica intervenção na sala dos atos e a remodelação das instalações sanitárias.

Já desde finais do século XIX que as preocupações com a saúde pública não eram um exclusivo das instituições de ensino. Em 1890, Adriano Augusto Monteiro, deputado regenerador pelo círculo de Évora, lutava no hemiciclo pelo melhoramento do abastecimento da água que era fornecida pelo município à cidade e, em paralelo, os jornais locais abordaram repetidamente o tema do saneamento e higiene da cidade⁶¹³.

Em 1905, quando tomou posse como reitor, José Lopes Marçal era um observador atento da política local. Situava-se no espetro político como influente cacique junto do partido progressista⁶¹⁴.

As intervenções que promoveu no Colégio durante o seu reitorado enquadraram-se no arco cronológico correspondente à renovação e modernização das redes de abastecimento de água à cidade e nas crescentes preocupações com a limpeza e a higiene desta. Tal matéria era também uma preocupação dos políticos republicanos. Os médicos

⁶¹¹ Judite Seabra, 1999, *op.cit.*, p. 191. Sobre a função primordial da sala dos atos no colégio do Espírito Santo cf. António Bartolomeu Gromicho, 1954, «O Liceu Nacional de Évora», in *A Cidade de Évora*, nº35-36 p. 6.

⁶¹² PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das sessões do Conselho Escolar, sessão de 14-10-1907, fl 12 v.

⁶¹³ Cf. Maria Ana Bernardo, 2009, *op.cit.* pp. 367-375; por sua vez o Diretor Geral da Administração Pública, instado pelo Governo Civil, lançou uma ofensiva para confirmar a certificação dos farmacêuticos em exercício na cidade; ADE/NGC - Educação (em fase de catalogação, 2002), 10-02-1899.

⁶¹⁴ *O Corvo*, 1941, *cit.*, p. 43 e 44; *Anuário Comercial, Évora*, 1899; *Anuário Comercial, Évora*, 1906; *Anuário Comercial, Évora*, 1913; *Anuário Comercial, Évora*, 1934; *O Manuelinho d' Évora*, 23-10-1902. Carlos Pires de Lima da Fonseca, 1959, *op. cit.*, p. 48-50, confirma a sua ligação ao partido progressista e a sua influência na cidade.

Júlio Martins, Agostinho Caeiro e Manuel Fradinho integraram a primeira vereação republicana da cidade: para além de suspenderem a maioria das medidas tomadas pela última vereação monárquica, decidiram dar prioridade ao estado da higiene e da sanidade⁶¹⁵.

No campo do ensino, o cuidado com o corpo e com a higiene eram já apreciados pelos pais. Os colégios particulares, com regime de internato e de semi-internato, não ficaram imunes a esta tendência, propondo serviços nos cuidados a prestar ao corpo. O colégio de S. João Evangelista cobrava 500 réis mensais para a frequência das aulas de ginástica e tornou mesmo obrigatória a frequência das sessões para os alunos que recebia⁶¹⁶.

A própria imprensa local promovia as novas ideias sobre os cuidados físicos. O jornal *Manuelinho d'Évora* noticiava, em 1890: «Está concluída a instalação de um ginásio, melhoramento importante e de primeira necessidade numa casa de educação (...) o asseio inexecedível em que este [o colégio] se encontra prova bem o zelo e a diligência do seu diretor pelo aproveitamento e comodidades dos seus alunos»⁶¹⁷.

É certo que, em 1907, o liceu dispunha de um verba para proceder à conservação do edifício. O reitor fez questão de informar a administração da Casa Pia de tal facto⁶¹⁸.

No caso concreto do Colégio do Espírito Santo, as obras que decorreram entre 1905 e o final de 1907 foram condicionadas pela exiguidade da verba disponível. Não era possível proceder a reparações de fundo na infraestruturas que continha o liceu. A prioridade foi para a reparação do equipamento sanitário. O que sobrou, depois de pagas as reparações nas instalações sanitárias, acabaria por ser empregue na aquisição de mobiliário e de outro material para equipar as salas de aula⁶¹⁹.

Recorde-se que Marçal havia dirigido a Escola Normal no início da década de 1890. Aquele equipamento, como veremos, era o único edifício totalmente adaptado para albergar uma instituição de ensino. Neste foram seguidos os princípios de higiene e salubridade mais aconselhados para a época, mas não foram evitados problemas de

⁶¹⁵. A.D.E. *Atas da Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Évora*, sessão de 10 de outubro de 1910.

⁶¹⁶ Valor da inscrição: *O Manuelinho d'Évora*, 24-08-1890; obrigatoriedade: *O Manuelinho d'Évora*, 16-08-1891.

⁶¹⁷ *O Manuelinho d'Évora*, 28-09-1890.

⁶¹⁸ ADE/CPE Mç. 903, 19-11-1907.

⁶¹⁹ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, *Atas das sessões do Conselho Escolar* 14-10-1907, fl 12 v.

saneamento. Esta experiência permitir-lhe-ia, logo em início de mandato reitoral, a possibilidade de minorar esses problemas⁶²⁰.

Em suma: quer por formação, quer pela tendência que se constatava pelas práticas de higienização na cidade, quer das instituições de ensino privadas, o reitor acabaria por optar por intervir nas áreas da higiene e da sanidade. Com esta decisão, comprometeu a eventual recuperação da sala dos atos.

Bartolomeu Gromicho enquanto estudante no liceu de Évora (1904 a 1910) foi abrangido pelo novo currículo imposto pela reforma de 1905 e, durante este período, a instituição foi dirigida pelo reitor a quem acusaria, mais tarde, de ser o responsável pela ruína da simbólica sala dos atos. Assistiu à «transformação» da sala em ginásio e aqui terá realizado exercícios de ginástica sueca orientada pelo professor improvisado Manuel Monte⁶²¹.

A adaptação de infraestruturas existentes e destinadas a outros fins que não a prática da educação física ocorreu em vários liceus e enquadrou-se na disseminação dos exercícios físicos no ensino. Nos países europeus com maior desenvolvimento económico, como era o caso da Inglaterra, a ênfase na prática de exercícios destinados a aumentar o vigor físico era tomada com uma boa prática escolar, na medida em que, ao robustecer a população, seria um importante elemento para a prosperidade coletiva⁶²².

3.3.1. A formação de professores à dimensão do Alentejo

Em contraste com o progressivo declínio a que se assistiu no património do liceu, as elites eborenses fundaram em Évora a única escola de formação pós primária instalada num edifício totalmente recuperado para o efeito: a Escola Normal.

A sua instalação procurava cumprir o previsto no artº 47º da lei de 2 de maio de 1878 previa o estabelecimento, nos distritos administrativos, de Escolas Normais para habilitação de professores do 1º grau de instrução primária, sustentadas pelas Juntas Gerais de um ou de mais distritos e pelo Estado⁶²³.

⁶²⁰Fernando Luís Gameiro, 1998, *op.cit.*, p. 112.

⁶²¹PT/AHLAGE/D/B/001, Lv109, Lv151, Lv152, Lv158, Lv164 e Lv176.

⁶²² Alfredo Bensaúde, 1922, *Notas histórico-pedagógicas sobre o Instituto Superior Técnico*, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 13-16.

⁶²³*Leis de 2 de maio de 1878 e 11 de junho de 1880 sobre a Reforma da Instrução Primária e Regulamento e providências para a execução das referidas leis*. Lisboa, Imprensa Nacional, 1881, p. 17. Nos termos do artº 46, explicitamente diz que a aquisição e conservação dos edifícios ficam a cargo das Juntas Gerais, como despesa obrigatória e no artº 68º lhe impõe a obrigação de promoverem a criação de asilos de educação, como auxiliares da escola primária. Cf. Fernando Luís Gameiro, 1997, *Entre a Escola e a Lavoura*, Lisboa, IIE, pp.108-128.

Seis anos após a publicação desta lei, foi fundada a Escola Normal de segunda classe de Évora, a primeira a funcionar na província, mantendo-se em funcionamento até 1892⁶²⁴. Outras instituições congéneres como as de Braga, Castelo Branco, Faro, Portalegre e Vila Real não chegaram a abrir as suas portas⁶²⁵.

Este pioneirismo na fundação da escola ter-se-á ficado a dever à tentativa de colocar esta «instituição no centro da província, além da vantagem de criar um pessoal habilitado, tem a de facilitar e promover nos seus habitantes uma nova indústria»⁶²⁶.

As rivalidades em relação à influência exercida pelas várias cidades da província não serão alheias ao facto de Beja e Portalegre se terem recusado a participar na instalação e funcionamento da escola. Portalegre não respondeu aos pedidos das autoridades locais. Beja recusou-se a colaborar, por achar que o financiamento devia caber a Évora como ponto central. O futuro haveria de lhes dar razão: os candidatos e os alunos-mestres eram em esmagadora maioria do distrito onde a escola se instalou⁶²⁷.

A Escola Normal resultou da iniciativa dos responsáveis pela instrução pública e teve o apoio das elites locais com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na região: a prioridade terá sido a de fixar os quadros docentes com formação adequada, uma intenção que as autoridades dos restantes distritos alentejanos também pretendiam realizar nas suas capitais⁶²⁸.

No contexto do país, tratou-se de uma instalação precoce para a qual foi fundamental a existência de unanimismo político-partidário em torno da implementação dos novos equipamentos urbanos⁶²⁹.

Durante os seis anos em que durou a construção e instalação da referida escola, a Junta Geral evitou ao máximo investir no desenvolvimento da rede de escolas de ensino primário, sinal claro da prioridade que foi concedida a este projeto⁶³⁰.

⁶²⁴ A extinção ter-se-á ficado a dever à incapacidade de a Junta Geral de Distrito garantir a verba considerada indispensável para a continuação da Escola, independentemente de ter sido instada por diversas vezes a orçamentar a verba necessária para garantir o funcionamento da mesma. Cf. José Maria de Queiroz Velloso, 1896, *op.cit.*, p. 4 e seg.

⁶²⁵ António Nóvoa, 1985, *op. cit.*, p. 468. O decreto de 3 de março de 1892 encerra a escola, sendo os alunos que a frequentavam enviados para a Escola Normal de Lisboa; cf. também Luís Alberto Marques Alves, 2001, «O ensino na 2ª metade do século XIX», in *História, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Série II, vol. II*, p. 61 e seg.: evolução da procura do ensino normal.

⁶²⁶ A.D.E. N.G.C. Mç 9, Relatório da Junta Geral do Distrito de Évora. maio de 1879.

⁶²⁷ Queiroz Velloso, 1897, *op.cit.*

⁶²⁸ Fernando Luís Gameiro, 1997, *Entre a Escola e a Lavoura*, Lisboa, IIE/ME, p. 112.

⁶²⁹ *Manuelinho d'Évora*, nº 196, 21 de outubro de 1884.

⁶³⁰ A.D.E., N.G.C. Mç. 275, 14 de fevereiro de 1883.

A abertura tanto das Escolas Normais como das Escolas de Habilitação, num lapso de tempo que *grosso modo* foi de 1878 a 1901, implicou um empenhamento ativo das autoridades centrais e regionais. Terá correspondido a uma procura de formação por parte de alguns grupos sociais e a uma necessidade sentida principalmente pelas regiões menos desenvolvidas⁶³¹.

A Escola Normal de Évora foi instalada no edifício da igreja de S. Pedro, que se encontrava abandonada há mais de 30 anos, por iniciativa da Junta Geral do Distrito. Com o apoio do Governo Civil, a quem solicitou os meios para concretizar o projeto, a junta criou de raiz uma nova instituição: o investimento foi justificado com a importância da aprendizagem do método para o progresso do ensino, com os benefícios a reverterem para os alunos do ensino primário de todo o distrito⁶³².

A criação do novo equipamento de ensino não deu origem a um novo edifício. À semelhança do que Passos Manuel propunha com o lançamento do programa de instalação dos liceus, em 1836, incentivando a adaptação de antigos conventos, neste caso foi adaptado um edifício religioso, implicando a realização de obras de envergadura na estrutura de um edifício⁶³³. A recuperação e adaptação decorreram entre 1878 e 1884, ano em que ali foi instalada a Escola Normal⁶³⁴.

Terminadas as obras, o equipamento destinado a servir a formação de professores era composto por um piso térreo. Incluía uma sala de 13,50 m de comprimento por 9,10 m de largura e 4,60 m de altura, onde estava instalada a escola anexa na qual praticavam os professores em formação. Existia também um terreiro coberto para os exercícios de ginástica, equipamento que parece ter permitido a instituição destas práticas na cidade, ainda antes destas práticas terem sido introduzidas nas escolas públicas.

O andar nobre era composto por duas salas com 9,20m de comprimento por 6,78 de largura e 4,60 de altura cada, tendo uma três e a outra quatro janelas de sacada. No mesmo piso, ficavam as dependências anexas à Escola: a secretaria e o museu⁶³⁵.

⁶³¹ Cf. António Nóvoa, 1985, *Les Temps des Professeurs*, Vol I, Lisboa, JNIC, p. 470.

⁶³² A.D.E., N.G.C., Mç 9, *Relatório da Junta Geral do Distrito de Évora*, maio de 1879, fl 22 e 22v.

⁶³³ Da campanha de obras resultou a manutenção da fachada axial, o alpendre, a galilé, um balcão de balaústres de mármore branco e o friso, o portal de duas arquivoltas, com colunas de mármore branco, inspirado no pórtico da Sé. A igreja terá sido alvo de obras de beneficiação em 1438 a partir de um templo primitivo, sofrendo uma completa modificação no século XVII, tendo-lhe sido introduzida a forma barroca de uma só nave que chegou até ao século XIX. Cf. Túlio Espanca, 1966, *Inventário Artístico de Portugal. Concelho de Évora*, vol. I, p. 52.

⁶³⁴ Fernando Luís Gameiro, 1997, *op.cit.*, p. 108 e seg.

⁶³⁵ Cf. José Maria de Queiroz Velloso, 1896, *op. cit.*, p. 4 e seg.

As infraestruturas sanitárias enfermavam dos mesmos problemas sentidos pela cidade liberal: a inexistência de uma rede de saneamento básico, desaguando os esgotos numa fossa de difícil e cara limpeza. Contudo, a avaliação do diretor às condições de funcionamento do edifício era muito positiva, desejando «que todas as escolas portuguesas tivessem instalação semelhante». Recorde-se que Queiroz Veloso, o diretor, era à época professor no liceu.

O material didático disponível era o seguinte: 4 quadros pretos de ardósia, com os respetivos tripés, escovas e ponteiros; 41 modelos em gesso e 26 em cartão para o ensino do desenho; 2 compassos grandes em madeira; 2 réguas; 1 esquadro; 1 quadro preto estanhado para o ensino da música; 1 violino; uma flauta «pastoril»; 1 harmónio; uma caixa de instrumentos para o ensino intuitivo do sistema métrico-decimal; 1 globo terrestre; 1 globo celeste; 1 esfera armilar; 1 esfera planetária; 1 aparelho para a demonstração do achatamento da Terra nos polos⁶³⁶.

No arsenal didático, estavam disponíveis 13 mapas geográficos diferentes, incluindo: uma carta corográfica do distrito de Évora; 1 mapa geográfico de Portugal “mudo” e outro “falante”; uma carta geográfica de Portugal de Frederico Perry Vidal; 1 planisfério de Levasseur.

Do espólio, constava uma extraordinária coleção de aparelhos de física adquiridos na casa Hachette de Paris, composta por quase uma centena de instrumentos e peças para ensaios.

Possuía ainda um esqueleto e um quadro parietal que representava o corpo humano; meia centena de quadros das coleções de Deyrolle para o estudo do homem; dos vertebrados; dos mamíferos; das aves; dos moluscos; dos insetos e das plantas entre outros utensílios. Um museu, onde predominava a mostra de produtos das indústrias regionais completava o equipamento⁶³⁷.

Nenhuma instituição de ensino pós primário da cidade possuía tais instalações nem o mesmo nível de equipamento. Se confrontarmos a descrição supra com idênticos relatos que antes observámos para o liceu, verificamos que o quadro é bem diferente.

⁶³⁶ *Idem*, p. 6 e seg.

⁶³⁷ Fernando Gameiro, 1997, p. 120 e Queiroz Velloso, 1898, *op.cit.*, p. 6 e seg.

A escola estava situada nas imediações da BPE, do Liceu e do Museu Regional. Deste ponto de vista, a sua localização não era diferente das outras instituições de ensino pós primário.

Porém, contava com valências próprias que as restantes não dispunham: um museu e uma biblioteca. Os exemplares expostos no museu eram provenientes de diversos concelhos do distrito e, em particular, de Évora, Vila Viçosa e Portel. Amostras de cereais e legumes, cortiça, madeira e mel bem como exemplares geológicos do solo alentejano completavam a coleção⁶³⁸.

Tal como acontecera com o museu também a biblioteca tinha sido composta a expensas da Junta Geral de Distrito na altura da instalação. A situação também não se comparava com o liceu que não dispunha de biblioteca.

Constavam do catálogo 404 obras. Tinham sido adquiridas por iniciativa da escola as seguintes: *Método de Corte* de Alice Guerra; *Manual de Gimnastica* de D. Miguel de Alarcão; *Organização Geral do Ensino* de J. A. Coelho; *Atlas Escolar Português*; *Atlas de Zoologia*; e *As Colónias Portuguesas de Ernesto de Vasconcelos*⁶³⁹.

No último terço da Iª República, depois da extinção da Escola Normal de Évora, o edifício foi ocupado pela episódica Escola Primária Superior de André de Resende, criada no quadro da reforma de 1919 e cujo currículo tinha uma carácter profissionalizante.

Com a precoce instalação destes institutos, a cidade de Évora dispôs do único equipamento de ensino pós primário concebido especificamente para o efeito. O envolvimento das elites locais (Junta Geral e Câmara Municipal) só viria a ter paralelo com a criação e a instalação da Escola Industrial três décadas depois.

3.4. República. O primado do ensino técnico

A disputa dos territórios escolares foi uma característica da ação desenvolvida quer pelos reitores quer pelos conselhos dos liceus. De facto, a instalação dos institutos em edifícios partilhados por outras entidades despoletava a necessidade de

⁶³⁸ Queiroz Veloso, 1897, *op. cit.*, pp. 34-35

⁶³⁹ *Idem, ibidem*, pp. 35-36

desenvolvimento de estratégias de afirmação que, muitas vezes, envolviam também os poderes locais⁶⁴⁰.

Depois das reformas de 1894-1895 e de 1905, constatou-se o aumento progressivo do número de alunos que procuravam o ensino liceal. Esta tendência criou problemas sérios na gestão dos espaços e obrigou a que as administrações de vários liceus utilizassem o argumento para libertarem edifícios partilhados com outros inquilinos⁶⁴¹.

O liceu José Falcão em Coimbra foi um desses casos: a administração foi obrigada a propor a libertação de espaço no colégio de S. Bento. Apesar desta pressão também se fazer sentir em Évora a decisão foi em sentido inverso: o governo decidiu instalar uma nova escola no espaço contíguo ao ocupado pelo liceu. O governo de Bernardino Machado, em 1914, determinou que o reitor do Liceu celebrasse uma escritura de arrendamento com o Provedor da Casa Pia, Simões Paquete. Nesta estava prevista a perda de espaços pedagógicos que permitiriam aumentar a capacidade de resposta da instituição à procura⁶⁴².

Pela primeira vez instalou-se no complexo uma estrutura que se inseria no mesmo nível de ensino oferecido pelo liceu. Neste novo quadro de ocupação do edifício foram introduzidas alterações de monta no complexo edificado. A escadaria que ligava o pátio da igreja do Espírito Santo (que até então funcionava como igreja da Casa Pia) e a entrada principal da antiga universidade teve o seu fim anunciado pela imprensa, a qual explicitou os planos para aquele espaço⁶⁴³.

Estes planos vieram a concretizar-se algum tempo depois, com o desaparecimento da escadaria e a vedação do espaço arborizado, que ficaria como pertença do liceu. Aí, foi defendida uma área para recreio dos alunos e para a construção de um ginásio a título precário.

Esta intervenção permitiu o alargamento da rua paralela ao edifício, uma obra que descaracterizou definitivamente o complexo, se considerada a sua configuração original.

⁶⁴⁰ São múltiplos os exemplos destas disputas nos vários liceus nacionais e no geral encontram-se descritos em várias monografias insertas em António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, 2003, *Liceus de Portugal*, Lisboa, Edições ASA.

⁶⁴¹ Judite Seabra, 1999, *op.cit.*, p. 195.

⁶⁴² Bartolomeu Gromicho recrimina fortemente esta decisão, personalizando-a nas autoridades liceais e nos dirigentes da Casa Pia. No entanto, a questão ultrapassava a pequena política local e tinha dimensão nacional no contexto da aposta republicana em instalar no liceu a Escola Industrial. Cf. António Bartolomeu Gromicho, 1950, «A sala dos atos da antiga universidade de Évora», in *A Cidade de Évora*, n.º 21-22, p. 49.

⁶⁴³ *Districto de Évora*, 13-03-1910.

O argumento utilizado foi o da necessidade de encontrar uma zona de expansão que permitisse a instalação de valências que acompanhassem o crescimento do número de alunos.

Estas transformações antecederam a posse efetiva do edifício pelo qual o provedor se congratularia em 1914: «foram um tanto penosos os esforços empregados para se chegar a este feliz resultado, para mais significa um aumento de receita para esta Casa Pia, (...) possuidora de todo o edifício»⁶⁴⁴.

Esta decisão, deveras polémica, mereceu os protestos do corpo docente do Liceu e foi enfatizada por António Bartolomeu Gromicho. Sobre o acontecimento escreveu: «(...) época também de luto para o liceu, um certo conluio de pessoas, de dentro e de fora do liceu, tomando por base um decreto de D. Maria II de 1836, em que se destinava o colégio do Espírito Santo para instalação da Casa Pia, resolveram e conseguiram superiormente, que a propriedade do edifício, aliás na posse incontestada do Estado desde a existência da Universidade, fosse alienada a favor da mesma Casa Pia que a registou imediatamente na conservatória (...)»⁶⁴⁵.

A maquinação a que se referia foi identificada de uma forma muito lisonjeira por Simões Paquete, bastantes anos antes destas observações, aquando da distribuição de agradecimentos que permitiram a legalização da posse. As menções distribuía-se por Sobral Cid, Ministro da Instrução Pública à altura da criação da Escola Industrial, e por Albino Pimenta Cró de Aguiar, o deputado eleito pelo círculo de Évora. O deputado era, à época, um articulista de destaque no *Democracia do Sul*, um jornal afeto ao PRP, que ele próprio dirigia enquanto líder da comissão municipal do mesmo partido, em Montemor-o-Novo, município a cuja Comissão Administrativa tinha presidido entre 1912 e 1913, e que tinha entre os seus colonistas o próprio Brito Camacho⁶⁴⁶.

Este quadro remete para questões de afirmação do liceu anteriores a 1910. Com o início das seculares desavenças entre a Casa Pia de Évora e o Liceu encetava-se um processo eivado de conflitos e de disputas. As guerras entre vizinhos acabariam por dar origem a um conflito secular, com episódios regulares, sanado apenas com a mudança da instituição de assistência, em 1957.

⁶⁴⁴ ADE, NCPE, Livro de Atas das Sessões, 1912-1916 (525).

⁶⁴⁵ António Bartolomeu Gromicho, 1941, «Cem Anos de Vida do Liceu de Évora», in *O Corvo*, Évora, p. 30. *Idem*, 1950, «A Sala dos Atos da Antiga Universidade de Évora», in *A Cidade de Évora*, n.º 21-22, Évora, pp. 49-50.

⁶⁴⁶ Gil do Monte, 1984, *Achegas para a História do Jornalismo no Distrito de Évora*, Évora, EA, p. 91.

O alinhamento das administrações de cada uma das instituições, em função dos arranjos políticos de cada período, potenciava a conflitualidade institucional e teve *nuances* consoante os apoios de que dispuseram em cada regime⁶⁴⁷.

Os conflitos não eram exclusivos destas instituições. A instalação de estruturas regionais do governo monárquico no interior do Colégio do Espírito Santo não foi menos problemática: o caso mais significativo ocorreu com o Governo Civil que pretendeu ampliar o espaço em que se inseria graças à ocupação de uma das salas atribuídas ao liceu, tal como já referimos⁶⁴⁸.

Mas, entre 1911 e 1926, o grande arauto da conquista da posse do edifício foi Carlos Monteiro Serra. Natural de Évora, foi aluno do liceu local, ingressando depois na Escola Politécnica. De regresso a Évora, dedicou-se ao ensino, tendo desempenhado funções docentes no Liceu, no Seminário, na Escola Industrial e na Escola Primária Superior. Contudo, foi como secretário da Casa Pia que se notabilizou depois de 1910, instituição em que acabaria por desempenhar um papel fundamental na criação da Escola Industrial.

Em jeito de balanço de mais de uma década ao serviço da CPE e da Escola Industrial, Serra declarou em 1919: «(...) Foi devido ao meu trabalho e aos meus esforços sempre secundados com a mais cativante gentileza e liberdade de ação, que por parte da Excelentíssima Administração de então, constituindo isso favores que nunca esquecerei, que a Casa Pia entrou na posse efetiva e real de todo o edifício do Colégio do Espírito Santo; após longas negociações da administração conseguiram-se escrituras de arrendamento com o governo da República relativamente às partes do Liceu compradas pelo Liceu, pela Inspeção de Finanças e pelas Obras Públicas, tendo-se modernamente feito um outro arrendamento à parte ocupada pela Escola Industrial»⁶⁴⁹.

Entre 1913 e 1923, sucederam-se, sem êxito, as tentativas de fazer reverter a situação que descrevemos, mas em vão. De forma simbólica a omnipresença do liceu sofreu um interregno determinado pela política educativa republicana. Em 1931, os esforços desenvolvidos para «anular o direito de propriedade», que havia sido concedido

⁶⁴⁷PT/AHLAGE/D/A/001-Lv240-1841-1850, Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 18-12-1841.em causa estava a disputa pelo espaço a ocupar por cada uma das instituições

⁶⁴⁸PT/AHLAGE/D/A/001-Lv240-1841-1850, sessão de 22-03-1844.

⁶⁴⁹ADE, NCPE, Casa Pia, Atas, Livro nº 7 (526), 30-09-1919. Declaração a propósito do pedido de exoneração do cargo de secretário devido à provisão nos quadros da Escola Superior Normal de Évora como professor, fls. 80-80v.

pelo Ministro da Instrução, Sobral Cid, à CPE, seriam coroados de êxito com a intervenção dos novos poderes, sintonizados com o novo reitor, a administração do Colégio passaria de novo para a reitoria do Liceu, história que adiante contaremos⁶⁵⁰.

Pela sua dimensão, racionalidade e centralidade na cidade oitocentista, o edifício constituiu sempre uma primeira opção para instalar as novas instituições liberais, fossem elas uma instituição assistencial ou a sede do poder na província.

Porém, depois de 1910, com o crescimento da procura foi necessário libertar o edifício de vários dos seus inquilinos. Desse modo o Governo Civil, as repartições de finanças e de obras públicas, que tinham sido sucessivamente instalados no edifício durante o século XIX, tiveram que ser transferidos para outros locais da cidade.

O processo foi acelerado a partir de 1911, altura em que a Casa Pia iniciou as obras para instalar a Escola Industrial. O Governador Civil foi o primeiro a encontrar novo gabinete, uma mudança simbólica que deve ser lida como a concessão da primazia ao programa de instalação na cidade de novas valências de ensino republicano.

Sobre este assunto houve uma grande sintonia entre o Presidente da Comissão Administrativa da Câmara Municipal e o Governador Civil: ambos tinham frequentado o liceu enquanto alunos e estavam profundamente envolvidos na política local, juntamente com mais de uma dezena de professores que desempenhavam, ou viriam a desempenhar, funções no liceu, entre 1910 e 1926⁶⁵¹.

A forte politização dos corpos docentes das escolas de ensino pós primário em Évora determinou a ligação às vereações municipais de vários professores. Este facto pode ter determinado a maior intervenção da CME no complexo do Colégio. É um facto que pode ser demonstrado pelo profundo conhecimento que a autarquia tinha da situação que se vivia no liceu em 1913: «constando à Câmara que o edifício do liceu não tem as condições indispensáveis às exigências e necessidades de um liceu moderno, não sendo possível organizar por falta de salas uma biblioteca, um museu de história natural e uma sala de estudo, o que se conseguiria na parte atualmente ocupada pela repartição do Governo Civil, logo que esta passe para o Paço Arquiepiscopal. Nesta conformidade foi

⁶⁵⁰ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das sessões do Conselho Escolar, sessão de 27-03-1917.

⁶⁵¹ Cf. Capítulo 6.

deliberado representar ao Ministério do Interior pedindo a cedência para o serviço do liceu da parte que está sendo ocupada pela referida repartição»⁶⁵².

Este foi um momento chave de transformação do espaço que acolhia a oferta de ensino pós primário na cidade. Poucos meses depois, o reitor do liceu assinaria a escritura que outorgava a posse do edifício à Casa Pia de Évora.

Esta decisão deve ser entendida na sequência da redistribuição dos espaços no interior do Colégio e visava retribuir o esforço realizado pela administração da Casa Pia na abertura da Escola Industrial, dando-lhe plenos poderes na gestão dos espaços intramuros.

A título de compensação foram atribuídas ao liceu novas salas de aula na ala poente do piso superior, remunerando-o assim pela perda da autoridade sobre o edifício⁶⁵³.

Esta cedência de espaços ao liceu resultou da adaptação do antigo paço arquiépiscopal para instalação das repartições administrativas do concelho, secretaria de finanças, tesouraria do concelho e conservatória do registo civil, que até aí ocupavam aquelas salas⁶⁵⁴.

A dimensão e a racionalidade do edifício continuavam a permitir que novas valências de ensino ali fossem instaladas sem necessidade de grandes alterações estruturais.

Contudo, depois das obras para instalar a Escola Normal, em 1884, só a instalação da Escola Industrial implicou tantas transformações nos equipamentos de ensino instalados intramuros: em 1920, com o crescimento do número de alunos liceais, foi necessário construir um edifício exterior.

⁶⁵² ADE, NCM, Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, 1913, Livro nº 806, 06-03-1913, fls 47.

⁶⁵³ Cf. Capítulo 8 (Escola Industrial).

⁶⁵⁴ ADE, ACACME, 22-5-1913, p. 82 v e 83.

Figura 7: Estrutura em ruína à direita da entrada nobre do claustro



PT/AHLAGE, documento não catalogado NF, fotografia de autor desconhecido, 1929. A estrutura terá sido utilizada como ginásio.

Figura 8: Construção precária no perímetro do pátio em 1929



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado NF, fotografia de autor desconhecido, 1926. Construção precária no perímetro do pátio, sita entre o Largo dos Colegiais e a Rua do Cardeal Rei, em 1929.

O espaço encontrado foi o pátio entre o conventinho e o seminário. Aqui seriam instalados o ginásio, a reitoria e a secretaria. Até 1926, só ali funcionou a primeira das valências, mas depois dessa data foram instalados o gabinete de química, o gabinete do médico escolar e uma sala para trabalhos manuais.

O crescimento da população escolar colocou problemas sérios ao nível do saneamento e do abastecimento de águas, razão pela qual as autoridades liceais não se inibiram de invocar o risco para a saúde pública que tais deficiências denotavam, solicitando a intervenção na infraestrutura de saneamento e de abastecimento de águas ao edifício: tratava-se de um problema estrutural que já antes tinha sido denunciado⁶⁵⁵.

O projeto de instalação da Escola Industrial, que contou desde o início com o patrocínio da Casa Pia, afetou o espaço inicialmente ocupado pela instituição liceal. Uma campanha de obras realizadas em 1913, na zona envolvente da fachada junto ao pórtico principal de acesso ao claustro, terá destruído a monumental escadaria que ligava o pátio (terreiro dos estudantes) ao adro da igreja do Espírito Santo⁶⁵⁶.

Esta foi uma das intervenções mais criticadas por Bartolomeu Gromicho. Mas também aqui houve uma intenção deliberada na demolição desta estrutura, tal como acontecera com as transformações ocorridas na sala dos atos duas décadas antes: o

⁶⁵⁵ ADE, NCM, Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, 1912-1913, Livro nº 806, 04-12-1913.

⁶⁵⁶ Túlio Espanca, 1966, *op.cit.*, vol.I, p. 71.

objetivo só se tornou evidente em 1916. Nessa altura, foi anunciada a instalação de diversas estruturas de apoio no pátio em que desembocava a escadaria.

Dois anos antes, em 1914, a escritura celebrada entre António Simões Paquete, provedor da Casa Pia, e Manuel Gomes Fradinho, o reitor do Liceu, autorizado a intervir no contrato por despacho do Ministro da Instrução Pública, deixou claro e firme que a «Casa Pia de Évora é senhora e legítima proprietária por lhe ter sido cedido pelo artigo 4º do decreto de 27 de outubro de 1836 do edifício do extinto colégio do Espírito Santo e hortos adjacentes situado no largo do colégio [refere as confrontações] (...) que pela presente escritura e na sua referida qualidade de representante da Casa Pia de Évora dá de arrendamento ao Governo da República Portuguesa (...) a parte do mencionado edifício atualmente ocupado pelo Liceu Central desta cidade e mais quatro salas no andar nobre ala sueste - salas anteriormente ocupadas pela secretaria do Governo Civil, comissão distrital e registo civil (...) este arrendamento é feito pelo prazo de um ano (...) sucessivamente renovado (...)»⁶⁵⁷. [A] Casa Pia desta cidade autoriza o arrendatário a fazer quaisquer obras que sejam julgadas necessárias para o fim a que o edifício se destina contanto que essas obras não prejudiquem o prédio e não podendo o arrendatário exigir indemnização alguma por quaisquer benfeitorias que porventura venha a fazer (...)»⁶⁵⁸.

Não podemos deixar de estabelecer uma evidente associação entre a publicação do decreto nº 873, datado de 17 de setembro de 1914, que criava e organizava a Escola Industrial, e a concessão do estatuto de senhorio do edifício do Colégio do Espírito Santo à CPE, um ato de posse consignado pela escritura assinada em 31 de agosto do mesmo ano⁶⁵⁹.

⁶⁵⁷De acordo com os termos do contrato, considerava-se sucessivamente renovado por iguais períodos de um ano enquanto às duas partes conviesse. A renda montava à quantia de 600 escudos, paga em prestações mensais de 50 escudos. O arrendamento foi feito pelo prazo de um ano, iniciando-se no dia um de julho de 1914 e terminando em 30 de junho de 1915.

⁶⁵⁸ADE/CPE Mç. 213, 31-08-1914: [As testemunhas foram Carlos Monteiro Serra e José Gaspar dos Santos. Documentos ditos arquivados: cópia de parte da ata da sessão de 27 de agosto de 1914 da administração da Casa Pia e o referido telegrama.

⁶⁵⁹ ADE, NCPE, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525), 27-08-1914. Nesta sessão, o provedor sublinha o importante papel desempenhado por Carlos Monteiro Serra “(...) Como a administração sabe muito bem neste seu empenho teve ela no secretário Carlos Monteiro Serra um colaborador dedicado e um valioso auxiliar devendo-se-lhe a base dos trabalhos; por isso propõe-se que nesta ata se consigne o vivo agradecimento da administração pelos importantes serviços prestados pelo Sr. Carlos Monteiro Serra neste empreendimento do mesmo modo deve testemunhar-se muito reconhecimento ao Exº Ministro da instrução Pública, Sr. Dr. Sobral Cid e ao deputado por este círculo Albino Pimenta Cró de Aguiar, pois suas Exs. foram de uma gentileza extrema no sentido de levarem a bom termo o empenho desta administração (...)”. Cró, que integrou a Assembleia Constituinte, iniciou-se no triângulo nº 162 de Montemor-o-Novo cf. António Ventura, 2011, *op. cit.*, pp. 82-83.

Para garantir os direitos sobre o edifício, a conservação competia à CPE. Contudo, esta autorizou o arrendatário a fazer quaisquer obras que fossem julgadas necessárias para o fim a que o edifício se destinava, mas tais processos foram sempre um foco de permanente desconfiança entre as instituições⁶⁶⁰.

A CPE foi célere em fazer valer os seus direitos. Assumiu o papel de senhorio, iniciou um pequeno programa de obras de manutenção no espaço ocupado pelo inquilino Liceu, custeando pequenas alterações solicitadas por este, e obrigou a alterações na escritura de arrendamento que retiravam ao liceu a posse de diversas salas sitas no primeiro piso da ala poente⁶⁶¹.

O usufruto do edifício do Colégio do Espírito Santo era uma questão de honra para a administração da CPE, mas a posse de tão importante património viria a sofrer uma nova ameaça, a somar àquela que representava o liceu para quem a incómoda situação de inquilino era pouco compatível com uma procura que não cessava de aumentar. A capacidade das salas dispostas em torno do claustro era insuficiente para acolher as mais de duas dezenas de alunos matriculados em cada uma das três primeiras classes.

A atribuição do direito de propriedade à Casa Pia constituiu um problema sério para o reitor do liceu. Este viu limitada a sua ação pela necessidade de cumprir as exigências da política educativa do novo regime. Ao reconhecer formalmente a posse, recebendo em troca a ampliação em número de salas, Manuel Gomes Fradinho teve de contrariar as pretensões do corpo docente a que pertencia e que se opunha veementemente a que o liceu passasse para a condição de inquilino.

A posse das salas sitas no primeiro andar rapidamente foi questionada com a expansão da Escola Industrial. Em 1916, decorridos apenas três anos após a cedência destas ao liceu, Santos Garcia, o diretor da EICPE, solicitou a sua cedência escrevendo:

⁶⁶⁰ADE/CPE Mç. 213, 31-08-1914. Cf. Registo Predial e Hipotecário da Comarca de Évora, 5 de setembro de 1914.

⁶⁶¹ADE, NCPE, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525), 10-09-1914; 12-03-1917; 04-06-1917 (retira 4 salas localizadas na ala sueste do andar nobre do edifício que passam a pertencer à Casa Pia e ainda assim mantendo o preço do arrendamento no valor em que estava antes (600\$00). Na sessão de 9 de julho, Florival Sanches informou que a nova escritura foi assinada a 16 de junho, "ficando o governo a pagar a renda que pagava - seiscentos escudos anuais - mas passando para fora do arrendamento as 4 salas do andar nobre do edifício - ala sueste - salas que passam a ser ocupadas por aulas da Escola Industrial. Por parte do governo e como seu delegado assinou a nova escritura o senhor reitor do liceu para isso autorizado por despacho ministerial de 13 de junho último. O Sr. Provedor igualmente informou terem sido já recebidas as chaves daquelas 4 salas que estavam na posse do liceu. A administração congratula-se pelo bom resultado das negociações que a tão bom termo levaram o arrendamento da parte do seu edifício, onde funcionam as aulas do liceu, não tendo sido prejudicada a Casa Pia nos seus direitos nem nos seus rendimentos e beneficiando a Escola Industrial que não tinha salas para aula." (fls 33v-34).

«não só pelo amor sempre dedicado por V. Ex.^a ao desenvolvimento da instrução, como também por saber que o Ex.^o Ministro da Instrução Pública está empenhado em mandar fazer novas aulas, no recinto murado, que antecede o Liceu, creio bem que V. Ex.^a acederá ao meu pedido cuja satisfação será o maior benefício, que atualmente pode ser concedido a esta escola»⁶⁶².

Durante a fase de instalação e desenvolvimento da Escola Industrial, Santos Garcia desdobrou-se em contactos com personalidades locais e com altas figuras do Estado, entre elas o ministro Joaquim Pedro Martins, personalidade das relações do diretor, e que ocupava a pasta na época em que a questão supra foi colocada⁶⁶³.

A resposta trouxe a esperada recusa. Perante a decisão tomada pelo conselho escolar do Liceu, Santos Garcia pediu ao provedor da Casa Pia para interceder nesta questão, asseverando que a Escola Industrial «é que não pode continuar como está, visto ter umas aulas funcionando contra os mais elementares princípios pedagógicos e outras ainda não instaladas, pela falta daquelas sala que, positivamente, não fazendo falta ao liceu são de absoluta necessidade para a vida desta escola»⁶⁶⁴.

A insistência levou a que o reitor tivesse cedido as salas. Fê-lo à revelia da decisão tomada pelo conselho, aspeto que exploraremos no capítulo seguinte⁶⁶⁵.

A Casa Pia de Évora, enquanto senhoria do complexo, cedo chamou a si a responsabilidade da conservação do património. Nesta medida, propôs ao governo um pedido de empréstimo no valor de 1.500 escudos ao juro de 7% junto da banca, a amortizar em 5 anos⁶⁶⁶.

⁶⁶²ADE/CPE Mç. 903, 3-10-1916. O governante invocado era Joaquim Pedro Martins, irmão de Júlio do Patrocínio Martins, ambos antigos alunos do Liceu. Júlio tinha fortes ligações à cidade, onde assumiu a presidência da primeira comissão republicana da Câmara Municipal de Évora, depois do 5 de Outubro.

⁶⁶³ A ofensiva diplomática então desenvolvida, cujo objetivo era o de retirar a Escola da alçada da Casa Pia colocando-a na rede de escolas públicas, será objeto de estudo detalhado no capítulo seguinte.

⁶⁶⁴ADE/NCPE Mç 903, 17-11-1916.

⁶⁶⁵ADE/NCPE Mç 903, 22-02-1917: o que levou a tal decisão? O ministro, o reitor e o diretor pertenciam à mesma geração de estudantes liceais (1891 a 1895). Os dois primeiros, oriundos respetivamente de Sousel e de Mourão, frequentaram o colégio interno de S. João Evangelista. Entre a hostilidade do conselho, as cumplicidades pessoais e as fidelidades políticas, o reitor escolheu as últimas e cedeu as salas. No entanto, os colegas que compunham o citado órgão académico insistiram na necessidade de aplicar os termos aos quais todos se tinham vinculado e Manuel Gomes Fradinho acabou por recuar: «o conselho escolar deste liceu a quem apresentei o pedido de empréstimo das salas do 1º andar arrendadas ao liceu, afim de ali poderem funcionar as aulas da Escola Industrial da Casa Pia recusou aceder ao pedido, encarregando-me ao mesmo tempo de solicitar de V. Ex.^a se digne mandar desimpedir as salas que, por cedência minha, a Escola Industrial está utilizando, e mandar entregar nesta reitoria a respetiva chave».

⁶⁶⁶ ADE/NCPE, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525), 10-09-1914.

No contexto do esforço realizado com as obras destinadas à instalação da Escola Industrial, e embora o contexto internacional não aconselhasse a grandes investimentos, o empréstimo acabaria por ser viabilizado. A maior parte do dinheiro foi gasto na adaptação dos espaços para acolhimento da EICPE, mas foi possível melhorar as condições das salas de aula do liceu, nomeadamente procedendo à já referida abertura de janelas com vista para os claustros interiores ocupados pela Casa Pia⁶⁶⁷.

Na impossibilidade de o espaço ser ampliado, a solução encontrada pelo liceu foi a divisão dos alunos em duas turmas por classe. Estas desdobravam-se por turnos para poderem funcionar no mesmo número de salas, configurando uma situação de sufoco comum a outros liceus portugueses⁶⁶⁸.

Com a Escola Industrial a funcionar em pleno, a disputa pelo espaço tornar-se-ia uma questão vital para a sobrevivência das instituições. Por esta razão, como vimos, a CME cedo se apressou a libertar os espaços ocupados pelo GC na ala sueste do edifício, cedendo-os ao liceu, que até essa data (1913) era senhorio do edifício.

Como já referimos, as salas em causa eram contíguas à ala ocupada pela Escola Industrial cuja expansão era previsível. Em 1917, com a Casa Pia a tutelar aquela instituição de ensino técnico, e já detentora da posse do edifício, apressou-se a recuperar os espaços antes ocupados pelo GC⁶⁶⁹.

Segundo a administração da CPE, tanto esta como a direção da EICE encontravam-se a braços com insanáveis dificuldades, razão pela qual as salas lhe eram necessárias. Por seu lado, o liceu rebatia a acusação de que não dava uso conveniente aos espaços, porque lhe faltava «a prometida comunicação com o andar superior, pela qual tem esperado inutilmente desde há muito tempo»⁶⁷⁰.

O governo autorizaria a celebração de nova escritura, acedendo à retirada das salas que foram consideradas desnecessárias para o serviço do Liceu e que passavam para a posse da Escola Industrial.

⁶⁶⁷ ADE/NCPE, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), 12-03-1917, p. 67 v. Estas obras estavam concluídas a 2 de outubro de 1917, custeadas pela CPE, conforme previsto, e antes do início das aulas; cf. Ata de 2 de outubro de 1917, fls 28v.

⁶⁶⁸ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 14-10-1914, fl. 55.

⁶⁶⁹ ADE/NCPE, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), 17-11-1916. Em 3 de maio de 1917, oficia o Governo de que não continuará a arrendar as 4 salas ao Liceu.

⁶⁷⁰ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 16-01-1917.

A nova escritura previa o pagamento de uma renda: «ficando o governo a pagar a renda que pagava - seiscentos escudos anuais - mas passando para fora do arrendamento as 4 salas do andar nobre do edifício - ala sueste - salas que passam a ser ocupadas por aulas da Escola Industrial. Por parte do governo e como seu delegado assinou a nova escritura o senhor reitor do liceu para isso autorizado por despacho ministerial de 13 de junho último. O Sr. Provedor igualmente informou terem sido já recebidas as chaves daquelas 4 salas que estavam na posse do liceu. A administração congratula-se pelo bom resultado das negociações que a tão bom termo levaram o arrendamento da parte do seu edifício, onde funcionam as aulas do liceu, não tendo sido prejudicada a Casa Pia nos seus direitos nem nos seus rendimentos e beneficiando a Escola Industrial que não tinha salas para aula»⁶⁷¹.

Estavam reunidas as condições para a expansão no interior do edifício, um processo que teria novos desenvolvimentos a partir de 1919 com a integração na rede de escolas públicas.

Também a inegável modernização curricular, introduzida pelas duas últimas reformas monárquicas (1895 e 1905), e que ampliou o número de disciplinas onde se recorria à experimentação com fins didáticos, implicou a multiplicação das instalações especializadas: um laboratório de física e química, instalações para as ciências biológicas, para a geologia e mineralogia. Em 1917, estava já em funcionamento uma pequena biblioteca na sala anexa à dos atos⁶⁷².

Em 1919, com a integração da Escola Industrial na rede de escolas públicas, colocou-se à administração da Casa Pia a possibilidade de ter que alienar uma parte do seu património para uma instituição que considerava sob a sua alçada⁶⁷³.

À disputa com o liceu, que ilustrámos antes, adicionava-se um conflito com a CME que a administração acusava de pretender criar condições para a saída de EICE do espaço intramuros, subtraindo-a à alçada da CPE⁶⁷⁴.

⁶⁷¹ ADE/NCPE, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), sessão de 04-06-1917, fls 33v e 34.

⁶⁷² PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 05-05-1917.

⁶⁷³ Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op.cit.*, p. 37 e seg.

⁶⁷⁴ ADE, NCPE, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), sessão de 23-03-1919. fls 64, 64v e fls 65.

A questão acabaria por ser resolvida com a aquisição do equipamento e das instalações que já ocupava pela EICE: um processo que se desenvolveria com grande rapidez a partir de finais de março de 1919.

Em abril daquele ano, a compra do equipamento, que até aí era pertença da Casa Pia, começou pelo recheio das oficinas de serralharia⁶⁷⁵.

A transação iniciou um processo que seria tutelado pela repartição de ensino industrial. Esta criou as condições para dar ao diretor da Escola Industrial a capacidade de proceder à reinstalação da unidade de ensino liberta dos laços que a ligavam à instituição que lhe tinha dado origem.

A EICE ocupava, só no Colégio do Espírito Santo, excluindo portanto as instalações no Convento Novo onde estava alojada a secção feminina (Mosteiro de S. José ou das Carmelitas), um espaço que equivalia ao que era ocupado pelo Liceu. A área total preenchida pelas salas de aula e oficinas, em 1926, era de 725 m² (salas sitas no piso 2, corredores à direita e à esquerda do átrio junto à Igreja do Espírito Santo) e cerca de 282 m² em espaço oficial sito no piso 0⁶⁷⁶.

Em 1919-1920, a Escola Industrial tinha 206 alunos inscritos, mais de metade dos matriculados no liceu. Arvorando o argumento da procura continuada dos serviços da Escola, o diretor de então, o Eng.º Santos Garcia, começou por apresentar, em primeiro lugar, o pedido para aluguer da ala servida pela varanda que comunicava com a Inspeção de Finanças, isto é, o corredor à esquerda do átrio, correspondendo hoje às salas 119, 120, 121 e 122. Nestas salas e nas servidas pelo corredor da entrada em frente ao átrio da Casa Pia, onde atualmente se encontram as salas 006 a 010, eram ministradas as aulas teóricas. O acesso far-se-ia através do pórtico junto à Igreja do Espírito Santo; o átrio contíguo permitia o acesso a ambas as alas, que eram separadas pela sala dos contínuos, atual portaria (sala 004)⁶⁷⁷.

Para além desta área no edifício principal, foram alugadas as oficinas de serralharia e de marcenaria, a casa isolada, que na altura estava desocupada, à entrada do

⁶⁷⁵ ADE, NCPE, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), sessão de 27-05-1919, fls 69.

⁶⁷⁶ Divisão de Obras (Projetistas), Serviços Técnicos da Universidade de Évora, 2010, *Colégio do Espírito Santo. Plantas (2010)* e Alexandre Rosado, 1928, *A Casa Pia de Évora*, Évora, Minerva eborense, pp. 76-96.

⁶⁷⁷ ADE, NCPE Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), sessão de 26-08-1919, fls 78v: nesta data, a sala onde estava instalado o economato foi também cedida à Escola Industrial, obrigando à reinstalação deste, da secretaria e do arquivo noutra ponto do edifício; ADE, NCPE, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), 09-07-1919.

pórtico de acesso ao claustro principal e as casas necessárias para o funcionamento da secção feminina⁶⁷⁸.

A administração fez mesmo questão de manifestar o seu vivo contentamento pela solução encontrada, pois a unidade formativa permaneceria no edifício da Casa Pia: razão suficiente para que fossem dadas todas as facilidades para que a Escola ali se mantivesse⁶⁷⁹.

O preço da renda foi fixado em 700\$00, superior em cem escudos à renda a cobrar ao liceu, e o contrato a celebrar previa um arrendamento a longo prazo. Deliberou-se vender em definitivo à Escola Industrial as oficinas de serralharia e de marcenaria. Sendo os alunos da CPE obrigados a matricular-se na Escola Industrial, esta venda representaria um importante benefício, aliviando a instituição da despesa com materiais e vencimentos, melhorando ainda as condições de ensino⁶⁸⁰.

Procedeu-se à avaliação do material, maquinismos, ferramentas e utensílios existentes nas duas oficinas. Foi deliberado vender a oficina de serralharia com o equipamento pela quantia global de 870\$50, bem como a oficina de marceneiros também com todo o seu material, ferramentas, maquinismos e utensílios pela quantia global de 529\$00. A posse passou de imediato para a Escola, considerando as partes que as duas oficinas passariam a pertencer por completo à Escola Industrial de Évora⁶⁸¹.

Nos anos subsequentes, por proposta do diretor, foram equacionados vários cenários para a reinstalação da escola fora dos muros do Colégio do Espírito Santo. Dado que a propriedade do edifício pertencia ao Estado, o Parlamento foi o palco escolhido pelo senador Santos Garcia para apresentar propostas alternativas para o realojamento da Escola. Estas não surtiram quaisquer efeitos práticos, embora tenham sido apetrechadas e ampliadas as instalações existentes, sendo mesmo melhorados alguns dos serviços da Escola⁶⁸².

⁶⁷⁸ ADE, NCPE, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), 09-07-1919. O convento de S. José da Esperança, mais conhecido por Convento Novo, pelo facto de ter sido a última casa religiosa construída depois de 1834, situa-se no largo de Avis, freguesia de S. Mamede.

⁶⁷⁹ ADE, NCPE, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), 09-07-1919 fls 73.

⁶⁸⁰ *Idem, ibidem.*

⁶⁸¹ *Idem*, fls 73 v; 12-08-1919, fls 75v.

⁶⁸² ADE, NCPE, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), 04-11-1920, pedido da Escola Industrial para instalação de um forno para fundição de metais nas arrecadações arrendadas pela CPE, solicitação que foi autorizada.

Tais investimentos não tiveram paralelo na área ocupada pelo liceu. Por exemplo, a Escola Industrial foi dotada de uma rede de energia elétrica logo em 1913, antes mesmo da sua abertura à população, investimento justificado pelas necessidades operacionais.

No Liceu, só em 1917 começaram a ser desenvolvidos os estudos para instalação de uma rede idêntica. É certo que as instituições tinham necessidades de operação diferentes, no entanto a existência no mesmo espaço de uma instituição que dispunha deste avanço tecnológico não pode deixar de ser notada⁶⁸³.

Em contraponto com a permanente modernização e alargamento dos espaços ocupados pela Escola Industrial, o Liceu continuava a lutar com dificuldades na conservação das infraestruturas básicas. Por vezes, a administração deparava-se com situações que ameaçavam a segurança dos agentes educativos: um dos casos mais graves ocorreu em 1921 com a ameaça de ruína do teto dos claustros⁶⁸⁴.

Em termos do material didático disponível para o exercício da docência, a situação não era melhor, faltando mesmo os quadros parietais⁶⁸⁵, a que se somavam as queixas dos docentes pela falta de material vário, e pela inoperacionalidade de alguns aparelhos, em especial no laboratório de Física⁶⁸⁶.

Estas situações contrastavam com o que acontecia na Escola Industrial. Apesar das dificuldades, tudo era feito para resolver os problemas, ainda que tal implicasse a aprovação, em 1917, de dois orçamentos suplementares. O financiamento foi assegurado pela CPE e justificado com a necessidade de modernizar o equipamento da oficina de serralharia⁶⁸⁷.

Os investimentos feitos na Escola Industrial não encontram paralelo no Liceu, porque não possuía nenhuma entidade local que financiasse o equipamento e a tecnologia necessária para o desenvolvimento das suas atividades.

⁶⁸³PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 15-10-1917.

⁶⁸⁴ADE, Núcleo da Casa Pia de Évora, Atas, Livro nº 7 (526), 17-10-1921, fl. 112 v. Nesta altura, o próprio grupo Pró-Évora propôs a intervenção noutros setores do edifício, caso da igreja do Espírito Santo fls. 113.

⁶⁸⁵PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 29-04-1922.

⁶⁸⁶A PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 16-01-1926.

⁶⁸⁷PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Atas do Conselho Escolar, sessão de 27 de abril de 1917 e de 2 de agosto de 1917.

O dinamismo da Escola Industrial, a visibilidade que a mesma instituição teve no espaço intramuros, com a notável ocupação de novos espaços e a dotação dos mesmos com equipamento e recursos humanos, deve ser lido no contexto da política educativa levada a efeito pelos governos republicanos.

Em Évora, a aposta de política educativa entre 1914 e 1926 foi claramente para o ensino técnico, como alternativa ao ensino clássico. Numa altura em que as dificuldades de financiamento eram evidentes, provocadas pelo contexto internacional e pelo envolvimento de Portugal no grande conflito europeu, a capacidade de autofinanciamento do ensino técnico contribuiu para o apoio das autoridades locais à implantação desta valência na cidade⁶⁸⁸.

Em resumo, em 1913, o Liceu transformou-se em inquilino: foi um momento fundamental da política educativa republicana na cidade, permitindo inverter a primazia que os monárquicos atribuíram ao ensino liceal. A inédita oferta de ensino técnico era um trunfo que o governo podia capitalizar junto dos eleitores eborenses, no contexto das eleições de 1915. Foi o próprio reitor do Liceu, Dr. Manuel Gomes Fradinho, muito envolvido na política republicana, quem representou o governo na alienação do edifício à CPE que assumiu o direito de posse e transformou o Liceu em inquilino.

Quanto ao edifício, há a referir que o seu isolamento em relação à cidade progrediu com o advento da I^a República. Em 1913, iniciou-se a construção do muro, ainda hoje existente, que isolava o pátio da via pública e que abrigaria um conjunto de construções com carácter precário.

A construção do muro exterior ficou a dever-se à necessidade de proteger os espaços de lazer dos alunos, isolando-os da via pública. Com idênticos objetivos se procedeu a obras no liceu de Coimbra (1919), também ele imbuído do espírito jesuíta original, à semelhança do que se passava com o Liceu de Évora⁶⁸⁹.

⁶⁸⁸ Cf. Capítulo 8 (Escola Industrial).

⁶⁸⁹ Judite Seabra, 1999, *op. cit.*, p. 191.

Figura 9: construção da defesa ao pátio contíguo ao pórtico do liceu confrontante com a atual Rua do Cardeal Rei



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado, NF, fotografia de autor desconhecido. Envolvente da fachada exterior e Rua do Cardeal Rei em 1913, na altura da construção da defesa ao recinto.

Entre 1911 e 1926, no perímetro intramuros exterior, foram elevadas diversas instalações de baixa qualidade construtiva. Estas, para além de se encontrarem deslocadas do contexto arquitetónico, degradaram-se rapidamente por falta de manutenção. O aspeto que ofereciam não abonava em favor da imagem do espaço ocupado pelo Liceu, num processo também aproximado ao do convento de S. Bento em Coimbra.

Ao longo da primeira metade do século XX, «o ideal remoto da clausura do aluno e do afastamento dos vícios da rua, tão característico do colégio jesuíta, passou a ser uma realidade que atinge todos quantos frequentam os novos edifícios criados ao longo da primeira metade de novecentos»⁶⁹⁰.

Se apenas for considerado o plano material, no caso do liceu de Évora, e provavelmente no liceu José Falcão em Coimbra, a configuração do espaço pedagógico continuou a aproximar-se do colégio jesuíta. Esta leitura deve manter-se até à intervenção da Ditadura Militar. Durante este período o governo contraiu um empréstimo destinado a recuperar o parque escolar: os edifícios liceais foram devolvidos à sua dignidade, procurando-se a sua integração no património da urbe.

Do ponto de vista da função de ensino secundário clássico os regimes liberais não trouxeram contributos significativos para a citada «cidade dos equipamentos».

⁶⁹⁰ António Nóvoa, João Barroso e Jorge Ramos do Ó, 2003, «O todo-poderoso império do meio», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara (coord.), *Liceus de Portugal*, Lisboa, ASA, p. 66.

É notório que, no caso do ensino liceal, o reduzido investimento na dignidade arquitetónica dos equipamentos teve diversas implicações políticas e sociais que exploraremos ao longo do capítulo 5, unidade dedicada ao período do Estado Novo.

A perda do estatuto de privilégio que o liceu deteve até 1914 ficou a dever-se às opções da política educativa republicana. Ao contrário do que defendeu Bartolomeu Gromicho, o reitor do Liceu entre 1929 e 1959, não se tratou de um fenómeno de pequena política local. Em causa esteve a política educativa encetada pelos primeiros governos da República, que estavam apostados em criar uma alternativa ao ensino clássico: uma questão que desenvolveremos em detalhe no capítulo 8, dedicado ao ensino industrial na cidade.

O ano de 1913 baliza o início da perda dos direitos sobre a parte do Colégio no qual estava instalado o liceu. Da argumentação apresentada pela propaganda do Estado Novo, depreende-se que a situação criada terá contribuído para a decadência do edifício.

Começamos por referir que não foi claramente explicitada a razão pela qual o facto de a CPE se tornar senhoria do edifício terá prejudicado o liceu. A manutenção do espaço ocupado pela instituição liceal era da responsabilidade do inquilino: a escritura celebrada em 1914 entre a administração da CPE e o reitor do Liceu - o republicano Manuel Gomes Fradinho -, assim o determinava, tal como já referimos⁶⁹¹.

Porém, é certo que depois de celebrada a escritura se sucederam as dissonâncias entre as partes relativamente à gestão do património.

Estas divergências foram motivadas por fatores que Bartolomeu Gromicho não enunciou e que explicitamos: ficou claro que a perda do domínio sobre uma parte do edifício ficou a dever-se à instalação de uma outra instituição de ensino no espaço do colégio: a Escola Industrial.

Mostraremos no capítulo oito a forma como as autoridades republicanas acarinharam a instalação e o desenvolvimento do ensino técnico na cidade.

A partir de 1916, o diretor da Escola Industrial centrou as suas reivindicações, junto do senhorio, na tentativa de obter a posse das salas que tinham sido atribuídas ao

⁶⁹¹ ADE/CPE Mç. 213, 31-08-1914.

liceu no primeiro piso (1913) e que tinham sido confirmadas com a celebração da escritura em 1914⁶⁹².

Em 1919, com a integração da EICPE no lote de escolas técnicas públicas, o regime republicano deu continuidade à tentativa de aliviar a pressão sobre o liceu da cidade.

Como consequência dessa aposta, que foi transversal a vários governos republicanos graças às influências movidas pelos agentes educativos e pelos políticos locais, as instalações ocupadas pela escola de ensino técnico foram ampliadas com sacrifício deliberado do património do liceu.

Apesar de todos estes esforços, a população liceal continuou a aumentar e foi necessário encontrar formas de ampliar o espaço para que fossem instaladas novas valências: os laboratórios e o ginásio. Estas estruturas foram alojadas em instalações provisórias no pátio exterior do liceu. Em contraponto, a nova Escola Industrial expandiu-se no interior do Colégio, continuando a ocupar espaços nobres e outros no vasto complexo.

Como consequência, o liceu perdeu dimensão. Mesmo as instalações no interior do edifício principal sofreram um processo de degradação acentuada com a evidente falta de manutenção: o contrário aconteceu com as instalações ocupadas pela Escola Industrial nas quais continuaram a ser investidos recursos da CPE e fundos próprios obtidos pela prestação de serviços e venda da produção oficial.

Resta avaliar as consequências sociais destas novas prioridades de investimento: isto é, até que ponto os esforços das autoridades republicanas alteraram os ritmos da procura dos ensinos técnicos e em que medida as alterações, a existirem, interferiram no recrutamento dos alunos liceais? Questões a que responderemos no capítulo 9.

3.5. O Estado Novo. O primado da política do ensino clássico.

No início dos anos de 1940, concluído um profundo processo de restauro, o edifício do Colégio do Espírito Santo projetava uma imagem de qualidade. A instituição dispunha de um edifício recuperado e colocava em prática uma inédita política de abertura à cidade na qual começava a despontar a procura turística. O novo cenário era rentabilizado pelos poderes locais em prol do processo de afirmação cultural e turística da

⁶⁹² ADE/CPE Mç. 903, 17-11-1916.

cidade. Ao mesmo tempo, os agentes educativos procuravam associá-lo à excelência da instituição educativa. Em que momentos ocorreu este processo de transformação arquitetónica e de abertura ao espaço urbano? Qual o contributo da instituição e dos seus agentes para a aspiração da «cidade dos equipamentos»?

O edifício tinha as características necessárias para manter a sua ligação à cidade, pois a sua conceção era comum à da construção do Colégio de Jesus (1542), fundado em Coimbra para desempenhar a mesma função. O estudo comparativo entre os dois edifícios mostrou a existência de um programa comum, baseado «no conceito de pátio de recreio com acesso direto ao exterior», assegurado pelo pórtico de entrada, isto é, o pátio como espaço organizador do programa arquitetónico⁶⁹³.

Para o arquiteto Gonçalo Moniz, que procedeu ao estudo comparado das duas construções, à clausura oferecida pelo mosteiro, simbólica instituição da cultura medieval, com emblemático conjunto biblioteca e *scriptorium*, onde o recolhimento era a nota dominante, sucedia um novo conceito incorporado no programa jesuíta. Ao claustro monástico, a que se acedia ultrapassado o nartex da igreja ou as defesas porticadas, contrapunha-se a quebra da clausura proporcionada pelo acesso direto ao claustro⁶⁹⁴.

Esta interpretação é consistente com a ideia de que o Pátio dos Gerais convida muito mais à clausura do que à deambulação, reforçando o papel deste espaço na ligação ao exterior. Tratar-se-ia de um «pseudo-claustro» identificando-se a partir deste espaço organizador a existência de um programa de arquitetura moderna compatível com as propostas da arquitetura italiana civil: um complexo cuja funcionalidade continua hoje a ser reconhecida⁶⁹⁵.

Esta interpretação coloca em destaque a consolidação evolutiva da arquitetura portuguesa: um sinal de modernidade introduzido pelo programa jesuíta. A leitura do programa arquitetónico evidencia o posicionamento da sala dos atos e capela, simbolizando os dois poderes presentes: a religião e o conhecimento, enfim todo um

⁶⁹³ Gonçalo Canto Moniz, 2007, *Arquitetura e Instrução. O projeto moderno do liceu 1836-1936*, Coimbra, Edarq, p.37.

⁶⁹⁴ Gonçalo Canto Moniz, 2007, *Arquitetura e Instrução. O projeto moderno do liceu 1836-1936*, Coimbra, Edarq, pp.37-41. Cf. também *Idem*, 2012, «Do Colégio ao Liceu: A construção do Programa Liceal», in Sara Marques Pereira e Francisco Lourenço Vaz, *Universidade de Évora 1559-2009. 450 Anos de Modernidade Educativa*, Lisboa, Chiado Editora, pp. 567-579. Ver também Manuel do Patrocínio, 2012, *op.cit.*, pp. 433-447.

⁶⁹⁵ Manuel Francisco Soares do Patrocínio, 2009, *op.cit.*, p. 110.

projeto modelar que a Companhia de Jesus pretendia implementar na criação de uma rede de colégios de âmbito nacional⁶⁹⁶.

Estas características terão favorecido a avaliação do edifício pelos engenheiros e arquitetos do Estado Novo, permitindo a sua posterior recuperação em detrimento de um novo edifício. Estes técnicos, na avaliação que realizaram do antigo edifício, focaram-se no seu valor patrimonial, fator que foi muito realçado pelo próprio reitor aproveitando para vincular os agentes educativos à instituição e assim formar uma escola coesa eivada de valores e tradições⁶⁹⁷.

Deve também ser salientado o facto de a imprensa e os agentes exacerbarem a beleza do Colégio. Um traço que seria retomado durante o Estado Novo, com o objetivo de afirmar o conjunto: as autoridades procuravam promover a capacidade do regime em devolver à cidade e à educação nacional um complexo de grande valor patrimonial.

Para os decisores políticos como Cordeiro Ramos, o ministro que escolheu recuperar o Colégio, as dúvidas levantadas pelos técnicos relativamente ao restauro terão sido rapidamente ultrapassadas. Este governante criou os instrumentos que dariam ao reitor a possibilidade de colocar em prática a alternativa à construção do novo edifício: o decreto de 12 de junho de 1931 retirava, em definitivo, à Casa Pia de Évora a posse das instalações que lhe haviam sido concedidas em 1913 e assim a iniciativa republicana era finalmente quebrada pelos novos poderes.

O citado decreto veio permitir, para além das intervenções no perímetro do claustro grande, a utilização dos terrenos junto à circunvalação com o objetivo de aí serem construídas as infraestruturas desportivas⁶⁹⁸.

Em 1926, o Ministro Duarte Pacheco criara a Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário e iniciou um ambicioso programa de reforma das construções escolares. O programa começou por ser posto em prática a partir de 1929 por Gustavo

⁶⁹⁶ Gonçalo Canto Moniz, 2007, *op.cit.*, pp. 38-39.

⁶⁹⁷ Nos anos de 1940, e no quadro do reforço da identidade institucional ocorrida numa altura em que a cidade dava os seus primeiros passos no sentido de se posicionar na rota do turismo nacional, o reitor da época cedo percebeu a importância dos quadros. Foi por essa altura que promoveu o restauro dos que permaneciam. Desenvolveu também esforços para recuperar os que tinham sido enviados para Lisboa.

⁶⁹⁸ Tal só foi possível devido à intervenção do Ministro da Instrução, Cordeiro Ramos, declarado admirador do edifício onde havia sido aluno e professor. Antipatizava com a figura do Marquês de Pombal, a quem não perdoava a expulsão da Companhia de Jesus. A nomeação do reitor do Liceu de Évora em 1929 coincide com a fase inicial de aplicação do ideário nacionalista ao ensino liceal e com a definição de mecanismos de controlo dos agentes educativos.

Cordeiro Ramos, Ministro da Instrução, e continuaria com um dos seus sucessores, Carneiro Pacheco, já à frente do Ministério da Instrução Pública. Foi neste contexto que se iniciou a renovação dos edifícios liceais, um processo que se concretizaria nos anos de 1930 com a construção dos novos liceus de Beja, Lamego e Coimbra.

Para Évora, terá sido estudada a possibilidade de se construir um dos edifícios novos, construções que funcionariam como emblemas do E.N. em matéria de acolhimento das instituições de ensino secundário liceal. Os projetos inspiravam-se nas tendências moderna e internacionalista, nas quais se impôs como referência o risco de Cristino da Silva para o liceu de Beja.

Cordeiro Ramos teve a intenção de iniciar o programa de modernização do parque escolar liceal na cidade de Évora, entre 1929 e 1933, na localidade onde nasceu, cursou o liceu e ensinou. Em sintonia, logo em 1929, decorridos poucos meses após tomar posse, o reitor António Bartolomeu Gromicho, com o objetivo de deixar clara a sua preferência pela reconstrução em detrimento de um novo edifício, levou o Conselho Escolar a tomar posição sobre o problema da propriedade do edifício⁶⁹⁹.

Depois de garantir a vinculação do pessoal docente ao seu projeto elencou as suas prioridades imediatas. Para além de melhoramentos no perímetro ocupado pelo Liceu incluíam o restauro da sala dos atos. Esta, numa primeira versão, albergaria serviços diversos (biblioteca, museu, sala de reuniões)⁷⁰⁰. Na leitura dos interesses em presença o reitor elegeu a direção da EICGP como a grande rival na disputa pela ocupação do colégio do Espírito Santo. Não se eximiu a expor as suas preocupações quanto a eventuais pretensões da escola técnica vir a ocupar a totalidade do andar superior e sugeriu a sua saída em definitivo para o convento do Salvador⁷⁰¹.

⁶⁹⁹PT/AHLAGE, copiador de correspondência enviada, 1929, documento não catalogado, ofício enviado ao Diretor Geral do Ensino Superior, Secundário e Artístico, 16 de abril de 1929 contendo em anexo a posição do conselho escolar sobre a questão: Carlos Monteiro Serra, secretário da Casa Pia em 1913 é diretamente acusado de estar na origem da atribuição à instituição assistencial da posse do edifício. O documento reclama a posse com o argumento de que só assim poderia «dar aos seus alunos as comodidades de que carecem e a pedagogia exige» e pede ao Diretor Geral para exercer influência junto do Ministro para garantir a concretização das suas pretensões.

⁷⁰⁰PT/AHLAGE, copiador de correspondência enviada, 1929, documento não catalogado, ofício dirigido à Junta Administrativa do Empréstimo para os melhoramentos liceais. 26 de abril de 1929.

⁷⁰¹PT/AHLAGE, copiador de correspondência, 1929, documento não catalogado, ofício dirigido ao diretor geral de ensino superior secundário e artístico de 10 de agosto de 1929 «há que estar de sobre aviso com a Escola Industrial que trabalha afincadamente para anexar à atuais instalações a parte das finanças, aniquilando para sempre as pretensões justas do Liceu».

Figura 10: Sala dos atos depois de concluída a 1ª fase do restauro



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado NF, 1931

Na sessão de abertura do IV Congresso do Ensino Liceal que decorreu em Évora, anunciou o seu programa de ação o qual incluía a recuperação do edifício onde se encontrava instalado o Liceu. O reitor procurava contornar as intenções do Ministro visando não só desenvolver um programa de readaptação do edifício associado à ideia de ressurgimento nacional, no qual a educação desempenharia um papel preponderante⁷⁰².

Escrevemos oportunamente que esta intervenção deve ser lida não apenas no quadro da recusa de construção de um edifício liceal de raiz, mas como o início de um processo de apropriação e restauro dos espaços da antiga Universidade⁷⁰³.

Figura 11: Pórtico depois do restauro



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado NF, fotografia de Nogueira, 1941, Pórtico depois do restauro.

O grande obstáculo à concretização do programa foi colocado pela propriedade do edifício pela Casa Pia, entidade que detinha os direitos desde 1913. Este seria removido pelo decreto nº 19.910, de 12 de junho de 1931, que entregava a posse do complexo ao

⁷⁰² António Bartolomeu Gromicho, 1931, «Discurso do Ex. Reitor do Liceu d'Évora», in *IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial*, Évora, Gráfica Eborense, pp. 23-24.

⁷⁰³ Cf. Fernando Gameiro, 2003, *op.cit.*: os parágrafos subsequentes seguem, de forma livre, o estudo citado.

Liceu. Ao diploma António Gromicho chamou-lhe "*carta de alforria*", destacando o envolvimento do então Ministro da Instrução Gustavo Cordeiro Ramos na produção da peça legislativa que iria permitir o desenvolvimento do programa de recuperação do edifício⁷⁰⁴.

Ramos viria a ter um papel fundamental em todo o processo de afirmação do reitor, quer ao longo da fase inicial da sua carreira, quer no reconhecimento deste no final do seu percurso profissional. Podemos considerar que o ministro funcionou como mentor de Gromicho, não só pelas afinidades que o ligavam a Évora, como também pela ação determinante que teve na formação académica de Bartolomeu Gromicho.

Aliciado pelo programa proposto por este, com o qual mantinha valores comuns (catolicismo, admiração pela disciplina e autoritarismo....), Ramos acabaria por aceitar a recuperação do edifício como um projeto emblemático do regime em Évora. O processo de obras seria integrado no programa de construções escolares suportado pela Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário.

O restauro do complexo arquitetónico implicava o fortalecimento da liderança do reitor. No início de 1930, ao contrário do que aconteceria mais tarde, não existia contestação aberta à opção tomada pelo restauro em detrimento da construção de raiz de um novo edifício liceal. Essa contestação instalar-se-ia a partir de 1957 perante a possibilidade de retorno dos estudos universitários a Évora⁷⁰⁵.

Por outro lado, a construção do liceu de Beja, um monumento à inovação e ao arrojo de risco, exercícios pouco comuns na arquitetura alentejana, deu origem a várias intervenções de Gromicho que denunciam atenção ao avanço do programa de novas construções escolares que iam progredindo de norte a sul. É que o programa de recuperação do edifício ocupado pelo liceu de Évora decorreu com a mesma cronologia da construção do liceu de Beja. Enquanto nesta cidade se instalava o estaleiro de suporte às obras, em Évora faziam-se os primeiros restauros na sala dos atos⁷⁰⁶.

⁷⁰⁴ António Bartolomeu Gromicho, 1941, «Cem Anos de Vida do Liceu de Évora», in *O Corvo*, 1941, *cit.*, p. 30. Cordeiro Ramos foi apelidado como "*eborense ilustre, antigo aluno e antigo professor desta casa de ensino. Foi sua Ex. que, vencendo certas resistências ordenou que a empreitada fosse posta a concurso sob sua responsabilidade, ainda antes da libertação oficial do Liceu pelas peias do inquilinato*". Veja-se António Bartolomeu Gromicho, 1950, «A Sala dos Atos da Antiga Universidade de Évora», in *A Cidade de Évora*, n.º 21-22, Évora, pp. 49-50.

⁷⁰⁵ Cf. Fernando Luís Gameiro, 2003c, *op.cit.* pp. 163-170.

⁷⁰⁶ *Idem, ibidem*, p. 164.

Esta iniciativa, claramente simbólica, antecedeu mesmo a realização de outras obras consideradas prioritárias. O complexo desportivo, que integraria um ginásio construído de raiz, obviando à utilização republicana da sala dos atos para tal função, só seria concluído uma década depois da recuperação da mais emblemática sala do complexo do Colégio.

Não foi impunemente que o financiamento para a execução das obras se concretizou. As comemorações do duplo Centenário Nacional de 1940 foram o momento para a concretização do projeto, pois do programa constava uma sessão solene na sala dos atos em honra dos feitos ocorridos no Alentejo por ocasião das lutas da Restauração, o que terá permitido que, em 1939, se concluísse a segunda fase do restauro.

Paralelamente, procedeu-se à conservação e restauro do Claustro Maior, à demolição de uma sala que sobre-elevava ao telhado do lado direito da sala dos atos, o que restaurou o equilíbrio arquitetónico do conjunto. Entre 1931 e 1936, desenvolveu-se a construção do parque desportivo entre o Colégio do Espírito Santo e a estrada da circunvalação. O ginásio só seria inaugurando em 1942⁷⁰⁷.

Chegado à década de 1960, o Colégio do Espírito Santo apresentava a imagem atual que funciona como ícone da cidade de Évora.

O claustro permaneceu ornado com o fontanário marmóreo, datado de 1718, ao qual as forças miguelistas, aquarteladas no edifício antes da assinatura da Convenção em 1834, terão amputado da figura de Minerva⁷⁰⁸. Mantém as dimensões originais, cercado por 72 colunas, resultantes de sucessivas intervenções ocorridas entre 1559 e 1687 e constituiu o cenário em que se moveram as gerações de estudantes que, entre 1841 e 1979, frequentaram o Liceu.

No pátio dos gerais, mantinham-se à época da notícia catorze salas, duas das quais ocupadas pela secretaria e pela sala dos professores. Existiam mais dois cubículos, um dos quais ocupado pelo reitor.

As salas conservavam as características atuais, com as cátedras de angelim, executadas na 2ª metade do século XVIII, os bancos corridos onde se sentavam os alunos, bem como as portas de madeira exótica proveniente do Brasil e das possessões ultramarinas de Angola ou Moçambique. Os painéis azulejares das salas, obras

⁷⁰⁷ Cf. António Bartolomeu Gromicho, 1950, *op.cit.* p. 49-51.

⁷⁰⁸ Cf. Túlio Espanca, 1966, *op.cit.*, p. 75.

executadas por mestres lisboetas na 1ª metade do século XVIII, permaneciam como atualmente⁷⁰⁹.

3.6. A função educativa na «cidade dos equipamentos»: um quadro sumário

Praticamente desde que o liceu entrou em funcionamento, em outubro de 1841, encontramos evidências da existência de uma perceção da parte dos líderes institucionais do quanto era importante devolver a dignidade ao edifício: sabendo que a recuperação só aconteceu nos anos de 1940, importa questionar por que razão não foi mais precoce o processo de restauro?

A resposta mais provável é que o país não só não dispunha das condições políticas para encetar a criação de um parque escolar do ensino secundário como uma intervenção sistémica visando a renovação do parque escolar já existente não encabeçava a lista de prioridades dos governos monárquicos, pese embora o facto de, entre 1907 e 1926, terem sido introduzidas melhorias em várias escolas. É certo que os emblemáticos liceus de Camões, Passos Manuel e Pedro Nunes inauguraram novas instalações e diversos orçamentos de estado atribuíram verbas para o reapetrechamento dos velhos liceus: ainda assim o esforço foi insuficiente para que a generalidade dessas instituições apresentasse as necessárias condições de dignidade⁷¹⁰.

Chegados a 1926, os novos poderes deparam-se com quase tudo por fazer na renovação do parque escolar do ensino secundário. Existia um parque escolar maioritariamente instalado em edifícios religiosos construídos durante o Antigo Regime, muitos dos quais não tinham condições para albergar os liceus. Esta realidade terá colocado o ensino secundário liceal numa encruzilhada.

O Estado Novo, apostou na modernização do parque escolar realizando investimentos sem precedentes. Definiu um caminho claro e com isso tirou dividendos políticos que reverteram a favor da sua afirmação como regime⁷¹¹.

De facto, as políticas de construção colocadas então em prática apostaram na visibilidade dos edifícios liceais como símbolos de um novo período político. O complexo do Colégio do Espírito Santo adequava-se perfeitamente aos objetivos. De facto, devido ao rigor construtivo e à qualidade dos materiais empregues, o edifício era o

⁷⁰⁹ *Idem, ibidem.*

⁷¹⁰ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, pp. 567-571.

⁷¹¹ Fernando Moreira Marques, 2003, *op.cit.*, p. 41.

melhor da província do Alentejo. Não apresentava a «fisionomia de um liceu moderno», mas como tinha sido concebido para albergar as «escolas da universidade» era um dos que melhores condições apresentava, graças ao espaço e luminosidade das salas de aulas no amplo claustro⁷¹².

Até ao final dos anos de 1950, os responsáveis pela pasta da Educação e pelas Obras Públicas não tiveram dificuldade em perceber as mais-valias que a recuperação e adaptação do edifício representavam. Em causa estava a compatibilidade de um edifício antigo com os objetivos definidos para a política de ressurgimento nacional. Esta também estava indexada à construção de novos edifícios para albergarem o ensino liceal.

As elites políticas utilizaram a recuperação do Colégio para propagarem a tradicional mensagem de ressurgimento nacional. Este discurso foi, em regra, associado aos novos edifícios escolares. O velho Colégio constituiu um caso invulgar. Ao contrário do que seria expectável, o reacondicionamento do edifício não teve início pela reconstrução de salas de aula ou espaços pedagógicos. Iniciou-se com o restauro de uma sala que não comportava aulas e cuja utilidade pedagógica e didática era questionável: a sala dos atos.

A partir deste compartimento, os responsáveis pelo ensino liceal em Évora conseguiram elaborar e difundir a ideia de ressurgimento nacional associada à recuperação do parque escolar do ensino liceal. Com um investimento reduzido, a obra foi feita e o processo identitário desencadeado: um feito notável que só seria consolidado para o país duas décadas depois, após a inauguração de uma dezena de novos edifícios que mudaram a face do parque escolar do ensino secundário.

A propaganda nacionalista elaborou um discurso, do qual o reitor foi o principal arauto, centrado na recuperação do edifício. Tratava-se de um ataque deliberado à incapacidade de os liberais porem fim à degradação do património nacional *versus* capacidade de realização do Estado Novo. A ofensiva centrou-se cronológica e cirurgicamente em dois momentos.

O primeiro momento ocorreu em 1905 com a reforma de Eduardo José Coelho e a introdução da «educação física» nos liceus. Esta inovação curricular impôs a adulteração

⁷¹² José Silvestre Ribeiro, 1885, *História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal nos Sucessivos Reinados da Monarquia*, vol. VIII, Lisboa, Tipografia da Academia Real das Ciências, p.138, *Apud*, Vasco Pulido Valente, 1983, *op.cit.*, pp. 562-563.

de importantes espaços no perímetro liceal e da simbólica sala dos atos em concreto: esta foi alvo de um processo de adaptação visando a sua utilização como ginásio. O reitor da época, o médico António Lopes Marçal, entendeu por bem desapossar aquele compartimento da maior parte do seu revestimento interior e mandar instalar o equipamento básico para a prática da educação física.

O segundo ocorreu em 1913. Nesse ano, concretizou-se a perda da posse do edifício em favor da Casa Pia: esta transferência de propriedade deve ser lida no contexto da implementação de um mecanismo de engenharia social e política que visou privilegiar o ensino técnico e que produziu um claro desinvestimento no ensino liceal.

Esta opção traduziu-se na degradação material do espaço: uma consequência da aposta na formação técnica, comprovada não só pela instalação da EICPE como pelos avultados investimentos na adaptação de instalações.

Nesta altura, definiu-se um quadro mais vasto do processo de engenharia social e política levado a cabo pelos governantes republicanos com o objetivo de privilegiar uma instituição em detrimento de outra. A escritura que conferia a posse do edifício do Colégio à Casa Pia de Évora e que subalternizava a presença do Liceu no espaço ocupado pelas instituições de ensino secundário laico da cidade foi firmada por esta razão.

Figura 12: A Sala dos Atos antes de ser transformada em ginásio



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado NF, sala dos atos, fundo, antes do restauro (Anterior a 1929)

Figura 13: Alçado interior direito da Sala dos Atos com espaldares e corda para escalada



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado NF. Anterior a 1929

Os dois momentos sinalizados pela propaganda do Estado Novo para marcarem o processo de degradação enquadram-se no ideário republicano de modernização do subsistema de ensino secundário: o primeiro com a introdução da educação física e o segundo com a aposta no ensino técnico em detrimento do ensino liceal a partir de 1910.

Num primeiro momento, com a introdução da educação física, foram criadas as condições materiais para que o Liceu de Évora difundisse práticas em voga noutros países europeus e na capital. Tratou-se de um processo de apropriação social que se foi difundindo do topo para a base da estrutura social⁷¹³. O contacto dos estudantes com as instituições de ensino de Lisboa, nomeadamente com o Colégio Militar e com os liceus da capital, criou as condições para que o interesse pelo desporto, incluindo a prática do futebol, surgisse no liceu e se disseminasse pela sociedade eborense⁷¹⁴.

⁷¹³Neil Tranter, 1998, *Sport, economy and society in Britain 1750-1914*, Cambridge, Cambridge University Press.

⁷¹⁴Na verdade, um dos aspetos mais relevantes durante este período é o da introdução das práticas referidas tendo como mediadores os estudantes liceais. Um dos primeiros eventos dignos de destaque, que parece ter impacto na imprensa local, ocorre em 1909: a realização de um concurso desportivo interescolar (*O Districto de Évora*, 28-03-1909). Os estudantes do Liceu do Carmo, de Lisboa, que como fomos os primeiros a noticiar devem visitar Évora no próximo dia 29, tencionam organizar aqui um *match* de foot-boal e outros jogos atléticos, na sua maioria

Quanto ao segundo momento, a introdução do ensino técnico, que implicou alterações significativas nos espaços pedagógicos, será objeto de estudo no capítulo oito.

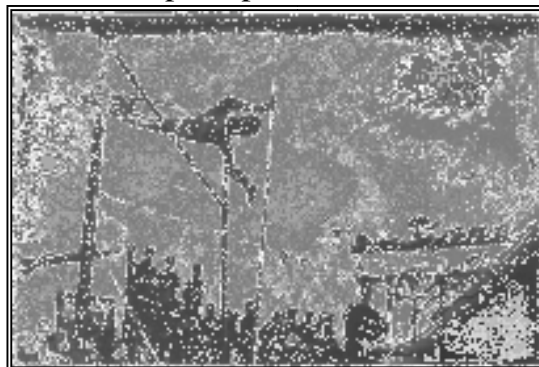
Duas datas, dois regimes, duas figuras. Os regimes, pela proximidade, perduravam na memória coletiva. Os nomes correspondiam aos dois anteriores reitores: um convicto monárquico e outro não menos convicto republicano.

Figura 14: Professor de ginástica e pupilos



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado NF. c. 1910. Em traje formal Manuel Monte o professor de ginástica

Figura 15: Concurso de salto em altura no perímetro ocupado pelo Liceu



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado NF, c. 1912. Cabeça Ramos (salto com vara)

Os momentos e as figuras insertas na cronologia enunciada foram fixados: «Em 1905 praticou-se o maior vandalismo concebível, que foi o da destruição quási integral da sala dos atos, com o arranque dos mármore dos doutorais, das mísulas das bancadas, do lajedo de mármore e o desfazer a camartelo da decoração de estuque em relevo (...). Em 1913, época também de luto para o Liceu, um certo conluio de pessoas de dentro e de fora do liceu (...) resolveram e conseguiram superiormente que a propriedade do edifício, aliás na posse incontestada do Estado desde a extinção da Universidade fosse

desconhecidos da quase totalidade dos rapazes do nosso liceu" (*O Districto d' Évora* 18-05-1909, primeira notícia do evento em 11-5-1909). Ter-se-à ficcado a dever-se a Abílio Pais Ramos o início da prática do futebol na cidade. A modalidade terá sido introduzida em Évora graças à prática que o atleta tinha tido no Colégio Militar e num dos liceus de Lisboa, cf. Mário da Gama Freixo, 1941 «Uma Carta», in *O Corvo*, 1941, *cit.*, p. 60 a 62. O intercâmbio entre estudantes oriundos de outras academias certamente que contribuiu para disseminar práticas sociais por entre os alunos. Esta quebra do isolamento liceal é um aspeto que a imprensa se apressou a noticiar, mostrando como a escola era um importante elemento de dinamização para a cidade: «realizou-se na 5ª feira, como fôramos os primeiros a noticiar, a excursão escolar a esta cidade dos alunos do Liceu Passos Manuel de Lisboa (...). No evento participaram, segundo o jornal, 375 alunos, vindos da capital em comboio, bem como o corpo docente e o reitor, assim com familiares de alunos». Do programa de atividades constavam visitas aos principais monumentos eborenses e a realização de um jogo de futebol, que se deveria concretizar em pleno Rocio cf. *O Districto de Évora* 02-06-1909

alienada»⁷¹⁵.No entanto, a questão é mais profunda: o colégio do Espírito Santo reunia características perfeitamente compatíveis com o modelo arquitetónico de liceu em uso nos anos de 1940. Possuía coberturas de telha e pedras à volta dos vãos, inseria-se na matriz clássica que se tinha sucedido aos ensaios modernistas e dentro do estilo internacional⁷¹⁶.

Ou seja, a dimensão, a durabilidade, e mesmo as características do edifício depois de recuperado, poderiam emparceirar com as novas construções destinadas aos liceus. A extraordinária modernidade do projeto de colégio jesuíta permitia que o edifício fosse adaptável às exigências higienistas que se foram impondo e que atingiram todo o seu esplendor durante o Estado Novo. Estas características foram destinadas a funcionar como veículos de propaganda ideológica capazes de condicionar comportamentos individuais e coletivos⁷¹⁷.

A terminar, é necessário deixar claro que o contributo do ensino para a «cidade dos equipamentos», no que toca ao ensino pós primário, foi tardio. Em Évora, durante o século XIX, apenas foi construída uma escola para a formação de professores do ensino primário. Só em 1914, a Escola Industrial contribuiu para uma mudança significativa do quadro material: primeiro, com a criação de infraestruturas no perímetro do Colégio do Espírito Santo (1911-1913) e depois, em 1951-1952, no processo de adaptação do convento de Santa Clara. O liceu renasceu para a cidade em pleno século XX. Por um lado, reunia todas as características valorizáveis pelo Estado Novo: qualidade construtiva e arquitetónica, seguindo a gramática clássica. Por outro lado, o passado do edifício e das instituições que havia albergado forneciam-lhe história e identidade social. Tudo isto configurava um cenário perfeito para a desejada inculcação dos valores do regime nas elites que lhe dariam continuidade: um quadro mais favorável do que a construção de um moderno liceu.

⁷¹⁵ António Bartolomeu Gromicho, 1941, «Cem anos de vida do Liceu de Évora 1841-1941», in *O Corvo*, 1941, *cit.*, p. 29.

⁷¹⁶ Nuno Portas, 1982, «Arquitetura e urbanística na década de 40», in *Os Anos 40 na Arte Portuguesa*, vol. 6, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 37, *apud* Fernando Moreira Marques, 2003, *Os Liceus no Estado Novo. Arquitetura, Currículo e Poder*, Lisboa, Educa, pp.17-18. Um exemplo das tendências modernistas pode ser encontrada, por exemplo, no liceu Diogo de Gouveia em Beja, um projeto de Cristino da Silva.

⁷¹⁷ Nuno Teotónio Pereira e J.M. Fernandes, 1982, «A arquitetura do fascismo em Portugal», in *O fascismo em Portugal. Atas do colóquio realizado na faculdade de letras de Lisboa (1980)*, Lisboa, A regra do jogo, pp. 534-535. *apud* Fernando Moreira Marques, 2003, *Os Liceus no Estado Novo. Arquitetura, Currículo e Poder*, Lisboa, Educa, p.16.

Capítulo 4 - O liceu com gente dentro: as lideranças durante o Liberalismo.

4.1. Introdução

Os historiadores da educação começaram por se centrar no estudo do papel dos líderes dos liceus portugueses a partir dos normativos legais que enquadravam a sua ação. Esta tendência, em voga nos anos de 1980 e de 1990, constitui hoje um importante legado historiográfico. É uma base de trabalho essencial. Sem ela, tornar-se-ia mais difícil e moroso partir para empreendimentos centrados no estudo de caso.

Um dos grandes contributos foi dado por João Barroso, autor de um estudo sobre a evolução do quadro normativo que regulou a escolha do reitor e a composição do conselho de professores desde as primeiras reformas liberais até 1960⁷¹⁸.

Este autor desenvolveu o estudo a partir do decreto de 17 de novembro de 1836, peça legislativa que deu suporte legal à reforma que criou os liceus. Nele, mostrou como a figura da nomeação, em detrimento da escolha ou da eleição pelo conselho de professores, transformou progressivamente as relações entre os vários poderes envolvidos na governança dos liceus: a administração central, o conselho de professores e os vários agentes educativos.

As questões a que procuraremos responder neste capítulo partem do quadro de referência enunciado, mas introduzem a caracterização do contexto social e político que envolveu a ação dos líderes institucionais. A figura da nomeação pelo governo transformou verdadeiramente os líderes de «primus inter pares» em «chefes da instituição»⁷¹⁹: importa saber se possuíram o poder necessário para determinar ou influenciar o destino das instituições de ensino clássico que dirigiram. E, em caso afirmativo, desvendar as relações que estabeleceram com as elites locais, assim como descobrir se conseguiram, e em que medida, mobilizar apoios para a sua ação governativa.

Felizmente, dispomos de estudos em profundidade para duas regiões do país: Coimbra e Braga. O primeiro é da autoria de Judite Seabra, o segundo de Rodrigo Azevedo⁷²⁰. Ainda que o inquérito aplicado por estes autores não persiga a resposta às questões suscitadas, a investigação que realizaram focou-se, ainda que parcialmente, na

⁷¹⁸ João Barroso, 1995, *op. cit.*

⁷¹⁹ *Idem, ibidem.*, p. 240, cf. também p. 248

⁷²⁰ Judite Seabra, 1999, *op. cit.*, Rodrigo Azevedo, 2004, *op. cit.*

ação dos líderes em áreas chave. De entre elas, destacam-se a administração do património e a defesa do estatuto das instituições perante as reformas. Estes exercícios historiográficos constituem, a nosso ver, uma referência comparativa de grande interesse.

Para o enquadramento geral da evolução dos liceus, compulsámos os estudos de Áurea Adão⁷²¹, João Barroso⁷²², Jorge Ramos do Ó⁷²³, António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara⁷²⁴. Utilizámos ainda as obras de Vasco Pulido Valente⁷²⁵, Rómulo de Carvalho⁷²⁶ e Cândida Proença⁷²⁷.

Para a caracterização das elites em contexto regional, recorreremos aos contributos de Helder Adegar Fonseca, Maria Ana Bernardo e Manuel Baiôa⁷²⁸.

Além-fronteiras, sublinhámos a importância dada pela historiografia europeia ao estudo do quotidiano das instituições, na qual a História da Educação e a História Social convivem de forma fecunda na vasta produção sobre o tema⁷²⁹.

Em matéria de fontes, para além das de natureza primária, socorremo-nos de algumas obras de referência publicadas ao longo da última década, em particular as de cunho biográfico⁷³⁰.

O Liceu de Évora contou com a prestação de dezassete reitores entre 1841-1842 e 1925-1926. Sobre estes homens e a sua ação sabemos ainda pouco. É um

⁷²¹Áurea Adão, 1982, *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica (1836-1860). Contribuição monográfica*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência.

⁷²²João Barroso, 1995, *op. cit.*

⁷²³Jorge Ramos do Ó, 2003, *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*, Lisboa, EDUCA.

⁷²⁴António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, 2003, *op. cit.*

⁷²⁵Vasco Pulido Valente, 1983, *O Estado Liberal e o Ensino: os liceus portugueses (1834-1930)*, Tentar Perceber, Lisboa, INCM, pp. 363-571.

⁷²⁶Rómulo de Carvalho, 1986, *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, FCG.

⁷²⁷Maria Cândida Proença, 1997b, *A reforma de Jaime Moniz*, Lisboa, Colibri.

⁷²⁸Helder Adegar Fonseca, 1996b, *op. cit.*; Maria Ana Bernardo, 2001, *op. cit.*; Manuel Baiôa, 2000, *Elites Políticas em Évora. Da 1ª República à Ditadura Militar (1925-1926)* Lisboa, Cosmos; ver também Fernando Luís Gameiro, 2011a, *Com Engenho e Arte. O ensino técnico em Évora durante a 1ª República*, Lisboa, Colibri.

⁷²⁹Cf. por ex. Christopher Tyerman, 2000, *History of Harrow School*, Oxford, Oxford University Press.

⁷³⁰O *Dicionário Biográfico Parlamentar*, dirigido por Filomena Mónica para o período monárquico, bem como obras congéneres coordenadas por Braga da Cruz e António Costa Pinto para o Estado Novo, vem contribuindo para definir o perfil dos reitores que assomaram às tribunas parlamentares. Durante a Monarquia muitos acumularam o cargo com afazeres profissionais. A participação política, quando existiu, em boa parte não ultrapassou a esfera local. Só nos anos subsequentes à reforma de João Franco/Jaime Moniz (1894-1895) foi possível vislumbrar alguns progressos na profissionalização dos docentes e que permitiram aos líderes fazer alguma reflexão sobre a prática educativa. Alguns, pela sua formação pedagógica e científica, cimentaram a sua proeminência como líderes das respetivas instituições cf., António Nóvoa (Dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses*, 2003, Lisboa, ASA. No caso do Liceu de Évora, apenas o reitor António Bartolomeu Gromicho (1929-1959) foi objeto de biografia; Maria Filomena Mónica (coord), *Dicionário Biográfico Parlamentar 1834-1910*, 4 vols., Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais; A.H. de Oliveira Marques (coord.), 2000, *Parlamentares e Ministros da 1ª República (1910-1926)*, Lisboa, Afrontamento; Manuel Braga da Cruz e António Costa Pinto, (2004-2005), *Dicionário Biográfico Parlamentar 1935-1974*, 2 vols., Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

desconhecimento grave, não só para o caso que estudamos, mas porque se estende à generalidade dos liceus portugueses: esta realidade, por si só, mostra o quanto os estudos de caso nesta área se revestem da maior importância e atualidade.

A forte conturbação da vida política depois de 1910 parece ter contribuído para garantir uma visibilidade episódica a algumas destas figuras. A elevada rotação do pessoal político depois dessa data permitiu a alguns o desempenho de cargos de nomeação política na administração central ou eletivos na administração local.

Contudo, a informação de que dispomos tem um cunho generalista, noutros é muito escassa ou mesmo inexistente. Assim, ganha importância a informação constante das fontes administrativas, nomeadamente os registos das sessões dos conselhos de professores ou das sessões dos executivos camarários, entre outros documentos.

Portanto, o arco cronológico abrangeu as décadas de 1880 a 1920, compreendendo as principais reformas do ensino liceal. A capacidade de liderança dos reitores foi posta à prova, não só perante os desafios colocados pelas alterações ao nível da administração dos liceus, mas também pelas transformações políticas ocorridas depois de 1890, ano marcado pelo ultimato inglês, com a erosão do regime monárquico, a progressiva disseminação do ideário republicano e a afirmação do Partido Republicano Português.

Com o golpe militar de 28 de maio de 1926, a ação das lideranças foi balizada por linhas de orientação normativa radicalmente diferentes. Por esta razão, no presente capítulo, o estudo foi circunscrito à cronologia enunciada.

As fontes utilizadas são os cadastros de pessoal que fornecem a identificação, habilitações e elementos do currículo profissional dos reitores⁷³¹; as atas do conselho do liceu que funcionavam como diário de bordo da administração; os registos de matrícula dos alunos liceais, para os reitores que foram alunos do liceu, ou cujos filhos efetuaram estudos secundários na instituição. As atas das reuniões do conselho do liceu e os registos de matrícula cobrem a totalidade do período. Já os registos biográficos dos professores apenas começam em 1908 prolongando-se até ao final do intervalo⁷³².

⁷³¹PT/AHLAGE/A/C/007, Cadastro de professores, Lv266, Lv267, Lv268, Lv269, Lv270, Lv271, Lv272 (1908-1971).

⁷³²PT/AHLAGE/D/B/001, Livros de registo de matrícula, Lv01 a 176 (1841-1926).

Este *corpus* foi cruzado com as atas da CME⁷³³ e outras fontes primárias ocasionais que referenciámos ao longo do texto, com destaque para os cadernos de recenseamento eleitoral, onde recolhemos os dados relativos ao perfil ocupacional dos reitores⁷³⁴.

Deixamos uma última nota sobre a organização do texto: depois desta introdução, começamos por caracterizar o processo de escolha/nomeação dos reitores, para de seguida facultar um quadro geral que mostra o perfil coletivo dos líderes.

Segue-se uma análise dividida em duas partes: a primeira centra-se no regime da Monarquia Constitucional, analisando com mais acuidade os reitorados que coincidiram com as principais reformas de ensino: 1880, 1894-1895 e 1905. Estas mudanças abalaram seriamente o Liceu de Évora. Por exemplo, a reforma de 1905 coincidiria com a agudização das tensões de natureza política intramuros e com a governação de um único reitor. A segunda parte do capítulo contém idêntico exercício para o período da Iª República.

O exercício de escrita termina, à semelhança dos restantes capítulos, com a elaboração de um quadro que sumaria a resposta às questões que antes enunciámos.

4.2. Um processo imparável: a instrumentalização dos reitores pelo Terreiro do Paço.

O decreto de 1836, que reorganizava o ensino secundário, determinou que as novas estruturas deviam comportar uma organização básica: o diploma indicava os órgãos de direção de que seriam dotados, as valências que deviam comportar e as disciplinas que iriam oferecer⁷³⁵.

Os órgãos de governo das escolas seriam compostos pelo conselho de docentes e pelo reitor. Este era o professor mais antigo, o decano, a quem seria conferido o título⁷³⁶. O modelo conferia uma grande colegialidade no governo dos liceus, com as responsabilidades a serem partilhadas pelos membros do conclave de professores, já que a liderança não era uma emanção das competências ou da nomeação.

733 ADE, NCME, Atas da Câmara Municipal de Évora, 1893-1896, Livro nº 795; ADE, NCME, Atas da Câmara Municipal de Évora, 1896-1898, Livro nº 796; ADE, NCME, Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, 1910, Livro nº 804; 1912-1913, Livro nº 806; 1914, Livro nº 807; 1916, Livro nº 809; 1920, Livro nº 810; 1923, Livro nº 811.

⁷³⁴ Para a residência dos reitores foram utilizados os recenseamentos eleitorais de 1874, 1891, 1901 1913 e 1923.

⁷³⁵ Para a retrospectiva do ensino secundário, desde o período pombalino, mas com especial enfoque na legislação setembrista que determinou a criação dos primeiros liceus portugueses, veja-se Áurea Adão, 1982, *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica (1836-1860)*. Contribuição monográfica, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência; cf. também Vasco Pulido Valente, 1973, *O Estado Liberal e o Ensino - os liceus portugueses 1834-1930*, Lisboa, Cadernos GIS nº 5.

⁷³⁶ Artigo 63º do decreto de 17 de novembro de 1836.

De facto, o conselho era composto por todos os professores e detinha competências nos domínios pedagógicos, administrativos e financeiros do funcionamento do liceu. Este órgão colegial gozava ainda da prerrogativa de elaborar normas e orientações específicas que lhe permitiam participar no governo da escola de forma bastante autónoma relativamente à tutela. Era presidido pelo professor decano, que recebia o título de reitor, assumindo funções executivas no domínio da gestão administrativa, pedagógica e financeira: isto é, os mesmos que possuía o conselho do Liceu⁷³⁷.

O reitor, a quem cabia voto de qualidade nas decisões, recebia uma gratificação pelo exercício do cargo: um elemento diferenciador, de base remuneratória e que garantia a sua responsabilização perante a administração central⁷³⁸.

Esta configuração dos órgãos diretivos manteve-se até 1844, altura em que Costa Cabral introduziu uma nova reforma de ensino, mantendo a estrutura orgânica dos liceus. Contudo, alterou a forma como os reitores eram recrutados, introduzindo a figura da nomeação do líder institucional⁷³⁹.

Ao longo da história do ensino liceal, este mecanismo tornar-se-ia um clássico e, ainda que com *nuances* importantes, foi utilizado pelos reformadores dos vários quadrantes políticos: progressistas, regeneradores, democráticos, ditadores e ministros do Estado Novo não abdicaram da tentativa de garantir a fidelidade dos reitores.

A figura da nomeação manteve-se durante o consulado de Fontes Pereira de Melo. Este estadista, em 1860, fixou as funções do conselho e do reitor⁷⁴⁰; assim, o conselho mantinha a totalidade dos professores, mas o seu desempenho passava a ser mais dirigido, pois a tutela indicava claramente as suas áreas de intervenção; o reitor continuava a ser nomeado pelo governo, depois de ter sido escolhido de entre o conjunto dos professores. As suas funções eram alargadas, assumindo um carácter inspetivo e

⁷³⁷ João Barroso, 1995, *op. cit.*, vol I p.233; Artigo 63º do decreto de 17 de novembro de 1836.

⁷³⁸ João Barroso, 1995, *op. cit.*, vol. I, p.233.

⁷³⁹ *Idem, ibidem*, p.234. Ver também Maria Fátima Bonifácio, 1993, «Costa Cabral no contexto do liberalismo doutrinário», in *Análise Social*, vol. XXVIII (4.º-5.º), 1993 (n.º 123-124), pp. 1043-1091, em particular a forma como Costa Cabral procurou a legitimidade constitucional que lhe permitisse «dotar o regime com umacoerência de princípios que sancionasse os seus métodos governativos e defortalecer o executivo» (p. 1087 e seg.): uma ação compatível com a disciplina que procurou introduzir na administração central. Esta integrava também as reformas no subsistema de ensino secundário: a nomeação dos reitores estava também prevista.

⁷⁴⁰ Decreto de 10 de abril de 1860 e regulamentação subsequente.

possuindo prerrogativas que determinavam uma ação decisiva no recrutamento de docentes⁷⁴¹.

Foi neste quadro legal que Joaquim Henriques da Fonseca, o reitor com maior longevidade no liceu eborense de oitocentos, assumiu a liderança e se manteve em funções durante duas décadas e meia.

A legislação fontista rompeu com o quadro setembrista, coartando a margem de autonomia dos liceus e operando uma separação entre funções administrativas e pedagógicas⁷⁴².

Na reforma de José Luciano de Castro (1880), segundo João Barroso, o reitor «toma já de certo modo, a precedência sobre o conselho», garantindo-se uma vez mais a fidelidade como condição para o exercício do cargo⁷⁴³.

A nomeação manteve-se, tal como no quadro legal anterior, mas o campo de recrutamento dos agentes que podiam desempenhar o cargo alargou-se: podiam ser professores estranhos ao liceu, ou mesmo não docentes, desde que possuíssem um curso de instrução secundária ou superior. Numa situação limite o perfil do reitor podia comparar-se ao do funcionário político destituído de competências pedagógicas.

Este cenário deve ser relativizado: até esta altura, os partidos políticos tinham uma organização difusa. As incipientes organizações congregavam-se em torno das personalidades de relevo na vida política nacional. Estas figuras, por sua vez, arregimentavam os notáveis locais para a sua rede de influências, construindo uma teia piramidal, que aos envolvidos rendia importantes dividendos fossem de natureza política, social ou pessoal⁷⁴⁴.

O último decreto deste ciclo (1895) repôs a intervenção do conselho de professores no processo de escolha do novo líder. Competia a este órgão a organização de

⁷⁴¹ Nomeado por despacho de 23 de agosto de 1869.

⁷⁴² Cf. João Barroso, 1995, *op. cit.*, vol. I, p. 237. Os decretos de 23 de setembro de 1872 e o regulamento subsequente de 31 de março de 1873 conferiam ao conselho «competências em matéria de distribuição de serviço aos professores criando uma das zonas de conflitos de poder e de competências entre os conselhos e os reitores, pois com a crescente percentagem de professores interinos (ou provisórios) permite exercer uma importante influência local» *Idem, op. cit.* p. 238.

⁷⁴³ João Barroso, 1995, *op. cit.*, vol. I, pp. 238-239. Carta de Lei de 14 de junho 1880.

⁷⁴⁴ Para o sistema político de base caciquil na Monarquia Constitucional, cf. Pedro Tavares de Almeida, 1991, *Eleições e Caciquismo no Portugal Oitocentista*, Lisboa, Livros Horizonte. Veja-se a descrição do funcionamento do sistema em Vasco Pulido Valente, 1999, *O Poder e o Povo*. Lisboa, Gradiva, p. 21. Para uma síntese dos aspetos teóricos em torno das organizações partidárias, do poder e das redes clientelares no período em estudo cf., por exemplo, Fernando Farelo Lopes, 1993, *Poder Político e Caciquismo na 1ª República Portuguesa*, Lisboa, Estampa, pp. 11-18. Sobre a consciência da rede clientelar pelos políticos republicanos, p. 23 e seg.

listas de candidatos, seguidas de escrutínio e de remissão ao ministério da tutela: este nomeava o reitor⁷⁴⁵.

O Regulamento Geral do Ensino Secundário (1895) manteve as disposições da legislação de 1880: o professor nomeado para reitor podia ser escolhido de entre professores estranhos ao corpo docente, ou mesmo de entre indivíduos alheios ao professorado, desde que habilitados com um curso superior⁷⁴⁶.

Acentuou-se o grau de dependência relativamente à administração central: um processo imparável durante os regimes subsequentes, valorizando a importância da prestação de contas da atividade reitoral e aumentando as competências do reitor em matéria de administração⁷⁴⁷.

Ao longo da Monarquia Constitucional, os sucessivos governos ocuparam-se denodadamente em aumentar a distância hierárquica do Reitor no que respeitava aos docentes que compunham o conselho escolar. Contudo, nenhum cortou radicalmente com o órgão de aconselhamento e acompanhamento da atividade do reitor: o conselho de professores.

A proclamação da Iª República alterou o processo de escolha dos reitores. Os titulares do cargo cessaram as suas funções e o novo quadro político determinou que os conselhos escolares, constituídos apenas pelos professores efetivos, escolhessem entre si um docente que desempenhasse as funções de liderança. No caso de Évora, o escrutínio projetou para a liderança um ativo republicano de antes da Revolução, com uma confortável margem de votos que os seus pares entenderam dar-lhe (sete em dez). Manuel Gomes Fradinho governou a instituição durante 9 anos e acumulou o cargo com a vice-presidência da CME⁷⁴⁸.

Com a experiência sidonista, a democraticidade da eleição de reitor, introduzida em 1910, esvaiu-se: um decreto ditatorial garantiu que «até ulterior resolução, poderá o governo, em casos excepcionais nomear interinamente (...) indivíduos estranhos aos quadros desse estabelecimento»⁷⁴⁹. A publicação do diploma em janeiro de 1918 determinou que fosse o professor mais antigo a assumir funções. Este critério levou à

⁷⁴⁵ Decreto de 29 de julho de 1886 que retomava disposições remetidas com o mesmo perfil dos enunciados na carta de 1880.

⁷⁴⁶ Respetivamente: (1895): 14 de agosto de 1895 e (1880): 14 de junho de 1880.

⁷⁴⁷ João Barroso, 1995, *op. cit.*, vol. I, pp.255-259.

⁷⁴⁸ Decreto de 17 outubro publicado no *Diário do Governo* n° 11 (18 de outubro de 1910).

⁷⁴⁹ Decreto n° 3767 de 5 de janeiro de 1918.

reitoria o médico Lopes Marçal: um progressista que era amigo pessoal de José Luciano de Castro. Seguiu-se um breve retorno de Manuel Gomes Fradinho, o reitor que tinha cessado funções.

O último reitor do período republicano, Alberto Jordão Marques da Costa, foi nomeado pelo governo no refluxo do fim da experiência sidonista. As alterações legislativas subsequentes mantiveram Costa em funções até ao fim do regime republicano⁷⁵⁰.

O retorno à nomeação terá surgido da necessidade de o governo liderado pelo Coronel Alfredo Sá Cardoso manter o controlo sobre as instituições do estado. A nomeação dos reitores foi apenas uma das muitas decisões tomadas nesse sentido.

O contexto era de crescente complexificação da vida política em que as prioridades dos sucessivos elencos governativos se centravam na manutenção do poder. Entre 1919 e 1921, período em que foi aprovada a legislação, viveu-se uma crescente instabilidade que vitimou dez governos em pouco mais de um ano⁷⁵¹.

Esta agitação teve reflexo na produção legislativa, resultando na publicação de decretos que não lograram alterar o procedimento da nomeação imposto em 1919⁷⁵².

Partindo da evolução do quadro legal que assegurava a liderança dos liceus portugueses, executamos seguidamente um estudo dos reitores que assumiram a liderança do Liceu de Évora, entre 1841 e 1926.

A imagem do grupo permitir-nos-á, depois, partir para a revelação dos retratos individuais. Estes fixarão a imagem final do papel desempenhado pelos líderes, visto pela ótica da sua ação concreta em prol do estatuto institucional do Liceu de Évora assim como da disputa do direito de posse do edifício.

Esta disputa foi uma contenda que envolveu várias instituições e a que já demos o devido destaque em capítulos anteriores. Como da parte do Liceu os protagonistas foram os reitores, importa contextualizar a sua ação nesta área.

Como também já observámos, o facto de na Casa Pia, no Liceu e na Escola Industrial pontificarem grupos de elites, com interesses pessoais e agendas políticas

⁷⁵⁰ Marques da Costa foi nomeado depois da publicação do Decreto 6145 de 1 de outubro, regulamentado pela Lei nº 861 de 27 de agosto de 1919, que determinava a nomeação governamental do reitor.

⁷⁵¹ Rui Ramos, 1994, *op. cit.*, pp. 621-622.

⁷⁵² João Barroso, 1995, *op. cit.*, vol. I, p. 274.

próprias, potenciou a existência de conflitos já assinalados na literatura histórica disponível⁷⁵³.

Em diferentes momentos, a administração central participou neste processo. Ministros e outros dignatários moveram empenhos, legislaram, intervieram em função da capacidade de influência de cada um dos líderes, dos ditames da conjuntura, ou no cumprimento de um programa de política educativa.

Tratou-se também de um traço marcante na agenda dos reitores cuja atuação estudámos. A persistência do conflito, que afetou indelevelmente as relações institucionais intramuros do Colégio do Espírito Santo, permitiu-nos aferir da determinação dos líderes nos processos de afirmação institucional e na preservação e rentabilização do património.

Desde já, deve ficar claro que até ao Estado Novo não foi implementado um plano de ação concreto na defesa dos interesses patrimoniais da instituição. Foi a via do conflito, ou a da pacificação, que em alguns momentos norteou a ação dos reitores.

Na abordagem destes dois tópicos, suscitados pela questão orientadora proposta a partir da revisão da literatura, incluímos a análise da participação na política local/participação na política nacional *versus* liderança institucional.

Procurámos verificar se o Liceu beneficiou com o protagonismo político dos seus líderes nestas instâncias, sobretudo em períodos críticos para a instituição e para a cidade, como foi o caso das reformas de 1880 e de 1894/1895 que puseram em causa a oferta educativa e a base de recrutamento da escola.

4.3. Os líderes na Monarquia e na I^a República: um quadro geral

Num total de 80 professores, o cargo de reitor foi desempenhado por treze titulares entre 1841 e 1910⁷⁵⁴. Entre 1910 e 1926 para 71 professores foram chamados três reitores⁷⁵⁵. A duração média dos mandatos foi de dois anos, durante o primeiro período, e de cinco durante o segundo. Contudo, durante a Monarquia um só reitorado prolongou-se durante duas décadas e meia (Henriques da Fonseca permaneceu no cargo entre 1869 e 1895).

⁷⁵³Maria Isabel Gameiro, 2000, *Recolher Educar e Instruir. A Casa Pia de Évora (1836-1910)*, Lisboa, FCSH, (Dissertação de mestrado policopiada); Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*

⁷⁵⁴Foram contabilizados os reitores, incluindo os dois que não exerceram funções docentes e considerados os docentes que entraram em serviço durante o período, critério aplicado a ambos os períodos em estudo cf. Tabela 1.

⁷⁵⁵Um reitorado de transição, durante alguns dias, no período sidonista, não foi contabilizado.

A função reitoral teve maior exclusividade durante o regime republicano. Este fenómeno ficou a dever-se à convulsão na qual mergulhou a Monarquia depois de 1890. A partir desta altura, sucederam-se as nomeações de índole política, com o objetivo de sintonizar as lideranças liceais com a orientação dos gabinetes ministeriais.

Em contrapartida, devemos sublinhar a estabilidade dos reitorados durante a Iª República. É um facto que a efémera duração dos ministérios terá privado a administração central de sintonizar aqueles agentes de ensino.

Notamos também que a ausência de reformas estruturais no subsistema de ensino secundário, exceção feita aos anos de 1916 e sobretudo no de 1918 (Sidónio Pais/Alfredo de Magalhães), contribuiu para a manutenção dos reitores. Durante a Monarquia, as reformas, associadas à rotação dos governos, contribuíram para a natureza mais efémera dos mandatos reitorais.

Gomes Fradinho e Marques da Costa, dois dos reitores republicanos, eram originários respetivamente da Granja e de Cuba, ambas localidades do distrito de Beja.

A idade média dos reitores na altura em que assumiram funções foi a seguinte: 57,7 anos de idade durante a Monarquia Constitucional; 49 durante a Iª República.

Quatro reitores, enquanto adolescentes, foram alunos do Liceu de Évora: os reitores monárquicos Tenreiro Sarzedas e Pedro Manuel Nogueira; os republicanos Fradinho e Marques da Costa.

Durante o período monárquico todos os reitores confiaram ao Liceu a formação de nível secundário dos seus filhos, conforme a seguir se explana:

Joaquim Henriques da Fonseca, inscreveu os filhos Júlio (1881) e Carlos (1895), jovens que prosseguiriam para o ensino superior formando-se respetivamente em Medicina e em Direito.

Joaquim António dos Reis Tenreiro Sarzedas matriculou também os filhos Joaquim (1895) e Sebastião (1901), este último durante o seu mandato. José da Silva Fiadeiro também confiou ao liceu republicano a formação dos filhos Joaquim (1911) e Amândio (1915).

Manuel Gomes Fradinho matriculou dois filhos e uma filha entre 1914 e 1919, coincidindo com o exercício de funções reitorais.

Até 1910, todos os reitores com ocupação discriminada nos recenseamentos desempenharam uma atividade principal que não estava relacionada com o exercício da docência. Existe uma exceção: José Fernando Pereira Deville que no recenseamento de 1891 foi referenciado como “professor” e no de 1901 como “professor e reitor do liceu”. Identificamos também dois médicos.

O campo social no qual se fazia o recrutamento era notoriamente o das elites profissionais. Os reitores eborenses foram recrutados entre *higher managers* ou *higher professionals*, ou seja, no topo da classificação que utilizámos, diferenciando-se essencialmente nas competências específicas. Durante a Iª República a profissão de professor foi particularmente valorizada como condição de acesso ao cargo de reitor⁷⁵⁶.

Os reitores liberais encontravam-se no grupo de profissionais com competências específicos próprios da sua formação inicial, na qual pontificavam as ciências médicas.

A crescente profissionalização dos docentes, evidente no período de 1910 a 1926, e a longa ligação destes profissionais a uma instituição de ensino, terá condicionado a perceção social da profissão docente e o conseqüente arrolamento do “professores”.

Recenseados e recenseadores convergiram para o registo no caderno eleitoral da ocupação principal: professor (grupo ‘major’ 2: *higher professionals*), pese embora o facto de um deles ter concluído o curso na Escola Médico-Cirúrgica.

O outro, Marques da Costa, que tinha adquirido *skills* exclusivos da profissão (habilitação pela Escola Normal Superior), possuía o curso de Direito, mas esta era já uma ocupação secundária perante a importância que o professor assumiu no contexto político republicano.

A ligação entre o exercício do cargo e as estruturas eclesiásticas foi particularmente forte nos reitorados de Manuel Joaquim Barradas (1863-1869) e de Pedro Nogueira (1901-1902), respetivamente cónego e diácono. Marques da Costa foi seminarista em Beja. A frequência dos seminários pelos descendentes dos proprietários rurais era uma forma de aceder a fileiras de formação diferenciada: associamos esta decisão familiar à aspiração de mobilidade ocupacional que as instituições de formação eclesiástica podiam proporcionar.

⁷⁵⁶Para a descrição da classificação HISCLASS e da metodologia utilizada cf. Introdução e Capítulo 10.

Entre 1841 e 1926, o corpo docente do Liceu de Évora contou com a colaboração de 19 profissionais formados em medicina: 4 desses professores assumiram o cargo de reitor.

Tanto duranteo regime monárquico como durante a Iª República, curtos interregnos, inferiores à dezena de anos, quebraram a hegemonia da classe médica à frente dos destinos do liceu eborense. As reformas que puseram em causa o estatuto do liceu em 1880, 1894-1895 e 1905, encontraram clínicos em exercício a dirigirem a instituição.

Na ocupação de médico era possível delimitar um corpo de conhecimentos sem os quais o exercício da profissão seria formalmente impossível. Socialmente, era mais valorizado do que o professor, pois o seu trabalho era reconhecido junto da população como útil e válido.

Esta imagem social era reforçada pela forte consciência corporativa: constituíam um grupo que se prezava a si próprio ao longo da formação, quando esta era concluída e depois dela⁷⁵⁷.

Esta consciência existente entre os médicos não se aplica à ocupação de professor, menos corporativa, cujo sentido profissional se vai construindo tardiamente, sobretudo depois das reformas de 1894/1895 e de 1905, e com mais intensidade depois de 1911. Nesta data, foi reestruturado o ensino normal superior, com a criação de uma fileira de habilitação específica para o magistério liceal.

Até aí, o desempenho da ocupação docente era permitido a um conjunto de indivíduos possuidores de um leque variado de qualificações formais, mais ou menos

⁷⁵⁷*O Manuelinho d' Évora*, nº 641, 06-08-1893: "Três académicos eborenses concluíram o curso de medicina no corrente ano: os srs. Evaristo José Cutileiro e Joaquim Júlio Cutileiro, na Universidade de Coimbra e o sr. Rui Canas da Costa e Silva na Escola Médico Cirúrgica de Lisboa". Eis alguns exemplos da solidariedade ocupacional: Quando, em 1900, o filho do reitor Joaquim Henriques da Fonseca, Júlio, apresentou a dissertação com a qual terminava o seu curso na Escola Médico-Cirúrgica do Porto, fez questão de o dedicar também aos "Drs. Evaristo José Cutileiro, João Batista Rollo, José Lopes Marçal, Manuel Alves Branco", epitetando-os de "Abalizados clínicos em Évora". Preparava assim a sua entrada no meio clínico local, sucedendo ao pai que havia adoecido gravemente poucos anos antes <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/16855> [disponível em 03.7.2010]. Contava com o apoio de Lopes Marçal, amigo pessoal do pai, que também o apoiou enquanto reitor na sua passagem como docente do Liceu (1905) e Manuel Alves Branco, que tinha frequentado o Liceu entre 1868 e 1875, sob o reitorado de Henriques da Fonseca. Alves Branco, para além da clínica, militava na política local (vereador em 1901) à época em que Júlio da Fonseca abria consultório na cidade.

Evaristo Cutileiro era também médico, contemporâneo de Manuel Alves Branco no liceu. Viria a militar no Partido Democrático e era outro dos clínicos eborenses próximos dos Fonseca, com os quais partilhava simpatias republicanas. Sobre as simpatias políticas do reitor Carlos Pires de Lima da Fonseca, 1959, *Roteiro da Minha Vida*. Lisboa, Livraria Portugal.

prolongadas no tempo, mais ou menos reconhecidas pelos pares. O crescimento da procura do ensino secundário levou os diversos governos, desde a década de 1860, a permitirem a vinculação de professores improvisados, integrando-os nos quadros: mantinham as suas ocupações principais, como foi o caso dos médicos, mas que acumulavam com o ensino nos liceus e mesmo com a sua direção⁷⁵⁸.

Só a formação em Direito ombreava com a predominância dos clínicos entre o corpo docente do Liceu: a jurisprudência e a medicina eram, na segunda metade do século XIX, duas das áreas de formação mais procuradas no ensino universitário. Na cidade de Évora era a estes profissionais que estava reservado o protagonismo.

Do ponto de vista das lideranças liceais não houve qualquer continuidade na participação política: 1910 criou uma barreira intransponível para o acesso às vereações camarárias, mostrando o quanto os reitores estavam conotados com os regimes vigentes: este facto impossibilitou a conversão política dos reitores monárquicos para o regime da I^a República⁷⁵⁹.

António Maria Jales foi o único reitor monárquico que desempenhou o cargo de deputado, integrou a Câmara dos Pares e foi Governador Civil (1892).

Este último cargo também foi desempenhado por José Fernando Pereira Deville (1899 substituto) e por Joaquim António dos Reis Tenreiro Sarzedas (1900, 1902, 1906, 1908).

O mesmo aconteceria com dois dos três reitores republicanos e com o reitor em funções nas primeiras décadas do Estado Novo⁷⁶⁰. Marques da Costa, reitor entre 1919 e 1926, foi Governador Civil e dirigiu os destinos da autarquia na qualidade de presidente da Comissão Executiva da CME. Desempenhou ainda outros cargos no aparelho municipal e desenvolveu carreira parlamentar, na Câmara dos Deputados, na fase final da I^a República.

⁷⁵⁸ Abordaremos a questão supra de forma mais detalhada no capítulo relativo ao pessoal docente.

⁷⁵⁹ Note-se que, do ponto de vista da história das elites em meios mais afastados das grandes cidades, a continuidade no acesso ao poder político parece ter sido a nota dominante. Cf. Maria Antónia Almeida, 1997, *Família e poder no Alentejo. Elites de Avis – 1886-1941*, Lisboa, Colibri.

⁷⁶⁰ Lembre-se que o médico Lopes Marçal, docente que desempenhou funções durante a monarquia, teve uma passagem episódica pela reitoria durante o sidonismo. Os dois reitores republicanos foram Manuel Gomes Fradinho e Alberto Jordão Marques da Costa.

A chegada da República levou à passagem de testemunho entre o médico José Lopes Marçal, abastado proprietário e chefe local do Partido Progressista, e Manuel Gomes Fradinho, professor e membro do Partido Republicano Português.

4.4. Na Monarquia Constitucional

Tanto Joaquim Henriques da Fonseca como José Lopes Marçal, que asseguraram maioritariamente a direção entre os anos de 1860 e 1910, faziam parte integrante da alta sociedade eborense: o acesso a este círculo restrito não era comum aos restantes reitores.

Porém, o facto de os seus reitorados perfazerem mais de ¼ de século mostra bem a proximidade entre o liceu e a alta sociedade eborense. A nomeação de figuras estranhas ao corpo docente, e mesmo à cidade, alterou o perfil do recrutamento afastando o reitor da sociedade local.

Tanto durante a administração de Fonseca, como durante a de Marçal, em matéria de administração dos espaços intramuros da antiga universidade, não registamos divergências significativas entre as duas instituições.

Depois das quezílias que marcaram a ação dos primeiros reitores, em conflitos com a Casa Pia, a Universidade de Coimbra, ou entre os membros do conselho de professores envolvidos na política local, as relações de vizinhança atravessaram um período de acalmia⁷⁶¹.

Os dois reitores que pontificaram entre 1870 e 1910 eram, como antes referimos, ambos médicos, membros ativos da sociedade eborense: exerciam a clínica, eram figuras

⁷⁶¹PT/AHLAGE/D/A/001-Lv240-1841-1850, Atas das Sessões do Conselho Escolar, 1841-1850, sessão de 18-12-1841: «2º se representasse ao sr. Administrador Geral do Distrito contra o procedimento do Administrador da Casa Pia mandando arrombar sem conhecimento deste conselho algumas portas das aulas deste estabelecimento e outrossim se representasse contra a criação de uma cadeira de música neste liceu sem ser ouvido este conselho, devendo dar-se parte ao conselho geral diretor do que a tal respeito se passou (...)»; PT/AHLAGE/D/A/001-Lv240-1841-1850, Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 10-06-1843: «o Reitor ponderou que uma representação do corpo catedrático da Universidade de Coimbra, tendente a contrariar algumas disposições do Projeto de Instrução Pública discutido e aprovado na câmara eletiva, se havia falado com menos decoro contra os professores dos liceus recém nascidos, e que por isso se tornava forçoso não só rebater as expressões com que todos os professores haviam sido tratados, mas também representar para que o artigo combatido fosse conservado, tal qual havia sido aprovado, e se pedisse para que com ele se harmonizasse outro, em que só se concede aos liceus de Lisboa, Porto e Coimbra o privilégio de examinar os opositores às cadeiras do liceu»; PT/AHLAGE/D/A/001-Lv241-1850-1860, Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 22-03-1852: «e que este Reitor não devia deixar de dar conta a este conselho de todos os factos praticados pela Câmara, com os quais se considerava agravado, esperando que o conselho tomasse a este respeito algum acordo tendente a desagrar o seu chefe. O professor da 4ª cadeira Joaquim Heliodoro da Cunha Rivara declarou que posto que pudesse fazer algumas reflexões sobre este ponto com tudo, como vereador da Câmara, não podia tomar parte nesta discussão, e mesmo por ter sido empregada a palavra perseguição e que por isso saia imediatamente».

públicas, tinham uma reputação a preservar. O cargo era apenas uma das suas muitas ocupações e seguramente não a principal⁷⁶².

Henriques da Fonseca integrava a lista de sócios ordinários do clube da elite local, o «Círculo Eborense» (1891), e era acionista da Companhia Fundadora do Teatro Garcia de Resende (1881), espaços de sociabilidade frequentados pela sociedade eborense.

Do ponto de vista profissional colaborava com as instâncias do poder, nomeadamente com a Câmara Municipal, onde exercia as funções de fiscal (1875), ao mesmo tempo que liderava o Liceu⁷⁶³.

Era amigo chegado de José Lopes Marçal, também médico, professor e futuro reitor. Proprietário, também ele fazia valer as suas qualificações profissionais junto das instâncias públicas, afirmando-se como um clínico reputado⁷⁶⁴.

Figura 1: Lopes Marçal, o último reitor monárquico



Fonte: PT/AHLAGE, documento não catalogado NF

Foram estes dois homens quem permaneceu mais tempo em funções reitorais durante o século XIX. Entre o fim do reitorado do primeiro e a entrada em funções do

⁷⁶² Carlos Pires Fonseca, 1959, *Roteiro da Minha Vida*. Lisboa, Livraria Portugal, pp. 21-22 (Rosado de Carvalho) e p. 76 (Vaz Freire).

⁷⁶³ Maria Ana Bernardo, 2000, *op. cit.* (Anexos II A); *Almanach Burocrático*, Évora, 1875.

⁷⁶⁴ Carlos Pires de Lima da Fonseca, 1959, *op. cit.* Lisboa, Livraria Portugal, p. 30

segundo, decorreram exatamente dez anos. Durante esse período, o liceu central de Évora foi dirigido por sete reitores.

As leituras podem ser diversas, mas a profunda ligação destas duas figuras à gente que contava na sociedade eborense e a influência que o exercício do cargo proporcionava não devem ser negligenciados.

Como referimos, durante vinte e seis anos Henriques da Fonseca acumulou as funções de reitor com o desempenho de outros cargos de natureza profissional. Para além da colaboração com a Câmara Municipal, exerceu clínica na Misericórdia de Évora (1875) e no Hospital do Espírito Santo (1899). A sua ligação ao meio económico local fez-se através da presidência da empresa União Eborense (1875)⁷⁶⁵.

Não identificámos o património que possuía na região de Évora, embora parte da sua estratégia de acumulação tivesse sido desvendada pelo filho. Este escreveu nas suas memórias: «íamos às vezes ao Ministério da Fazenda, onde meu Pai assistia, quando isso lhe convinha, às arrematações de foros que iam à Praça, pertencentes a conventos extintos e incorporados nos próprios nacionais, o que fazia com que na nossa casa houvesse bastantes foros»⁷⁶⁶.

O autor da referência supra, Carlos Pires Lima da Fonseca, legou-nos um testemunho valioso da vida profissional e social da época em que o pai liderou o Liceu: um livro publicado em dois volumes, nos anos de 1959 e 1960, e que constitui uma extraordinária reconstituição do período em que o jovem permaneceu na cidade (1884 a 1908)⁷⁶⁷.

Também já sublinhámos antes que ambos os filhos do reitor frequentaram o liceu durante o longo reitorado do pai. O filho mais velho, Júlio, frequentou a instituição entre 1886 e 1889, ingressando neste último ano em Medicina, curso que, como observámos, terminaria em 1900.

Pelo menos entre 1900 e 1906, permaneceu na cidade, altura em que teve uma curta experiência letiva no liceu eborense. Carlos, o filho mais novo, frequentou o Liceu de Évora entre 1895 e 1900, ingressou a seguir na Faculdade de Direito, onde se formou,

⁷⁶⁵ *Almanach Burocrático, 1875 e Anuário Comercial, 1899.*

⁷⁶⁶ Carlos Pires de Lima da Fonseca, 1959, *op. cit.*, p. 130.

⁷⁶⁷ Carlos Lima da Fonseca, 1959-1960, *op. cit.*; Sobre este período, em perspetiva académica, cf. Helder Adegar Fonseca, 1996b, *op. cit.*; *Idem*, 2003, «Agrarian elites and economic growth in nineteenth-century Portugal: the example of the Alentejo in the Liberal era (1850-1910)», in *Social History*, Vol. 28 Nº 2 May, 2003; Maria Ana Bernardo, 2001, *op. cit.*

desenvolvendo depois a sua carreira como conservador do Registo Predial e mantendo-se próximo de Salazar, com quem privava nos tempos de faculdade⁷⁶⁸.

Júlio e Carlos cresceram num ambiente muito selecionado. O pai acumulava o exercício da clínica privada e da pública, desempenhando também funções docentes e de direção.

A mãe, uma senhora educada no afamado colégio católico das Ursulinas de Coimbra, instituto que a filha mais velha do casal, Júlia, também haveria de frequentar, dirigia uma casa onde as práticas de sociabilidade extravasavam o núcleo familiar.

A educação das mulheres da família Fonseca seguiu um padrão de reprodução social, com provas dadas no seio da família, típico dos grupos mais abastados.

As mulheres não eram educadas apenas junto das mães, mas em colégios privados que acentuavam o modelo educativo tradicional de base sexista, privando-as do acesso aos saberes dominantes, cujo acesso estava reservado aos homens⁷⁶⁹.

A família, pelas suas escolhas educativas, determinava os saberes que eram atribuídos aos seus descendentes: Henrique da Fonseca manteve o modelo moderno e não foi exceção na escolha do percurso educativo de Júlia, a filha, e de Júlio e Carlos, os filhos, que estudariam no Liceu e prosseguiriam para a faculdade.

Carlos e Júlio, o mais velho dos rapazes, nasceram e viveram na rua de Alconchel (atual rua Serpa Pinto) onde a família se instalou logo que chegou à cidade.

Nesta residência, os Fonseca tinham por vizinhos o clã de José Rosado de Carvalho, detentor de uma das maiores fortunas da cidade e senhor de um estilo de vida típico dos grandes lavradores locais⁷⁷⁰.

Segundo Carlos, «era um homem bom, sincero, honradíssimo, que tinha uma enorme paciência para me aturar. Eu era-lhe devedor de uma grande e sinceríssima amizade, e, assim lhe fiquei grato para toda a vida. Sempre que podia safar-me, lá ia brincar para casa, correndo pelas grandes galerias, cirandando pelas salas, brincando pelo

⁷⁶⁸ Reconstituição do percurso liceal de Júlio Henrique Lima da Fonseca: PT/AHLAGE//D/B/001, Lv 107,111,112,115,113. Em 1906, era médico com consultório aberto na rua de S. Francisco em Évora cf. *Anuário Comercial, Évora*, 1906; Carlos Manuel Pires de Lima da Fonseca, 1959, *op. cit.*, PT/AHLAGE//D/B/001, Lv110,126,128,131,132,140,141. Cf. *O Corvo*, 1941, *cit.*, «Conservador do registo predial e escritor regionalista».

⁷⁶⁹Cf. Mariló Virgil, 1986, *La Vida de las Mujeres en los siglos XVI y XVII*, Madrid, Siglo Veintiuno de Espana Editores; ver também Maria Manuel Vieira, 1993, «Letras, artes e boas maneiras: a educação feminina das classes dominantes», in *Análise Social*, vol. XXVIII (1.º), 1993 (n.º 120), pp. 7-53 e Ana Maria Costa Lopes, 2005, *Imagens da Mulher na Imprensa Feminina de Oitocentos. Percursos de Modernidade*, Lisboa, Quimera.

⁷⁷⁰Cf. Helder Adegar Fonseca, 1996b, *op. cit.*, pp. 208-209.

pátio, assomando às vezes às cavaliças, onde estava todo o meu encanto. Ali, o que, sobretudo, me encantava eram os cavalos e a cocheira em que estavam os trens mais usados então nas casas ricas; o *char-à-blanc*, o *breack*, mais próprio para campo, como o *faiton* e a *mylord* e o *coupé*, carro mais aristocrático, próprio da cidade e das visitas. Aquela casa que era, por assim dizer, a minha casa, pela amizade, pela ternura e pelo carinho com que ali era tratado»⁷⁷¹.

Para a segunda metade do século XIX, ao estudar o recheio das moradias apalaçadas do grupo dos maiores contribuintes do concelho de Évora, Helder Fonseca já havia constatado a introdução de novos equipamentos nas cocheiras, apontando *char-à-blanc*, como um deles⁷⁷².

Neste testemunho, uma das novidades é a confessa admiração dos filhos dos *higher professionals* pelo estilo de vida dos membros da elite económica eborense. Tratava-se de um sinal claro de que o estatuto social do pai, que garantia o acesso do filho à residência urbana dos Rosado de Carvalho, de quem era médico, não residia no aparato do trem material de vida, mas sim no reconhecimento da sua educação, qualificações e reconhecimento profissional.

Os dois núcleos familiares estavam ligados por laços de amizade que a «lealdade de uns para os outros e a recíproca estima mostrada por ambos nas horas más, tinham forjado». As famílias envolviam-se assim numa solidariedade comum⁷⁷³.

As relações do reitor estendiam-se à cúpula da elite económica e dos influentes locais, figuras com as quais partilhava cumplicidades políticas e espaços de sociabilidade restritos: «Desde o Dr. Barahona, velho amigo do meu Pai, fidalgo de sangue possuidor da maior fortuna de Évora (...) Era progressista, amigo do conselheiro José Luciano de Castro, que também era das melhores relações de meus pais. Todas as noites jogava no Circulo fazendo parte da mesa de meu pai»⁷⁷⁴.

⁷⁷¹ Carlos Pires de Lima da Fonseca, 1959, *op. cit.*, pp. 21-22; José Rosado de Carvalho integrava a lista de maiores contribuintes do concelho em 1870 Cf. ADE, NGC, Recenseamento Eleitoral do Concelho de Évora, 1870.

⁷⁷² Helder Adegar Fonseca, 1996b, *op. cit.*, p. 206.

⁷⁷³ Carlos Pires de Lima da Fonseca, *op. cit.*, p. 62.

⁷⁷⁴ *Idem, ibidem*, p. 48-50. Henriques da Fonseca era sócio ordinário do Círculo Eborense desde 1881: Cf. Maria Ana Bernardo, 2001, *op. cit.* Francisco Barahona era filho dos condes da Esperança, casou em segundas núpcias com D. Inácia Angélica Fernandes Ramalho, da família Matos Fernandes, Francisco era bacharel em Direito, moço fidalgo e par do reino. Abastado lavrador também era membro proeminente da «elite censitária» do concelho de Évora (maior contribuinte em 1891 e 1901 cf. Recenseamentos dos anos respetivos), tendo desempenhado importantes cargos da vida local: foi Presidente da Câmara Municipal de Évora (1894-1896), Vogal da Casa Pia de Évora (1904-1906),

O Círculo Eborense surgia como espaço de referência das sociabilidades que envolviam os membros da *high life* eborense, na segunda metade do século XIX. Maria Ana Bernardo, ao estudar este espaço, apontou a sua importância no contexto das associações congéneres. Mostrou também que o mesmo era frequentado pelos membros mais proeminentes da sociedade local⁷⁷⁵.

A família participava nas festas da família Torres Vaz Freire, liderada à época por João Barreiros, amigo político de Eduardo Barahona, na quinta de S. Pedro «onde se juntavam as primeiras famílias da cidade» em festas animadas pelas garrafas do «VeuveClicot e do Mouet Chandon» e à mesa «se juntavam como amigos pessoas da melhor sociedade de então: Cordovis, Torre Vaz Freire, Fiúza Guião, Coelho de Vilas Boas, Oliveiras Soares, Braamcamps de Matos, Sacadura Cabral, Rocha Viana, Condes da Esperança, Ervideiras, etc.»⁷⁷⁶.

A reunião da alta sociedade eborense à mesa, prática socialmente alargada no mediterrâneo⁷⁷⁷, envolvia uma similitude aos consumos praticados noutras paragens europeias, onde as bebidas sofisticadas eram complemento indispensável nos atos sociais e nas práticas de sociabilidade e de distinção.⁷⁷⁸

Praticamente a totalidade das casas citadas enviou os seus descendentes masculinos para estudarem no liceu entre 1869 e 1895. Quando o reitor Fonseca acumulava a clínica com a direção do liceu e a docência da cadeira de matemática⁷⁷⁹.

Presidente da Adega Regional do Alentejo (1902) cf. *Manuelinho d' Évora*, 1070 de 29 de julho de 1902). Cf. Hélder Adegar Fonseca, 1998, *op. cit.*, p. 215 para sinais exteriores de riqueza.

⁷⁷⁵Maria Ana Bernardo, 2001, *op. cit.*; Helder Adegar Fonseca, 1996b, *op. cit.*, pp. 222-223.

⁷⁷⁶Na década de 1870, José Sebastião de Torres Vaz Freire, Juiz de Direito, Proprietário, Provedor da Misericórdia, Procurador à Junta Geral do Distrito de Évora (1882-1883) e Vice Presidente da Câmara Municipal de Évora (1875). Era um dos maiores contribuintes do concelho (cf. ADE, NGC, *Recenseamento eleitoral*, anos de 1870 e 1874). A referência diz provavelmente respeito a João Barreiros de Torres Vaz Freire, cujo filho, herdeiro do nome do avô, era colega de Carlos Fonseca no Liceu de Évora; cf. José Sebastião de Torres Vaz Freire PT/AHLAGE/D/B/001, Livros de termos de matrículas, Lv158, Lv151, Lv147, Lv152, Lv176.

⁷⁷⁷Rui Cascão, 2011, «O ato de comer e a arte de cozinhar», in José Mattoso (Dir.), *História da Vida Privada em Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 56-57.

⁷⁷⁸Júlio da Fonseca, o irmão do memorialista que temos vindo a citar, formou-se na Escola Médico-Cirúrgica do Porto com uma tese sobre o alcoolismo entre os estratos populares, chamando a atenção para a má qualidade das bebidas consumidas por estes. O consumo de vinhos importados despertou a atenção do jovem Carlos Fonseca: um sinal claro de que o seu consumo estava reservado para momentos selecionados, em que o anfitrião pretendia impressionar os seus convidados. Esta prática não fazia parte das ementas proporcionadas aos convidados nas festas promovidas pelo médico. Júlio Lima da Fonseca, 1900, *O Alcoolismo*, Porto.

⁷⁷⁹Estes jovens, da geração dos filhos do reitor, viriam a ser os protagonistas da vida empresarial, agrícola, associativa ou pública, durante a primeira metade do século XX. De entre eles, refiram-se alguns cujos percursos profissionais estudaremos no capítulo relativo ao recrutamento dos alunos liceais: José Estêvão Cordovil Caldeira, diretor da Empresa Eborense de Eletricidade; José Cordovil Caldeira Castelo Branco, proprietário, publicista e secretário da Assembleia Geral do Círculo Eborense; António de Torres Vaz Freire, proeminente lavrador e membro

O reitor privava com o segundo Visconde da Esperança, irmão de Francisco Barahona, José Bernardo de Barahona Fragoso Cordovil da Gama Lobo, proprietário da Quinta da Manizola, onde mantinha «uma das mais preciosas bibliotecas do país», uma relação que mostrava a sua vertente cultural e erudita⁷⁸⁰.

Esta vertente é acentuada pelas peças presentes no interior doméstico da residência do médico, no qual sobressaía um piano, «Collard&Collard» de concerto - instrumento que na época estava presente nos salões das principais famílias da sociedade eborense⁷⁸¹ - , importado de Inglaterra, um presente dos avós de Carlos, onde a mãe tocava desde que saíra do Colégio das Ursulinas⁷⁸².

A matriarca da família assumia o protótipo feminino das senhoras da alta sociedade, com uma educação esmerada, praticante de um instrumento musical sofisticado que constituía a face cultural da sua educação burguesa. Os exercícios musicais a que se prestava eram o resultado da sua preparação para o desempenho da função de esposa de um marido com vida pública e um lugar na sociedade⁷⁸³.

O escritório, onde repousavam os livros com as gravuras dos grandes protagonistas da Revolução Francesa, que o médico mostrava ao filho para ilustrar a descrição das suas vidas, dando destaque às figuras de Maria Antonieta, Danton, Marat e Robespierre⁷⁸⁴, evidenciava uma cultura histórica que também encontramos presente na biblioteca de José Maria Eugénio de Almeida, um dos grandes capitalistas portugueses da Regeneração⁷⁸⁵.

Parece-nos que as biografias verbalizadas junto do filho revelam o conhecimento do lugar daquelas personagens na História. cremos que Henriques da Fonseca era um homem do seu tempo: compreendia as origens do ideário republicano e fazia questão de

do conselho fiscal do sindicato agrícola, António Coelho de Vilas Boas, proprietário; Ricardo Alberto de Sacadura Freire Cabral; Carlos Amílcar Vieira de Barahona, proprietário; Artur Perdigão de Sousa Carvalho, lavrador e proprietário.PT/AHLAGE/D/B/001, Livros de termos de matrículas, Lv123, Lv126, Lv127, Lv128, Lv130, Lv131,Lv146,Lv152 e Lv176.

⁷⁸⁰ Carlos Pires de Lima da Fonseca, *op. cit.*, Vol I, p. 95.

⁷⁸¹ Helder Adegar Fonseca, 1996b, *op. cit.* p. 206.

⁷⁸² Carlos Pires de Lima da Fonseca, *op. cit.*, Vol I, p. 108.

⁷⁸³ Este comportamento face à educação das raparigas também foi notado para as elites de Avis por Maria Antónia Almeida, 1997, *op. cit.* p. 157.

⁷⁸⁴ Carlos Pires de Lima da Fonseca, *op. cit.*, Vol I, p. 31.

⁷⁸⁵ Helder Adegar Fonseca e Jaime Reis, 1987, «J.M. Eugénio de Almeida: um capitalista da Regeneração», in *Análise Social*, 3ª Série, vol. XXIII, 5º, pp. 877-878.

educar a prole para a compreensão das ideias que se difundiam com uma intensidade gradualmente crescente⁷⁸⁶.

Desse escritório constava uma estante com vidros, de estilo império, onde se encontravam os livros que o pai entendia que não se deviam ler na juventude: de entre eles, Carlos cita as obras de Voltaire, Condorcet e os enciclopedistas (Diderot e d'Alembert)⁷⁸⁷: um sinal claro de que pretendia deixar o jovem formar a sua consciência política e social no tempo próprio.

Henriques da Fonseca mantinha a estante fechada à chave, que guardava religiosamente, «com o respeito e o acatamento que nesse tempo havia pelos pais, se lembrou nunca de a abrir, onde se guardavam livros que, com razão, julgava perigosos». Para além das obras citadas, a biblioteca era «variadíssima», incluindo livros de Medicina, de Filosofia, de História e de Matemática⁷⁸⁸.

Próximo do Partido Progressista, o médico tinha o perfil necessário para a nomeação. Assim entendeu o gabinete de José Luciano de Castro, em 1881, quando confirmou a sua nomeação como reitor do Liceu de Évora, certamente bem aconselhado pelos progressistas locais com quem o líder privava.

Do ponto de vista político, parece confirmar-se a crescente aproximação ao ideário republicano, que o filho referiu nas suas memórias, patente na adesão às comemorações do tricentenário de Camões em 1880, ocorridas um ano antes de ter um papel decisivo na fundação do primeiro centro republicano em Évora. O conselho escolar anuiu facilmente ao convite para participar numa manifestação republicana, realizada em Lisboa, por ocasião da efeméride: um facto que revela a precoce sensibilidade política a um fenómeno, cuja intensidade não cessaria de crescer nas três décadas seguintes, e pelo qual o reitor nutria simpatias.

Joaquim Henriques da Fonseca e os professores Manuel Joaquim da Costa e Silva⁷⁸⁹ e João Augusto de Pina, por decisão dos conselheiros, deslocaram-se a Lisboa para participarem na manifestação⁷⁹⁰.

⁷⁸⁶Fundou em Évora o primeiro centro republicano (1881), ato que lhe valeu o reconhecimento póstumo em 1911, quando o seu nome foi atribuído a uma rua da cidade <http://www2.cm-evora.pt/Republica/toponimia.htm> [disponível em 21.05.2012].

⁷⁸⁷Carlos Pires de Lima da Fonseca, *op. cit.*, Vol I, p. 31.

⁷⁸⁸*Idem, ibidem.*

⁷⁸⁹Costa e Silva, natural de Évora, cidade onde nasceu em 1825, era um profissional do ensino que cedo assumiu a sua dedicação ao magistério. Para tanto, abandonou a prática da medicina, para a qual se tinha qualificado na

Ao desempenho de funções no liceu somava a prática clínica que incluía o serviço hospitalar e a chefia da nona secção médica dos caminhos de ferro do Sul, Alentejo e Algarve: segundo o seu biógrafo, quase sempre depois de sair do liceu, o reitor vestia a bata de serviço e dedicava-se aos afazeres da clínica: um périplo que incluía a visita ao hospital do Espírito Santo.

Neste circuito, a prática da sociabilidade informal era uma constante «falando a um, falando a outro, correspondendo aqui a um cumprimento, parando além para atender qualquer». O médico, no seu exercício, parecia prestigiar a função de liderança que detinha na instituição de ensino. Terá sido assim durante quase três décadas⁷⁹¹.

Uma vida profissional preenchida exigia colaboradores dedicados: um deles foi Augusto Calça e Pina, o secretário, que cuidava da burocracia e Paulo Moron que punha em prática as ordens no que dizia respeito à organização do quotidiano letivo⁷⁹².

A primeira década de reitorado decorreu sem incidentes significativos e as rotineiras reuniões do conselho escolar foram sendo cada vez mais espaçadas. Por vezes, não se realizavam por ausência da generalidade dos professores, facto que revela um exercício rotineiro das funções docentes, com as unidades em serviço distribuídas por uma multiplicidade de ocupações na atividade privada⁷⁹³.

Universidade de Coimbra, escola na qual se formara em 1848. À época, o recenseamento eleitoral de 1870 designava-o como «Professor do Liceu», residente na Praça do Giraldo, casado, com 45 anos de idade. Em 1884, foi um dos promotores da instalação da Escola Normal de 2ª Classe, juntamente com António Pereira da Silva, um colega de docência liceal.

Era um homem com traquejo político, pois tinha sido eleito deputado pelo círculo de Évora, na legislatura de 1858-1859, desempenhando mais tarde funções no conselho geral e na Junta Geral de Distrito, órgão que esteve na base da instalação do ensino normal na antiga igreja de S. Pedro, em 1884. Cf. ADE, NGC, m 247.

⁷⁹⁰PT/AHLAGE/D/A/001-Lv243-1876-1904, atas das sessões do conselho escolar, sessão de 25-05-1880, fl. 10v.

⁷⁹¹ Carlos Pires de Lima da Fonseca, *op. cit.*, p. 32. Recorde-se que a nomeação dos reitores a partir da Carta de Lei de 14 de junho até 1880, que ofereceu o quadro legal que presidiu à nomeação do reitor proposto pelo gabinete de José Luciano de Castro, determinava no artigo 49, §1 que o reitor seria nomeado de entre professores do ensino secundário ou superior, ou de entre indivíduos estranhos ao professorado que possuíssem um curso de instrução secundária ou superior.

⁷⁹² Carlos Pires de Lima da Fonseca, 1959, *op. cit.*, p. 110 e 185. Percurso escolar de Berta Moron: PT/AHLAGE/D/B/001, Livros de termos de matrícula Lv147, Lv160, Lv164, Lv163, Lv165.

⁷⁹³ Cf. Por ex. PT/AHLAGE/D/A/001-Lv243-1876-1904, Atas das Sessões do Conselho Escolar, fl. 4v. A década de 70 do século XIX foi marcada por uma diminuição da atividade do Conselho Escolar, chegando a haver reuniões em que apenas comparecia o reitor, não se chegando a efetuar a realização dos trabalhos previstos, incluindo a aprovação de documentos. Como evidenciaremos no capítulo relativo à caracterização dos professores, a pluralidade de ocupações era um atributo do corpo docente numa altura em que a docência não era ainda uma verdadeira carreira profissional. Não obstante, a vida pública do reitor não foi isenta de dificuldades. Os conselheiros chegaram a debater um “grave” conflito entre Fonseca e o guarda do gabinete de física, António Francisco Barata, uma personagem eminente no meio cultural eborense, que decorreu na praça pública, em pleno Largo da Misericórdia: um sinal de que nem tudo decorria com normalidade na vida pública. PT/AHLAGE/D/A/001-Lv243-1876-1904, Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 21-04-1885; analisada a questão cujos contornos desconhecemos, o conselho considerou o assunto particular não se pronunciando sobre o mesmo. Problemas disciplinares,

Um retrato da frequência do liceu durante o seu reitorado está contido na resposta a um inquérito do Conselho Superior de Instrução Pública em 1885: «Tendo-se em vista a diminuta população deste distrito relativamente à área que ocupa, é o liceu de Évora um dos mais frequentados, e fácil é de verificar que não se acha em proporção desvantajosa se tomarmos como termo de comparação qualquer dos outros liceus do País. Poderia é certo ter muito maior frequência mas a isto se tem até agora apostado não só a imperfeição com que tem sido ministrada a instrução primária, mas ainda os hábitos deste povo, dado principalmente à indústria agrícola contentando-se com uma limitada instrução que preferem adquirir nos colégios e nas escolas livres fugindo da sujeição disciplinar dos nossos institutos. É de esperar contudo que a frequência suba consideravelmente ao passo que mais se forem sentindo os benéficos efeitos das leis de 2 de maio de 1878 e 11 de junho de 1880 sobre a instrução primária e cresçam as legítimas aspirações de um maior desenvolvimento intelectual em harmonia com as tendências da época»⁷⁹⁴.

Esta imagem positiva contrastava com as dificuldades pelas quais a direção e o Liceu tinham passado recentemente, como estudaremos de seguida.

No início dos anos 1880, quando subiu de tom o debate em torno da despromoção do Liceu de Évora, suscitado pela reforma de José Luciano de Castro, a posição do reitor Henriques da Fonseca foi também bastante passiva⁷⁹⁵.

Da ação de Henriques da Fonseca pouco se sabe, mas o desfecho foi positivo. Tanto em Évora como em Braga, ambos os liceus mantiveram um dos ramos do curso complementar⁷⁹⁶.

O protagonismo principal neste processo foi assumido pela CME que então era liderada por um progressista: José Carlos de Gouveia. A vereação encabeçada por este

envolvendo alunos e pais, tiveram uma intensidade inferior à dos reitorados seguintes. Cf. Por exe. PT/AHLAGE/D/A/001, Lv243-1876-1904 - Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessões de 03-06-1882.e 21-04-1885, 17-12-1891, 28-11-1892.

⁷⁹⁴ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv243-1876-1904, Atas das Sessões do Conselho Escolar, 1876-1904, sessão de 10-08-1885.

⁷⁹⁵ Até 1880, os liceus de Braga, Évora, Lisboa, Coimbra e Porto gozavam de um estatuto idêntico. A ameaça de uma diferenciação ou hierarquia dos liceus, que o governo de Luciano de Castro fez pairar sobre os liceus situados na província, provocou uma reação idêntica em pontos opostos do país: ambas as câmaras municipais foram mobilizadas para exercerem pressão sobre o governo e o parlamento, visando a manutenção do estatuto que até aí os seus liceus possuíam cf. Rodrigo Azevedo, 2003, «Liceu Sá de Miranda», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, *Liceus de Portugal*, Lisboa, ASA, p. 130.

⁷⁹⁶ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv243-1876-1904, Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 13-05-1880: ao nível do conselho o facto mais notório foi a proposta para a atribuição de um louvor aos deputados pelo círculo que tinham estado envolvidos nos debates parlamentares.

notável local dinamizou um movimento de opinião pública que terá contribuído para o desfecho⁷⁹⁷.

Com a reforma de João Franco/Jaime Moniz (1894-1895), colocou-se de novo o problema da despromoção. A reforma previa a concessão do novo estatuto de liceu de «1ª ordem» apenas às instituições sitas nas principais cidades do reino⁷⁹⁸.

A imprensa local deu ampla cobertura à nova reforma, informando sobre a nova organização do ensino, um facto que terá permitido uma mobilização mais eficaz da opinião pública para a defesa do estatuto do liceu⁷⁹⁹.

Não sabemos de que forma Fonseca se relacionou com o líder progressista local: Estêvão António Tormenta Pinheiro, conde da Serra da Tourega, que presidia à vereação. É certo que a CME adotou uma posição pro ativa nesta questão, com o objetivo de dar o seu contributo para fazer reverter o quadro legal. A vereação decidiu no sentido de aprovar uma deliberação a enviar à Câmara dos Deputados com o propósito de manter o estatuto do Liceu de Évora⁸⁰⁰.

Em Braga, perante a despromoção do liceu local, que gozava de um estatuto idêntico ao de Évora, a autarquia também se mobilizou para inverter a situação criada. No caso de se concretizar o que estava previsto na lei, o Liceu de Braga perderia o estatuto de Liceu de 1ª classe, tal como o de Évora.

Que ilações devemos retirar do posicionamento do reitor numa matéria da maior relevância para a instituição que dirigia? A gestão de Henriques da Fonseca nesta matéria foi discreta e revelou obediência à tutela. O governo de Luciano de Castro nomeou Fonseca por duas vezes (1880 e em 1886) e este manteve a fidelidade devida ao seu líder político.

O reitor abdicou de protagonizar uma defesa veemente que tentasse obstar aos intentos do governo. A fidelidade institucional refletiu a crescente instrumentalização do

⁷⁹⁷Gouveia foi presidente da CME entre 1879 e 1881 e Governador Civil entre 1886 e 1890. Foi eleito deputado a 23 de outubro de 1892 pelo círculo plurinominal de Évora, reeleito pelo mesmo círculo nas eleições de 15 de abril de 1894 (embora acabe por não tomar posse), e de 26 de novembro de 1900.

Na Câmara dos Deputados, integrou a Comissão de Agricultura (1893). A sua atividade parlamentar foi intensa, tanto na 29ª legislatura (de janeiro a julho de 1893) como na 34ª (de 2 a 27 de maio de 1901), com gabinetes presididos respetivamente por José Dias Ferreira e José Luciano de Castro. Cf. Fernando Luís Gameiro, 2005, «José Carlos de Gouveia», in Mónica, Maria Filomena (coord.), *op. cit.*, vol. I, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 359-361.

⁷⁹⁸ ADE, NCME, Atas da Câmara Municipal de Évora, 1893-1896, Livro nº 795, 29-11-1894

⁷⁹⁹ *O Manuelinho d' Évora*, 742, 18-08-1895 e 25-08-1895.

⁸⁰⁰ ADE, NCME, Atas da Câmara Municipal de Évora, 1893-1896, Livro nº 795, 29-11-1894, fls 84v e 85.

cargo reitoral pelo poder político, que era apenas evidente nas grandes questões de política educativa.

Henriques da Fonseca foi exonerado por decreto de 25 de outubro de 1895. Substituiu-o António Maria Jales, nomeado pelo mesmo diploma e na mesma data⁸⁰¹.

Jales nasceu em Setúbal (1849). Completados os ciclos de estudos primário e secundário, rumou à Universidade de Coimbra, instituição de onde sairia bacharel em direito, formação que suportaria a carreira na advocacia.

Foi eleito deputado por Alenquer, localidade na qual possuía interesses na área da indústria, nas legislaturas de 1884-1887, 1887-1889, 1890-1892 e 1893. Dali saiu para as funções de governador civil de Évora, nomeado pelo governo de Dias Ferreira, político que liderava o Partido Constituinte⁸⁰². O ministério de Hintze sucedeu ao de Ferreira. Com os constituintes em queda, o poder transitou para os regeneradores em ascensão.

O então governador civil estava próximo do Partido Regenerador. Manteve-se em funções até 11 de fevereiro de 1897, altura em que o governo progressista de Luciano de Castro sucedeu ao gabinete liderado por Hintze⁸⁰³. Acumulou o cargo de governador com o exercício reitoral no liceu de Évora. Manteve a confiança do líder regenerador e acabou por ser nomeado para a liderança⁸⁰⁴.

Jales pertencia à estirpe de reitores de nomeação política externos ao liceu. O caráter episódico do reitorado não lhe permitiu criar raízes na cidade: o seu nome não consta dos registos censitários, não fez parte dos ambientes frequentados por Henriques da Fonseca, não participava na *high life* eborense. Era essencialmente um homem político em comissão num instituto sobre o qual o governo pretendia exercer vigilância, ou seja, uma figura inserida no processo de crescente instrumentalização política das instituições de ensino⁸⁰⁵.

⁸⁰¹ *O Manuelinho d' Évora*, 757, 01-12-1895, notícia a exoneração de um reitor e a nomeação do outro.

⁸⁰² Posse a 17-09-1892.

⁸⁰³ Fernando Moreira, 2005, «FERREIRA, José Dias», in Maria Filomena (coord.), *op. cit.*, vol. II, pp. 145-148; Paula Cristina Costa, «Jales, António Maria», 2005 in Maria Filomena Mónica (coord.), *op. cit.*, vol. III, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, p. 449.

⁸⁰⁴ António Manuel Pereira, 1959, *Governantes de Portugal desde 1820 até ao Dr. Salazar*, Porto, Manuel Barreira editor, pp. 42-43. Cf. Pedro Tavares de Almeida, 2006, «Ribeiro, Ernesto Hintze», in Mónica, Maria Filomena (coord.), *op. cit.*, vol. IV, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 448-452. Permaneceu no cargo por cerca de dois anos (1-12-1895 a 18-11-1897). Foi nomeado pelo governo chefiado por Ernesto Hintze Ribeiro (de 23 de fevereiro de 1893 a 7 de fevereiro de 1897) e terminou a função com a chegada ao poder de José Luciano de Castro (de 7 de fevereiro de 1897 a 18 de agosto de 1898).

⁸⁰⁵ *Manuelinho d' Évora*, 8 de agosto de 1900, n° 981 (nota necrológica).

Depois deste reitorado iniciou-se uma série de exercícios reitorais episódicos, ao sabor das mudanças políticas. Um desses casos foi José Fernando Pereira Deville, nomeado (1897) também com os progressistas no poder⁸⁰⁶.

Deville nasceu em Braga (1832), estudou Teologia Moral e Dogmática, fazendo depois carreira no ensino secundário. Ensinou latim e francês em vários liceus antes de ingressar no Liceu de Évora (1887).

Foi um dos promotores da instalação da Escola Normal de 2ª Classe na cidade, em 1884, juntamente com Manuel Joaquim da Costa e Silva e António Pereira da Silva, ambos docentes no Liceu e que reencontraria na sala de professores⁸⁰⁷.

Durante o seu curto reitorado, a fidelidade política aos progressistas foi particularmente evidente. Foi disso prova o seu envolvimento no combate à reforma implementada a partir da pena do Ministro do Reino, João Franco, e que condenava o Liceu de Évora à perda das suas valências complementares.

Embora tenhamos dedicado um capítulo a este assunto, sublinhamos uma vez mais que a principal reforma do ensino liceal do século XIX (1894-1895) propunha a despromoção do Liceu de Évora, concentrando nas principais cidades do Reino as instituições que ofereciam o ciclo de estudos completo.

O combate em que Deville participou tinha sido iniciado pela autarquia, aquando da discussão em torno da reforma, coincidindo com a fase final do mandato do antigo reitor Henriques da Fonseca (1894)⁸⁰⁸.

Deville, enquanto membro da vereação (1896), retomou a conduta posta em prática pela CME e que tinha sido iniciada dois anos antes, durante a presidência do Conde da Serra da Tourega (1894): enquanto membro da vereação, subescreveu a posição de protesto que condenava veementemente as limitações na oferta educativa impostas ao liceu⁸⁰⁹.

⁸⁰⁶Nomeado em 18-11-1897, durante o ministério de José Luciano, retornaria em 9-11-1904 com o mesmo Luciano de Castro.

⁸⁰⁷ADE, NGC, m 247 (em arquivo de docs. Núcleo do Governo Civil). A criação da Escola Normal surgiu do quadro legal concebido em 1878 e reforçado pelo governo progressista de Anselmo Braancamp, em 1880, a partir da pasta do Reino, onde pontificava Luciano de Castro.

⁸⁰⁸Sobre o conteúdo desta reforma e as suas perenes implicações sobre o subsistema de ensino secundário veja-se Cândida Proença, 1995, *A Reforma de Jaime Moniz*, Lisboa, Colibri.

⁸⁰⁹Cf. Liceu Nacional Central de Évora, *Lyceu Central de Évora. Relatório 1897 a 1898*, 3º Anno, Évora, Minerva Eboense, 1898. Documento organizado em cumprimento do nº 19 do artº 129º do Regulamento Geral de Instrução Secundária.

No ano seguinte, já como reitor (1897), contou com a sintonia da vereação progressista da CME, liderada por Barahona Fragoso, uma figura da qual o novo reitor tinha sido vice-presidente.

Já a partir da reitoria, aproveitou a publicação do *Relatório do Lyceu Nacional Central de Évora (1898-1899)*, para dar à estampa uma inusitada peça de propaganda contra o governo regenerador que tinha produzido a reforma. O texto, cuja subscrição era encabeçada por Francisco Barahona Fragoso, secundado por José Fernando Deville, o próprio, evidenciava o posicionamento da vereação progressista da CME⁸¹⁰.

A publicação, impressa e brochada, com distribuição pelos liceus do reino, publicava na íntegra tanto o parecer técnico da comissão do Liceu que tinha sido encarregue de estudar o novo regime de instrução secundária, como a representação enviada pela CME à Câmara dos Deputados. Esta protestava contra a despromoção do Liceu, provocada pela perda da oferta educativa mais avançada⁸¹¹.

Para além destes documentos, o novo reitor fez publicar excertos do decreto assinado por José Luciano de Castro em 13 de junho de 1898, documento que elevava a Liceu Nacional Central, dotado da oferta educativa completa, o até então despromovido Liceu Nacional de Évora⁸¹².

A cidade e o liceu foram confrontados com uma reforma de ensino que do ponto de vista do estatuto penalizava o Liceu de Évora e por extensão a cidade: implicava fortes restrições no recrutamento de estudantes, com todo o rol de consequências negativas que representava para a cidade.

Quando o problema se voltou a colocar, em 1896, o elemento de ligação entre a autarquia e o liceu era um homem experiente nos seus já 64 anos de idade, que integrava a vereação da CME e ensinava latim do Liceu. Deville tinha promovido e subscrito uma representação da CME, apresentada à maioria regeneradora da Câmara do Deputados, em 1896, no sentido de obstar à despromoção do Liceu em cujo corpo docente estava integrado⁸¹³.

⁸¹⁰ Liceu Nacional Central de Évora, 1898, *Lyceu Central de Évora. Relatório 1897 a 1898*, 3º Anno, Évora, Minerva Eborensis. Documento organizado em cumprimento do nº 19 do artº 129º do Regulamento Geral de Instrução Secundária.

⁸¹¹ *Idem, ibidem*, 1898, pp. 10-12.

⁸¹² *Idem, ibidem*, pp. 14-15.

⁸¹³ Liceu Nacional Central de Évora, 1898, *Lyceu Central de Évora. Relatório 1897 a 1898*, 3º Anno, Évora, Minerva Eborensis, pp. 10-12.

Colocado perante uma questão crucial para a cidade de Évora e sendo imperioso garantir a fidelidade da reitoria, José Luciano de Castro nomeou Deville para novo inquilino da reitoria do Liceu de Évora.

O novo reitor não desmereceu da confiança dos seus amigos políticos: divulgou a decisão favorável de 1897, promovendo o liceu ao seu antigo estatuto, indexando-a ao seu chefe político.

A propaganda foi dirigida a um público selecionado, professores, membros integrantes da elite da cidade e pais de alunos candidatos à frequência dos cursos complementares⁸¹⁴.

Como vimos no segundo capítulo, a despromoção tinha também uma vertente económica: a procura de colégios internos, o aluguer de habitações a estudantes, as explicações particulares asseguradas por um pequeno exército de professores improvisados, que publicitavam os seus serviços nas páginas dos periódicos locais, entre outros, seriam fortemente atingidos com a medida.

Não surpreende o envolvimento da CME no processo. Desta vez, interveio explicitamente numa questão que não dizia respeito apenas ao liceu mas a toda a cidade: como observámos, tratou-se de um procedimento recorrente sempre que a questão se colocou depois de 1880.

Não surpreende também a pronta reação da autarquia e menos ainda os ciclos de atividade/letargia do Liceu, que passaram a ser ditados pelas orientações políticas dos reitores.

No terreno, António Maria Jales (1895-1897), um reitor sem ligação ao Liceu, foi nomeado pelo governo regenerador no poder (1893-1897). Cumpriu a sua missão: garantiu com eficácia a neutralidade do corpo docente perante as medidas de alteração do estatuto do liceu impostas pela reforma de 1894/1895.

Era uma tarefa difícil. Perante uma vereação camarária presidida por Estêvão Pinheiro, chefe do Partido Progressista, um ativista em questões de ensino pós primário,

⁸¹⁴Entre 1896 e 1898, o *Manuelinho d' Évora* noticiou amplamente os pormenores da reforma, os debates parlamentares e a semelhança de situações entre Braga e Évora. Cf. *O Manuelinho d' Évora*, 07-05-1896, 12-06-1898, 24-06-1898.

às quais o eleitorado urbano era particularmente sensível, a reação da Câmara foi a esperada⁸¹⁵.

Consequência, ou não, desta política, Estêvão Tormenta Pinheiro seria eleito deputado em 1897. Chegou ao parlamento nas eleições que conduziram José Luciano de Castro à formação de um gabinete progressista: um regresso ao poder depois de um interregno de sete anos.

Em 1897, com o objetivo de impor uma política de ensino secundário descentralizadora, José Luciano de Castro, que chamou a si a pasta do Reino que Hintze havia entregado no governo anterior a João Franco, nomeou Deville reitor do Liceu de Évora.

A sua nomeação foi o reconhecimento pelo papel que desempenhou na exploração em favor dos progressistas de uma questão sensível às elites locais influentes em matéria eleitoral. A chefia do liceu, sempre que alinhada com o poder, garantia um canal privilegiado através do qual se poderiam retirar dividendos políticos: Deville desempenhou magistralmente esse papel.

Ao promover o decreto de 22 de junho de 1898, que devolvia ao Liceu a sua centralidade na região, a dois meses das eleições que reconduziriam os progressistas a um novo mandato, poderá ter dado um importante contributo eleitoral ao seu chefe político: José Luciano de Castro⁸¹⁶.

A ativa campanha em prol da atribuição do estatuto de Liceu Central à instituição de ensino eborense garantiu a procura por parte dos alunos da província do Alentejo, como dos provenientes da província do Algarve⁸¹⁷.

O novo líder institucional assumiu-se como um elemento de pacificação dos movimentos desencadeados pelas elites locais, em cuja agitação ele próprio colaborara, a que não tinha sido alheia a sua ação progressista na CME, em cuja vereação assumiu protagonismo.

Até ao final do seu primeiro exercício reitoral, manteve-se fiel aos seus correligionários. O seu último ato, uma reunião em que anunciou a sua exoneração, pode

⁸¹⁵ Para além do seu posicionamento em relação à questão do ensino secundário liceal, moveu esforços e influência para a criação de uma Escola industrial em Évora durante a sua permanência à frente da CME (1893-1897). Tarefa inglória da governação dominada pelos regeneradores de Hintze (1893-1897).

⁸¹⁶ Posse do governo: 18 de agosto de 1898.

⁸¹⁷ Ver capítulo 2 e Liceu Central de Évora, 1899, *Lyceu Central d'Évora. Annuário. Anno letivo de 1898 a 1899 4º anno*, Évora, Minerva Comercial. Esta questão voltará a ser abordada neste capítulo mais adiante.

ser inserido na típica prática política da época: tratou-se da proposta de um voto de louvor ao Conselheiro João de Azevedo Castelo Branco, diretor geral da instrução pública, funcionário que tinha participado em empenhos relativos a assuntos de interesse para o Liceu. Este alto funcionário tinha colaborado, a pedido do reitor, na obtenção de «modelos para o ensino da botânica e da zoologia e esferas para geografia»⁸¹⁸.

Joaquim António dos Reis Tenreiro Sarzedas foi nomeado pelo governo regenerador de Hintze Ribeiro (1900), pondo fim a quase meio século em que predominaram reitores próximos do Partido Progressista. Da sua ação reitoral não registamos nenhum dado relevante, o mesmo não se podendo afirmar relativamente ao seu desempenho enquanto elemento de confiança de Hintze⁸¹⁹.

Na verdade, embora possuísse um perfil idêntico ao de António Maria Jales, conhecia a cidade e o Liceu (ali realizara exames liceais entre 1865 e 1867). Era natural de Borba, onde nascera em 1852, e ao contrário daquele, um desconhecido na cidade, Sarzedas conhecia Évora.

A sua atividade política e a sua intervenção social eram notícia regular nos jornais eborenses: eram também públicos os proventos que retirava dos cargos que desempenhava. Em 1901, o jornal *Manuelinho d' Évora* noticiava a sua nomeação como governador civil, como subdelegado de saúde em Estremoz e como inspetor das águas minerais «percebendo anualmente 1.000\$000 reis de vencimento da categoria e 200\$000 reis de gratificação de exercício»⁸²⁰.

O seu círculo de relações encontrava-se em Estremoz, onde residia, e onde se relacionava com notáveis locais. Nos seus contactos sociais, relacionava-se com grandes industriais como Graça Zagalo e a família Reynolds, com quem organizava atividades beneméritas e de apoio social. Tais ações eram muitas vezes promovidas com fins

⁸¹⁸PT/AHLAGE/D/A/001-Lv243-1876-1904, Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 07-07-1900, objetos que incorporam o valioso espólio do museu da Escola Secundária André de Gouveia.

⁸¹⁹Sarzedas foi nomeado em 10-7-1900. O gabinete progressista esteve em funções de 26 de junho de 1900 a 23 de fevereiro de 1903. A substituição de Deville por Sarzedas está bem documentada: tratou-se de uma clara decisão política do ministério chefiado por Hintze. PT/AHLAGE/D/A/001-Lv243-1876-1904, Atas das Sessões do Conselho Escolar, 1876-1904, sessão de 07-07-1900.

⁸²⁰*Manuelinho d'Évora*, nº 1047 de 31 de dezembro de 1901. António Manuel Pereira, 1959, *Governantes de Portugal desde 1820 até ao Dr. Salazar*, Porto, Manuel Barreira editor, p. 130: Governador Civil de Évora em 1900, 1906 e 1908. Inspetor das águas minerais de Portugal (1901) e subdelegado de saúde em Estremoz (1901).

eleitorais, dos quais beneficiavam os membros do grupo que pretendiam assomar ao parlamento, como foi o caso de Zagalo⁸²¹.

Durante os consulados seguintes de Hintze⁸²² foram nomeados três reitores para o Liceu de Évora: Pedro Manuel Nogueira, João Luís Carvalho Cordeiro⁸²³ e José da Silva Fiadeiro, o mais ativo deste trio e que fez aprovar um regulamento interno disciplinador⁸²⁴.

O mais instável dos períodos na liderança pedagógica da instituição só terminou com o reitorado do médico José Lopes Marçal⁸²⁵.

A nomeação deste clínico em 1905 coincidiu com o regresso dos progressistas ao poder. Colega de profissão e amigo pessoal de Henriques da Fonseca, os dois homens encontravam-se irmanados nas amizades políticas que possuíam no seio do Partido Progressista, aliás uma tradição na família deste último.

Lopes Marçal quebrou a sequência de reitores a título precário e sem ligação ao liceu, sobrevivendo no cargo independentemente da chegada de João Franco ao poder. O conturbado consulado de Franco teve início pouco depois da tomada de posse do novo reitor. Com os governantes mais preocupados com a tensa situação política nacional, o Liceu ficou entregue a Marçal: só os acontecimentos de 5 de Outubro de 1910 levariam o exercício da sua liderança ao fim⁸²⁶.

O então reitor vivia na rua Diogo Cão, embora fosse proprietário da quinta de S. Caetano, onde recebia o seu círculo de amigos de entre os quais se incluía Henriques da

⁸²¹ Tratou-se de uma associação cujo fim era promover a oferta de uma sopa económica durante o período «em que durar a crise que atualmente aflige a classe trabalhadora» cf. Manuelinho *d'Évora*, nº 718 de 3 de março de 1895. Cf. Paulo Eduardo Guimarães, 2006, «Zagalo, Graça», in Maria Filomena Mónica (coord.), *op. cit.*, vol. III, pp.1104-1105.

⁸²² De 26 de junho de 1900 a 23 de fevereiro de 1903 e de 23 de fevereiro de 1903 a 20 de outubro de 1904.

⁸²³ *O Manuelinho d'Évora*, 07-05-1902: greve episódica dos académicos e que não registou intervenção do reitor.

⁸²⁴ Respetivamente em 3-10-1901, 27-2-1902 e 23-10-1902. O reitor apresenta um projeto de regulamento interno em que a nota dominante foi a imposição do respeito e o aumento da distância entre funcionários e alunos. Uma segunda preocupação: aumentar a vigilância para que o património do liceu não fosse afetado por atentados tais como escrever nas colunas. As normas eram explícitas: aos funcionários "incumbe-lhes usar de modos corteses para com os estudantes evitando familiaridades comprometedoras da seriedade dos seus cargos" cf. PT/AHLAGE/D/A/001, Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 05-10-1903.

⁸²⁵ Cf. PT/AHLAGE/A/C/007, Lv266, Cadastro de professores (1908-1971), Lv266, Lv267, Lv268, Lv269, Lv270, Lv271. Veja-se também a lista de reitores em *O Corvo*, 1941, *cit.*, p. 39; Marçal permaneceu em funções entre 9-12-1905 e 17-10-1910.

⁸²⁶ Carlos Pires de Lima da Fonseca, 1959, *op. cit.*, p. 50 e 138; Marçal foi nomeado em 3-11-1905, pelo governo progressista no poder entre outubro de 1904 a 27 de dezembro de 1905.

Fonseca e o filho deste, Carlos, que o classificou como «médico distinto e professor do liceu»⁸²⁷.

A sua atividade clínica repartiu-se por diversos institutos, como eram os casos do Asilo de Infância Desvalida, da Câmara Municipal e do Monte Pio Eborense⁸²⁸.

Enquanto médico parece, portanto, ter privilegiado o trabalho em instituições ligadas à assistência e à ação pública, uma atividade filantrópica muito em voga na época e que lhe traria dividendos em matéria de imagem pública e política⁸²⁹.

Terá sido por esta razão que acumulou a assistência médica na Casa Pia no mesmo período em que desempenhou funções enquanto reitor no liceu: a sua situação financeira permitia-lhe um estilo de vida compatível com a dos maiores contribuintes do concelho, uma elite que integrou, e que não dispensava a intervenção pública benemérita ao nível da assistência à infância⁸³⁰.

Na sua atuação como reitor, manteve uma postura consensual em relação à Casa Pia. Foi um político discreto e uma das figuras simbólicas do liceu, quer pelo seu estatuto enquanto clínico, que sempre privilegiou, quer pela longevidade enquanto professor⁸³¹.

O perfil de Fonseca era bastante similar ao de José Lopes Marçal e, embora aquele fosse mais dado à frequência de espaços de sociabilidade e à participação em associações⁸³², este concentrava-se na sua atividade profissional. Com base nesta, estruturou a sua longa carreira⁸³³, embora fosse um membro influente do partido progressista e amigo pessoal de José Luciano de Castro⁸³⁴.

⁸²⁷ Carlos Pires Lima da Fonseca, *op. cit.*, vol. I, p. 30.

⁸²⁸ *Anuário Comercial*, Évora, 1899.

⁸²⁹ R.J. Morris et al, 1993, *The Victorian City. A Reader in British Urban History. 1820-1914*, London, Longman, p. 133.

⁸³⁰ Carlos Pires de Lima da Fonseca, *op. cit.*, p. 30; *Anuário Comercial* 1899 e 1913 e ADE, NGC, Recenseamento Eleitoral, Évora, 1870 (primeiro recenseamento em que foi arrolado) ; Recenseamento Eleitoral, Évora, 1891 (Maior contribuinte). Sobre a ação das elites eborenses na administração da Casa Pia de Évora: Maria Isabel Gameiro, 2000, *op. cit.*, p. 204.

⁸³¹ Durante este período, liceus congéneres sofreram grandes transformações proporcionadas por algum desafogo económico que subsidiou as administrações, dando-lhe a possibilidade de dirigirem campanhas de obras. Em Évora, foram efetuadas reparações na sala dos atos e mais tarde seriam instaladas oficinas e laboratórios. O mesmo aconteceu em Coimbra cf. Judite Seabra, 1999, *op. cit.* p. 231.

⁸³² *Almanach Burocrático*, 1875; *Anuário Commercial*, 1899; Maria Ana Bernardo, 2001, Anexo II A “Sócios Ordinário do Círculo Eborense”.

⁸³³ *Anuário Comercial*, Évora, 1899; *Anuário Comercial*, Évora, 1906; *Anuário Comercial*, Évora, 1913; *anuário Comercial*, Évora, 1934 *O Manuelinho d' Évora*, 23-10-1902: Lavrador e proprietário (1906,1924) desempenhou funções de médico da Câmara Municipal (1899,1906), foi delegado de saúde (1906), diretor da Escola Normal, médico do Asilo de Infância Desvalida, médico da Casa Pia (1899,1906, 1913), médico do Monte Pio Eborense (1899).

⁸³⁴ *O Corvo*, 1941, *cit.*, pp. 43 e 44;

No seu reitorado, as questões que lhe deram mais visibilidade prenderam-se com a atuação na área disciplinar, num quadro político de crescente circulação das ideias republicanas nos meios académicos.

Os problemas disciplinares nas instituições liceais na primeira metade do século XX foram recentemente estudados por Jorge Ramos do Ó. Este autor sublinhou o papel do reitor nesta área, não só como mediador de conflitos mas também como responsável pelos mecanismos de vigilância: recorrendo à prevenção e à admoestação⁸³⁵.

De facto, as questões disciplinares intensificaram-se depois da reforma de 1894/1895. É algo que também não pode deixar de estar relacionado com o crescimento do número de alunos recrutados entre a população do continente, situada na faixa etária antes citada.

Em 1900, os alunos liceais representavam menos de 0,4% da população que potencialmente estaria em idade de frequentar o nível de ensino. Vinte anos depois, este indicador situava-se próximo de 1%. Este fenómeno implicou uma maior regulamentação e um aumento das exigências em matéria disciplinar⁸³⁶.

Foi na década que antecedeu a proclamação da Iª República que o número de incidentes disciplinares subiu drasticamente no Liceu de Évora: um aumento proporcional ao crescimento do número de alunos e ao avanço do republicanismo nas classes médias.

Entre 1900 e 1909, no período que antecedeu a proclamação do novo regime, os livros de atas do conselho registaram trinta ocorrências disciplinares que foram objeto de apreciação pelo coletivo⁸³⁷.

Os dois acontecimentos de maior relevo nesta área foram, em 1907, uma greve académica e, em 1909, um processo disciplinar que envolveu dezenas de alunos e outros agentes educativos.

A greve académica, que teve paralelo em outras instituições do país incluindo a Universidade de Coimbra, levou o Reitor a solicitar ao Governador Civil a intervenção de uma força policial que dispersasse os manifestantes. Estes alunos permaneceram em

⁸³⁵ Jorge Ramos do Ó, 2003, *op. cit.*, pp.338-340.

⁸³⁶ *Idem, ibidem.*

⁸³⁷ PT/AHLAGE/D/A/001,Lv242-1860-1876 - Atas das sessões do Conselho Escolar, sessão de 8 de abril de 1864; Lv243-1876-1904, p. 125 e 126; Lv245-1903-1936, sessões de 26; 29 de maio de 1909 e 1 de abril de 1913; Lv253 - 1890-1899: 3 ocorrências; 1910 – 1917: 4 ocorrências.

vigília à porta do Liceu, impedindo qualquer colega de frequentar as aulas, pretendendo que o reitor revogasse as penas disciplinares entretanto aplicadas a vários alunos por agressão a um professor⁸³⁸.

A reação do reitor foi inédita. Ao convocar a autoridade externa para resolver um problema interno do liceu, numa demonstração de força que exaltou os ânimos, acabou por contribuir para aumentar a larvar desconfiança que se vinha fazendo sentir entre os alunos e o corpo docente.

O segundo dos acontecimentos que convocamos para mostrar a ação do conselho de professores presidido por Marçal foi uma extensão de decisões como aquela que acabámos de enunciar. Tratou-se da instauração do mais extenso e complexo processo disciplinar da história do Liceu de Évora durante o período liberal.

Marçal era, como vimos, um progressista tradicional. As suas inclinações políticas não só eram conhecidas, como eram subscritas por outros docentes, alguns dos quais integravam vereações da CME⁸³⁹.

O processo iniciou-se quando o conselho tomou conhecimento da notícia de um comunicado publicado por um aluno do liceu, José Varela Lopes, filho de um notável de Mora, no jornal *A Voz Pública*, um semanário republicano, à época propriedade do Dr. Evaristo Cutileiro, médico e ativista republicano. A publicidade dada ao comunicado, que criticava a ação do conselho escolar, mostra o interesse que o PRP tinha na agitação estudantil⁸⁴⁰.

O coletivo de professores considerou que o comunicado tinha acusações graves contra os docentes, constituindo um «desacato à autoridade coletiva do conselho escolar no exercício das suas funções», razão pela qual decidiu instaurar um procedimento disciplinar contra o aluno, que foi acusado de contribuir para o aumento da indisciplina fora do liceu⁸⁴¹.

O procedimento foi alargado a outros alunos que se solidarizaram com Varela Lopes. Entre eles, estava João José Camoesas, um ativista republicano, que chegaria a Ministro da Instrução pouco mais de uma década após estes acontecimentos.

⁸³⁸ ADE, NGC, Mç, 247.

⁸³⁹ Cf. Participação política do corpo docente no capítulo 6.

⁸⁴⁰ *A Voz Pública*, 29 -05-1909.

⁸⁴¹ PT/AHLAGE/D/A/001, Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 29-05-1909, fl. 20v.

Camoegas publicou um panfleto, que supostamente continha a sua defesa e que intitulou *Pela Verdade e Pela Justiça*, ao qual deu ampla publicidade nos espaços públicos da cidade⁸⁴².

A publicação foi considerada «uma justificação inoportuna e descabida das suas ideias republicanas, porque nem este instituto de instrução é academia política, onde se aliciem partidários, nem o conselho tem que interessar-se pelo seu modo de ser político, enquanto ele se não traduza em atos de indisciplina»⁸⁴³.

Marçal, na qualidade de chefe da instituição, viabilizou a decisão do coletivo de professores destinada a avançar para um procedimento criminal: uma decisão sem precedentes que, ouvido o Ministério Público, se traduziu na aplicação de penas de expulsão e impedimento de frequentar outros liceus, por prazos diversos, a um grupo de alunos que esteve envolvido nos acontecimentos⁸⁴⁴.

Entre os ativistas estavam o já citado João Camoegas, mas também Domingos Rosado e Barros Capinha, trio que viria a desempenhar um importante papel no regime da Iª República⁸⁴⁵.

A matéria disciplinar, que se avolumou de forma crescente ao longo do seu mandato, atingiu o apogeu com o referido processo que, pela dimensão e pelos intervenientes, é uma evidência das dificuldades criadas ao reitor pelo recrudescimento da atividade do PRP no interior do liceu. O facto de o jornal liderado por Evaristo Cutileiro ter apoiado o clima de insurreição reinante, o envolvimento de João Camoegas e do numeroso grupo de alunos militares nos acontecimentos, espelham bem as dificuldades que foram colocadas ao reitor na sua tarefa de governar em dias de forte agitação estudantil.

Em causa estariam questões de política local: o reitor defenderia os interesses monárquicos; os alunos envolvidos estariam a atuar em defesa do PRP. Camoegas escreveu mesmo «Nós tentámos varrer a chicana política do liceu, daqui o vosso ódio,

⁸⁴²João Camoegas, 1909, *Pela Verdade e pela Justiça*, Évora, Empresa Tipográfica Eborense.

⁸⁴³PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 12-06-1909, fls. 1. 26 v e 27.

⁸⁴⁴PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 5-06-1909, fl. 22 e 22v

⁸⁴⁵João Camoegas, 1909, *op. cit.*, p. 5.

pois não sofreis que alguém, para bem de uma geração inteira tente abalar o vosso poderio de galopim eleitoral»⁸⁴⁶.

De acordo com as evidências que apresentámos em anterior capítulo, a ação do reitor foi relevante do ponto de vista patrimonial: durante o seu mandato, decorreu uma campanha de obras na Sala do Atos (1906) que terá acelerado a descaracterização daquele espaço. Foi também iniciado o processo que conduziria à destruição da escadaria monumental que ligava o terreiro dos estudantes à igreja do Espírito Santo, uma obra que desvirtuaria irremediavelmente a área ocupada pelo antigo terreiro dos estudantes⁸⁴⁷. No ano seguinte, com o objetivo de instalar uma oficina, solicitou a cedência de um espaço ocupado pela Casa Pia junto da escada de acesso ao primeiro piso⁸⁴⁸.

Esta fase de dinamismo relacionada com a administração do património constituiu a fase final das intervenções de iniciativa das reitorias⁸⁴⁹. A perda dos direitos de posse, a partir de 1914, inviabilizaria qualquer intervenção desencadeada pelos inquilinos. Só o senhorio, a Casa Pia, o poderia fazer⁸⁵⁰.

4.5. Na I^a República

A mudança de regime implicou, numa primeira fase, uma mudança radical nos processos de escolha dos novos líderes institucionais. Com a proclamação da I^a República, o cargo de reitor foi provisoriamente abolido em todos os liceus nacionais⁸⁵¹.

O mesmo decreto que destituía os reitores em funções determinava que os Conselhos Escolares, constituídos só pelos professores efetivos, reunissem para eleger de entre si o professor que, até ulterior resolução, ficaria a desempenhar as funções de reitor⁸⁵².

⁸⁴⁶ *Idem, ibidem*, p. 14.

⁸⁴⁷ *Districto de Évora*, 13-03-1910.

⁸⁴⁸ ADE, NCP Mç. 903, 19-11-1907.

⁸⁴⁹ O artº 1º do decreto de 29 de agosto de 1905 determinava que «a conservação do edifício de cada liceu, e bem assim a conservação e progressiva aquisição de mobiliário e material didático para aulas, biblioteca, gabinete de física, laboratório de química, ginásio e outros meios educativos, serão custeadas por umaverba anual destinada a cada liceu, que o reitor administrará, ouvido, em parecer fundamentado, o conselho escolar»

⁸⁵⁰ Nos liceus de Braga e Coimbra também foram implementadas campanhas de obras neste período como resultado da reforma de 1905. Cf. Rodrigo Azevedo, 2004, *op. cit.* e Judite Seabra, 1999, *op. cit.*

⁸⁵¹ Decreto de 17 de outubro publicado no Diário do governo nº 11 (18 de outubro de 1910). Para esta fase da I^a República leia-se Vasco Pulido Valente, 1992, *Revoluções: A «República Velha»* (ensaio de interpretação política), in *Análise Social*, vol. XXVII (1.º), 1992 (n.º 115), pp. 7-63. *Idem*, 1975, «Crentes e conversos: a República na província (outubro de 1910-Maio de 1911)», in *Análise Social*, vol. XI (1.º), 1975 (n.º 41), pp. 17-30. Veja-se em particular a questão da manutenção dos empregos públicos e as fidelidades e passado político, pp. 236-242.

⁸⁵² PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 21-10-1910.

Neste processo foi escolhido o professor Manuel Gomes Fradinho. Formado em medicina, rapidamente abandonou a clínica, empenhando-se na atividade cívica e política. Nesta última vertente, foi um dos melhores exemplos da ação reitoral emparedada entre os ditames da política partidária e a fidelidade aos professores que o cooptaram para o cargo de reitor. Esta mudança ocorreu também nos grandes liceus centrais. No caso de Coimbra, Judite Seabra mostrou também a sintonia entre o novo reitor e os quadros que passaram a ocupar os lugares de poder na cidade⁸⁵³.

Manuel Gomes Fradinho representou uma geração de reitores recrutada entre os antigos alunos, que já se havia iniciado em 1900, com a assunção do cargo por Tenreiro Sarzedas, a que se seguiu no ano seguinte Pedro Nogueira. Fradinho foi o terceiro reitor recrutado naquele grupo.

Figura 2: Manuel Gomes Fradinho, o primeiro reitor republicano



Fonte: Fonte: PT/AHLAGE,
documento não catalogado NF.
Anterior a 1926 ?

Figura 3: Alberto Jordão Marques da Costa, o segundo reitor republicano



Fonte: Fonte: PT/AHLAGE,
documento não catalogado NF.
Anterior a 1926 ?

Fradinho tinha trinta e nove anos quando iniciou o reitorado numa instituição que conhecia bem. Natural de Mourão, tinha frequentado o Liceu de Évora, ingressando de seguida na Escola Politécnica da Lisboa para frequentar as cadeiras preparatórias

⁸⁵³Judite Seabra, 1999, *op. cit.*, p. 233.

necessárias para se matricular na Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa. Formou-se em 1902, mas nunca exerceu clínica de forma continuada⁸⁵⁴.

Iniciou funções como professor efetivo por decreto de 3 de outubro de 1902,⁸⁵⁵ mas a sua carreira no desempenho de cargos públicos locais só ganhou expressão depois de implantada a República. Em paralelo com as funções de reitor assumiu a vice-presidência da comissão executiva da Câmara Municipal, chegando mesmo a presidir à autarquia⁸⁵⁶.

Filiado no PRP a sua atuação como reitor esteve envolta em forte polémica por liderar a instituição na altura em que o ministro da Instrução Pública, Sobral Cid, a instâncias do provedor, António Simões Paquete, determinou que o edifício do Colégio do Espírito Santo passaria para a posse da Casa Pia de Évora⁸⁵⁷. O seu reitorado destacou-se pela perda da posse sobre o edifício da universidade e pela consequente afirmação da Escola Industrial e Comercial.

Foi um dos melhores exemplos de líder institucional condicionado pelas suas opções políticas: tentou um equilíbrio entre as fidelidades aos correligionários do PRP e o respeito pelos docentes que o tinham proposto para reitor e dos quais também dependia a sua manutenção no cargo.

No verão de 1914, os conselheiros foram colocados perante a possibilidade de o liceu passar de senhorio a inquilino do edifício. Como Manuel Gomes Fradinho não pôde, ou não quis, abordar a questão no conselho de professores em tempo útil a iniciativa do protesto acabou por ser do conselho e não do reitor.

Foi mesmo um professor, Armando Correia Duarte Melo, quem anunciou a deliberação: «tendo chegado ao seu conhecimento que os poderes públicos haviam aceitado por bons os direitos alegados pela Administração da Casa Pia d'Évora à posse do edifício deste liceu, não podia calar a sua estranheza e o seu protesto contra o facto para que não encontra justificação. Sobre o assunto falaram vários professores acentuando que nunca até hoje qualquer administração da Casa Pia exercera qualquer ato

⁸⁵⁴ Arquivo do Museu de Ciência da Universidade de Lisboa, fundo da Escola Politécnica, Livro nº 17 1894-1896. Frequentou o liceu de Évora entre 1890 e 1905. Neste último ano entrou na Escola Politécnica.

⁸⁵⁵ ADE, NCM, Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, 1914, Livro nº 808 (VP-1910, 1911, P-1915).

⁸⁵⁶ *Anuário Comercial*, Distrito de Évora, 1913. A equipa camarária era constituída pelo presidente Máximo Homem de Campos Rodrigues, pelo vice-presidente Manuel Gomes Fradinho e a vereação tinha os seguintes membros: Agostinho Felício Pereira Caeiro. Francisco de Almeida Telles do Valle. João José Perdigão e Manuel da Costa Lima.

⁸⁵⁷ Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, p. 40.

de posse e já lá vão decorridos mais de 70 anos desde que o liceu aqui foi instalado, todas as obras que aqui se têm feito, algumas importantes e dispendiosas, têm sido custeadas pela dotação do liceu ou por subsídios especiais do Estado para esse fim concedidos; não se compreendendo portanto que o Estado fosse agora com tanta facilidade abrir mão desse edifício onde tanto dinheiro tem gasto e em cujo gozo pacífico e incontestado há tantos anos se encontra. Deliberou-se fazer conhecer superiormente estas considerações»⁸⁵⁸.

O processo de afetação do edifício era já imparável. A escritura que conferia a posse à CPE foi de imediato complementada com uma autorização do governo para o início de uma campanha de obras.

O executivo permitiu a contração de um empréstimo junto da banca, no valor de 1.500 escudos, a amortizar em 5 anos, ao juro de 7%, com o objetivo último de confirmar o exercício dos direitos do senhorio sobre o *seu* edifício⁸⁵⁹.

Manuel Fradinho não se posicionou individualmente contra o novo senhorio. A recusa do reconhecimento dos direitos de posse foi veiculada pelo conselho de professores, conclave que a reafirmava sempre que a oportunidade surgia⁸⁶⁰.

O reitor foi, por sucessivas vezes, confrontado pelo conselho de professores com as suas decisões. Invariavelmente, adotou o mesmo registo que encontramos numa das réplicas aos colegas: quando as salas antes ocupadas pela secretaria do Governo Civil, sitas no primeiro piso do edifício, transitaram para a posse da CPE (1917), mediante a celebração de nova escritura, o reitor informou que em função das ordens recebidas assinara um novo contrato de arrendamento⁸⁶¹.

Segundo o registo, deixavam de pertencer ao liceu as salas referidas, mas como «o facto pareceu estranho a vários professores e muito especialmente pelo conselho não ser dele informado», Manuel Fradinho foi obrigado a dar novas explicações: «assegurou que

⁸⁵⁸ PT/AHLAGE/D/A/001, Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 04-07-1914.

⁸⁵⁹ ADE, NCPE, Casa Pia de Évora Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525), 10-09-1914.

⁸⁶⁰ Cf. p. ex. APT/AHLAGE/D/A/001, Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 16-03-1917. O facto de o assunto ser abordado de forma recorrente nas sessões, onde o reitor era instruído pelos conselheiros a atuar, obrigou a que Manuel Fradinho fosse obrigado a preparar uma representação em nome do órgão a que presidia.

⁸⁶¹ PT/AHLAGE/D/A/001, Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 25-07-1917.

cumpriu a ordem porque a mesma emanava do Ministro a que não se atrevera a desobedecer»⁸⁶².

Vários professores, entre eles Lopes da Silva, o último presidente monárquico da CME, e Domingos Cordeiro Rosado, que militava no Partido Evolucionista, não aceitaram as decisões superiores, exigindo ao reitor a nomeação de uma comissão «para ir a Lisboa entender-se com o Ministro»⁸⁶³.

Foi determinado que o reitor se devia dirigir à capital para tratar do caso, não sendo pedidas à Casa Pia quaisquer obras, nem consentir que esta instituição as realizasse. Este momento das relações entre o conselho de professores marca a subalternização do reitor: Domingos Rosado, um advogado em início de carreira e que tal como o reitor tinha como chefe político António José de Almeida, assumiu o propósito de liderar o protesto, opondo-se ao conformismo do líder.

Nesta altura, era ministro da instrução Barbosa de Magalhães que integrava um gabinete presidido por Afonso Costa. Manuel Fradinho tinha-se aproximado da ala conservadora de António José de Almeida que chefiava o Partido Evolucionista⁸⁶⁴.

Nesta matéria sensível o reitor manifestou uma grande ambiguidade no seu posicionamento. Por um lado, mostrou reverência pelas decisões da tutela, cumprindo-as sem reserva, e por outro lado, submetendo-se ao coletivo de professores que censuraram tal posicionamento.

Em 17 de setembro de 1914, foi criada a Escola Industrial da Casa Pia. Foi sem surpresa que as contrapartidas recebidas pela CPE, através do aumento dos seus proventos com a renda paga pelo Liceu, se tornaram uma das fontes de financiamento para manter a funcionar a nova valência de ensino na cidade⁸⁶⁵.

A criação de uma nova instituição de ensino técnico desviou as atenções das elites locais do investimento na infraestrutura onde se encontrava instalado o Liceu. Numa altura em que outros liceus centrais, como foram os casos dos liceus de Coimbra e de

⁸⁶² PT/AHLAGE/D/A/001Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 25-07-1917.

⁸⁶³ PT/AHLAGE/D/A/001, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), 1903-1936, Livro nº 245, 25-07-1917, fls. 76v e 77. O professor Lopes da Silva não reconhecia o direito de posse sobre o edifício do liceu, manifestando-se no mesmo sentido o professor Cordeiro [Domingos Rosado], que militava no partido Evolucionista, cf. Manuel Baiôa, 2000, *op. cit.* p. 271.

⁸⁶⁴ Manuel Baiôa, 2000, *op. cit.* p. 272. Esta mudança de alinhamento reportou-se a 1914.

⁸⁶⁵ Casa Pia de Évora, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525), 19-09-1914.

Braga, cidades que já possuíam escolas industriais, tiravam partido da necessidade de afirmação dos seus líderes e das novas elites locais, desencadeando verdadeiras campanhas de renovação ou de aquisição de património, o Liceu de Évora permaneceu à margem deste processo⁸⁶⁶.

A grande prioridade foi para a nova valência de ensino industrial, onde foram realizados investimentos vultuosos para acomodar a Escola Industrial, com claro prejuízo do espaço que albergava o clássico ensino liceal e cuja depreciação continuou inexorável ao longo da década seguinte.

Quando o Liceu de Évora foi, mais uma vez, ameaçado de despromoção juntamente com os liceus instalados na província, mediante a apresentação de um projeto de lei na Câmara dos Deputados, em 1913, a questão não foi debatida em sede de conselho de professores⁸⁶⁷. Ao nível da Comissão Administrativa da CME, à qual o reitor mantinha ligações, também não houve reações. É certo que a questão não terá passado de projeto, mas o facto não deixa de mostrar a reverência dos republicanos locais relativamente à política nacional.

O Sidonismo trouxe consigo um curto interregno no consulado de Fradinho, coincidente com a reestruturação governamental operada com a chegada da República Nova ao Terreiro do Paço⁸⁶⁸.

Em abril de 1918, Fradinho foi mandado afastar da reitoria pelo governo presidencialista. Este ordenou que a direção do liceu fosse entregue ao diretor de classe mais antigo, no caso José Lopes Marçal, monárquico convicto e o último reitor antes de 5 de Outubro.

Na sessão de 10 de maio de 1918, Fradinho participou ao conselho que, por despacho ministerial (30 de abril), através de uma nota da repartição superior, se encontrava reconduzido nas funções de reitor⁸⁶⁹.

O conselho congratulou-se com a recondução, manifestação que não existiu com a nomeação de Lopes Marçal, sinal claro da pouca expressão que a facção monárquica protagonizada por Marçal e Lopes da Silva detinham no interior do conselho. O

⁸⁶⁶Cf. o caso de Coimbra: Judite Seabra, 1999, *ob. cit.* p. 235 e Braga: Rodrigo Azevedo, 2004, *op. cit.*, pp. 40-43.

⁸⁶⁷Diário da Câmara dos Deputados, Sessão de 27-08-1913.

⁸⁶⁸Para este período da história da 1ª República veja-se Miguel Dias Santos, 2003, *Os Monárquicos e a República Nova*, Coimbra, Quarteto Editora, em particular o envolvimento dos monárquicos no apoio a Sidónio.

⁸⁶⁹PT/AHLAGE/D/A/001, Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 23-04-1918.

reconduzido reassumiu funções e submeteu-se a nova eleição, em julho de 1918, escrutínio que foi confirmado com a nomeação governamental⁸⁷⁰.

A morte de Sidónio Pais em 14 de dezembro de 1918 mergulhou o país em nova fase de instabilidade política, que se refletiu na sucessão de governos de efémera duração. Como consequência, foi nomeado reitor Alberto Jordão Marques da Costa que se manteria em funções até 28 de maio de 1926⁸⁷¹.

Alberto Jordão Marques da Costa nasceu em Cuba, localidade do distrito de Beja, cidade onde frequentou o seminário⁸⁷². Realizou depois exames no Liceu de Évora com o objetivo de prosseguir estudos laicos (1906). Frequentou o Curso do Magistério do antigo Curso Superior de Letras e entrou para o professorado por concurso documental. Foi o primeiro reitor com qualificações específicas para o ensino⁸⁷³.

Marques da Costa integrou a nova geração de docentes formados depois da reforma de 1894-1895, a qual acentuava os processos de preparação pedagógica para o exercício da docência.

Com a reestruturação do ensino superior em 1911, foram criadas as Escolas Normais Superiores. Estas instituições funcionavam em anexo às Faculdades de Letras e de Ciências das Universidades de Lisboa e de Coimbra. Os candidatos à sua frequência tinham como objetivo ingressar no magistério secundário.

A construção deste sistema de formação, ao qual os candidatos só podiam aceder depois de possuírem um curso superior, abriu o caminho para a profissionalização dos docentes e para o aumento da qualidade do ensino secundário⁸⁷⁴.

⁸⁷⁰ O afastamento ocorreu entre 23 de abril e 10 de maio de 1918. Neste período, o primeiro dos reitores do liceu de Évora durante a república reassume funções. Cf. Respetivamente PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 23-04-1918; PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 01-07-1918.

⁸⁷¹ PT/AHLAGE/A/C/007-Cadastro de professores (1908-1971), p. 15. Nomeado em 10 de novembro de 1919.

⁸⁷² N. 8 de janeiro de 1884, filho de Manuel Marques da Costa Na realidade, e segundo o seu cadastro, terá nascido em Cuba, mas só foi perfilhado à posteriori. No registo de matrícula era dado como filho de pai incógnito. No registo de matrícula apenas constava Alberto Jordão, mas em PT/AHLAGE/A/C/007-Lv267, Cadastro de professores (1908-1971), p. 15 e seg. "autorizado a substituir o nome que usava de Alberto Jordão pelo de Alberto Jordão Marques da Costa DG. De 12.7.1918".

⁸⁷³ PT/AHLAGE/A/C/007-Lv267, Cadastro de professores (1908-1971), Cadastro do pessoal deste liceu p. 15; em 1915 foi nomeado diretor da BPE (decreto de 16-12-1915) e em 1918 foi colocado no liceu do Funchal. Foi nomeado reitor do liceu por decreto de 10-11-1919, cargo que exerceu até 30 de agosto de 1926. Após a queda da Iª República manteve-se no corpo docente que abandonaria apenas de forma episódica, em 1932, para exercer no liceu Sá da Bandeira em Santarém. Em seguida, terá retornado a Évora, em outubro de 1933 (DG 18.10.1933); Anuário da Universidade de Lisboa 1919-1920.

⁸⁷⁴ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.* pp. 526-532.

Já depois de vinculado à função pública, enquanto docente em exercício no magistério secundário, formou-se em direito na Universidade de Lisboa (1919-1920)⁸⁷⁵.

O início de funções enquanto docente no liceu de Évora ocorreu quatro anos antes e coincidiu com o exercício do cargo de governador civil do distrito⁸⁷⁶.

No contexto da conturbada crise política em que a Iª República viveu, Marques da Costa transportou para dentro do liceu uma prática reitoral muito inspirada no ativismo partidário. Mas esta era já uma evidência dois anos antes de tomar posse como reitor. De facto, enquanto membro do corpo docente condenou a greve académica de outubro de 1917 num contexto político marcado pelo envolvimento de Portugal na Iª Guerra Mundial e num período de grande agitação interna⁸⁷⁷.

Num governo liderado por Afonso Costa, seu chefe político enquanto militou no PRP⁸⁷⁸, Alberto Jordão condenou a agitação que se vivia no interior do Liceu: durante a discussão de uma representação dos alunos sobre o regime de trabalhos escolares, de exames e de transição de ano deplorou a greve académica realizada pelo corpo discente do Liceu de Évora⁸⁷⁹.

Com a chegada de Sidónio Pais ao poder e a constituição da Junta Revolucionária, criou condições para que o corpo docente se fizesse representar numa reunião do professorado «em que se devem tratar dos interesses do ensino e da classe»⁸⁸⁰.

No período em que governou o liceu, as estruturas da administração central envolviam-se ativamente na promoção do regime e dos seus protagonistas e utilizavam as instituições de ensino como locais para promoção de um nacionalismo republicano. Um exemplo: o conselho escolar deu corpo a um desejo expresso pelo Ministro da Instrução Pública, Patrocínio Martins, através de ofício, no sentido da realização de uma sessão

⁸⁷⁵PT/AHLAGE/A/C/007-Lv267, Cadastro de professores (1908-1971), Cadastro do pessoal deste liceu p. 15; em 1915 foi nomeado diretor da BPE (decreto de 16-12-1915) e em 1918 foi colocado no liceu do Funchal. Foi nomeado reitor do liceu por decreto de 10-11-1919, cargo que exerceu até 30 de agosto de 1926.

⁸⁷⁶ Decreto de 28-12-1914, manteve-se em funções até 5-12-1915. Foi nomeado para o mesmo cargo em maio de 1915. Uma biografia de caráter hagiográfico pode ser encontrada em *Revista Académica*, nº 8, 9 de maio de 1920 "Homenagem ao Doutor Alberto Jordão Marques da Costa".

⁸⁷⁷ Rui Ramos, 1994, «A Segunda Fundação», in José Mattoso (Dir.), *História de Portugal*, vol. VI, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 519.

⁸⁷⁸ Manuel Baião, 2000, *op. cit.* p. 270.

⁸⁷⁹PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 07-11-1917.

⁸⁸⁰PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 21-12-1917. Foi escolhido o professor Alberto Jordão para representar o conselho na citada reunião.

solene onde se incutisse no espírito dos alunos o significado e a grandeza da consagração que a República pretendia associar aos soldados desconhecidos⁸⁸¹.

O reitor pretendeu ir mais longe do que as instruções governamentais sugeriam. Com esse fito, propôs que, para além da sessão solene, fossem realizadas pelos diretores de cada classe palestras sobre o assunto. E insistiu para que, na sessão final, fosse dado o maior brilho possível à cerimónia, devendo para isso fazer-se convite para estarem presentes ao ato as autoridades oficiais da cidade⁸⁸².

Marques da Costa trataria com toda a deferência Patrocínio Martins, providenciando a convocação do conselho escolar ao qual pediu que preparasse a recepção ao Ministro da Instrução Pública, depois de este ter informado diretamente o reitor da sua presença em Évora⁸⁸³.

O reitor considerou conveniente que todos os professores comparecessem na estação do caminho de ferro com o objetivo de cumprimentar o representante do governo da República, sublinhando que o mesmo era o superior hierárquico do corpo docente.

O executivo, à altura dos acontecimentos, era liderado por Bernardino Machado, nomeado por António José de Almeida, em março de 1921, depois do exílio a que fora votado por Sidónio Pais (1917). A liderança de Machado era uma tentativa de Almeida para reconstituir o governo de acalmação (1914) num momento de crise nacional.

Todo o conselho concordou com Marques da Costa, propondo-se receber o ministro. Júlio do Patrocínio Martins tinha desempenhado um papel crucial na instalação de uma nova valência no espaço intramuros do Colégio do Espírito Santo, e era uma figura com uma intensa rede de contactos na cidade onde tinha integrado a Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, depois de 5 de Outubro⁸⁸⁴.

A referência a esta visita ministerial foi aqui convocada para mostrar a forma como o reitor tentou envolver os membros do conselho de Liceu na recepção ao ministro

⁸⁸¹PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 04-04-1921 P. 99. Neste processo envolveu um dos seus mais diletos colaboradores, o professor Domingos Ramalho Franco, que tal como António Gromicho e o próprio reitor tinham passado pelos seminários como forma de acederem a um nível de formação que lhes permitiria o prosseguimento de estudos. Franco foi encarregue de realizar uma conferência sobre o assunto.

⁸⁸²PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 04-04-1921 P. 99.

⁸⁸³PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 22-04-1921, p. 99v.

⁸⁸⁴Fernando Luís Gameiro, 2011a, *Com Engenho e Arte. O ensino técnico em Évora durante a Iª República*, Lisboa, Colibri, pp. 52-62.

evitando divisões: a política partidária era tratada com extremo cuidado. Vários docentes estavam na política ativa e o conselho de professores incluía vários monárquicos como o ex-reitor e antigo chefe do Partido Progressista José Lopes Marçal e António Lopes da Silva, o último presidente monárquico da CME e um dos poucos que, como Marques da Costa, possuía habilitação própria para o ensino secundário.

Estavam presentes várias tendências do espectro partidário republicano, com destaque para o ex-reitor Manuel Gomes Fradinho que, em 1914, se tinha aproximado de António José de Almeida, aderindo ao Partido Evolucionista⁸⁸⁵. O corpo docente incluía ainda católicos como Domingos Vaz Madeira, membros do PRP, Adelino Duarte Mota, António José Moléro, o professor que mais tempo permaneceu em funções executivas na CME durante o período, e Domingos Ramalho Franco que, em 1921, havia aderido ao Partido Republicano Liberal e que, nos anos subsequentes, acompanharia o então reitor numa interessante experiência de gestão autárquica⁸⁸⁶.

Contudo, Costa não deixava de promover o regime republicano mobilizando para tal os colegas: numa sessão ordinária do conselho do Liceu, o reitor mandou ler um ofício lembrando a comemoração do quinquagésimo aniversário no magistério do “Sr. Doutor Teófilo Braga” e solicitou a celebração do facto no dia 10 de Junho, por ocasião da festa camoniana. O conselho, depois de alguma discussão, determinou que o corpo docente diria algumas palavras aos alunos em honra da figura daquele republicano⁸⁸⁷.

As fidelidades profissionais e políticas conjugaram-se também no seio do conselho de Liceu. Foi o que ocorreu em 1923 quando, em sessão extraordinária, foi delegada no reitor representação do Liceu na manifestação, que iria decorrer no Porto, de apoio a Costa Cabral, um antigo professor do liceu de Évora que tinha sido Ministro da Instrução (1921)⁸⁸⁸ no episódico governo do coronel Maia Pinto, e a Carvalho Santos. Na altura, tinham desempenhado, respetivamente, as funções de Diretor Geral da Instrução Secundária e de Presidente da Associação do Magistério Liceal. Como reconhecimento

⁸⁸⁵ Manuel Baiôa, 2000, *op.cit.*, p. 272.

⁸⁸⁶ Cf. Capítulo seguinte que caracteriza o corpo docente; Manuel Baiôa, 2000, *op. cit.*, p. 271.

⁸⁸⁷ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 29-04-1922.

⁸⁸⁸ Cabral, no curto período em que esteve à frente da pasta da Instrução (de 5 de novembro a 16 de dezembro de 1921), fez aprovar um novo regulamento das Escolas Primárias Superiores, criando a Inspeção do Ensino Primário Superior, o regulamento que remodelou e organizou a administração do Ensino Primário Geral e a respetiva Inspeção.

pelos serviços prestados à causa, os professores quotizaram-se em 10 escudos para suportar a deslocação do reitor à manifestação de apoio⁸⁸⁹.

A proximidade do reitor aos estudantes, para além das ações doutrinárias, também incluiu a colaboração com a secção de assistência da Associação Académica do Liceu André de Gouveia, organismo que se declarou habilitado a custear a despesa de livros a fornecer aos alunos subsidiados pela Associação⁸⁹⁰. Esta ação filantrópica com caráter associativo remontava a finais da década de 1880, altura em que foi criada a Associação Filantrópica Académica Eborense, e contava com o envolvimento das elites locais: o casal Barahona (Angélica e Francisco), foram contribuintes liquidados da Associação que ganhou expressão a partir da reforma de 1894-1895. Ao liceu chegou, a partir desta altura, um pequeno contingente de estudantes desfavorecidos. A Filantrópica, ligada a figuras que se haviam movido no espetro partidário monárquico, viria a encerrar em 1914 por decisão do governador civil (Câmara Manuel) abrindo caminho à criação, em 1920, da Associação Académica do Liceu. O aparecimento desta estrutura foi tutelado por professores ligados aos executivos camarários republicanos, casos de Domingos Ramalho Franco e Manuel Gomes Fradinho. A partir de 1942 a sua margem de autonomia passou a ser coartada com a integração no Centro Escolar nº 1 da Mocidade Portuguesa.

Contudo, a governação de Marques da Costa deparou-se com a crescente instabilidade do corpo discente. Tratou-se de um reflexo do que acontecia no país nos anos de 1920 com o aumento dos protestos do movimento sindical e das associações de operários; era também a radicalização do campo político e o ativismo contra o sistema, num contexto de degradação da conjuntura económica, da crise internacional e em que o aumento da inflação era a nota dominante.

Foi neste quadro que um aluno da 5ª classe suscitou a convocação de uma sessão extraordinária do conselho escolar do Liceu Central de André de Gouveia. Joaquim César Romeira Júnior destruiu com uma bomba de dinamite o teto das instalações sanitárias do pátio exterior do Liceu, que, segundo os documentos, só por acaso não provocou danos pessoais. Os dados apresentados no processo permitem concluir que o bombista tinha

⁸⁸⁹PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 22-01-1923; Cf. Cláudia Castelo, 2003a, «CABRAL, Francisco Alberto da Costa», in António Nóvoa (Dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Lisboa, ASA, p. 208.

⁸⁹⁰PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 03-11-1922.

cúmplices. Por 15 votos contra 3, o reitor venceu a decisão de expulsar o aluno do liceu pelo prazo de 1 ano⁸⁹¹.

A indisciplina atingiu mesmo o reitor, pois o conselho apreciou um processo disciplinar mandado instaurar ao aluno da 7ª classe de letras, Domingos Coelho Morais, por este ter faltado ao respeito à primeira figura do Liceu. Esta questão arrastou-se durante algumas sessões, verificando-se uma divisão no corpo docente, um sinal de que nem todos os professores estavam unidos em torno do líder.

Esta divisão motivou o seguinte comentário do reitor: «há professores no Liceu de Évora que têm da disciplina uma noção exata, outros há que são de uma condescendência que é quasi tibiesca. Estranho que num processo em que estava em jogo a autoridade do Reitor houvesse ainda quem (...) duvidasse da necessidade de aplicar ao aluno delinquente um castigo exemplar»⁸⁹².

Esta intervenção deve ser lida também como oportunidade de afirmar a dignidade do reitor e de admoestar docentes menos exigentes na matéria, alguns dos quais sistematicamente envolvidos, como protagonistas, em assuntos do género.

As divergências entre o conselho e o reitor foram uma constante em matéria disciplinar e, pelo menos num caso, o coletivo agravou as penas propostas pelo reitor⁸⁹³.

A utilização da imprensa como arma de arremesso foi também um facto de relevo, em particular quando Marques da Costa acumulava a reitoria com a presidência da CME: Bartolomeu Gromicho informou o coletivo que o jornal *O Século* tinha noticiado uma agressão a um docente no Liceu de Évora e questionou mesmo «em que disposição está o Sr. Reitor e se já começou a ser instaurado o respetivo processo disciplinar»⁸⁹⁴.

Na verdade, desde a década de 1890 que o conselho de professores tivera necessidade de aplicar múltiplas penas disciplinares: o reitorado de Marques da Costa, embora confrontado com um menor volume de casos, teve que se debater com uma

⁸⁹¹PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 11-02-1922.

⁸⁹²PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 16-11-1923. Cf. Desenvolvimentos na sessão de 12 de janeiro de 1924.

⁸⁹³cf. PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 23-04-1923.

⁸⁹⁴PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 30-06-1923.

significativa pressão disciplinadora por parte dos docentes e com falta de meios para vigiar com eficácia os alunos⁸⁹⁵.

As relações com a comunidade educativa, envolvendo questões de disciplina, constituíram também uma área sensível: o reitor deu conta ao conselho de uma longa conferência que manteve com vários pais e encarregados de educação sobre assuntos de disciplina. Informou que nessa reunião ficou assente que os alunos só iriam ao intervalo depois de determinadas aulas. Mais informou que se proibia o jogo do futebol no pátio do Liceu; que se envidariam todos os esforços no sentido de se evitarem faltas dos alunos às aulas; que os diretores de classe fixariam um dia por mês para atenderem os pais e encarregados de educação sobre o comportamento e o aproveitamento dos alunos.

Na opinião do reitor, tais medidas muito contribuiriam para a melhoria da disciplina no liceu. O conselho, para além de marcar os dias de atendimento, determinou que, nos intervalos, os professores prestariam informações sobre os alunos ao diretor de classe⁸⁹⁶.

A medida compreende uma reação corporativa de defesa em relação à ameaça que pairava sobre o pessoal docente, no contexto dos acontecimentos anteriores, procurando envolver os pais e encarregados de educação no controlo dos educandos.

O professor Vaz Madeira, um professor muito experiente e um líder experimentado, que tinha sido reitor do Liceu de Beja, e também ligado ao setor católico da sociedade eborense, apoiou a posição do conselho e do reitor. Afirmou concordar com as medidas tomadas, complementando as ditas e fazendo alguns reparos: «Alvitra como continuação dessa obra que regulamentada foi o uso da capa e batina, o Sr. Reitor obrigue os alunos que optarem por esse traje a usá-lo dentro de todas as regras, pois muitas vezes assim não sucede»⁸⁹⁷.

Estas palavras foram recebidas pelo reitor com desconfiança, dado que nelas deve ter sido colocada alguma ironia, acusação que Vaz Madeira se apressou a desmentir e aproveitou para louvar o trabalho do líder. O reitor replicou, aceitando o alvitre

⁸⁹⁵PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 31-10-1924: deficiente vigilância exercida pelo pessoal menor nos claustros.

⁸⁹⁶PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 31-10-1924.

⁸⁹⁷PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 10-01-1925.

apresentado com a declaração e afirmou que iria proceder «como o caso exija», salvaguardando a sua livre decisão.⁸⁹⁸

Estes incidentes disciplinares revelam as por vezes difíceis relações entre os membros do corpo docente, que punham à prova as qualidades políticas e de liderança do reitor.

No entanto, nem todos os problemas debatidos eram do foro disciplinar. O acesso e recuperação da informação começaram também a fazer parte do quotidiano escolar, com a instalação de uma pequena biblioteca numa das salas que ladeavam a sala dos atos. A concretização deste projeto mostrava já a necessidade de retirar à BPE a função de biblioteca escolar: o facto de o reitor ter dirigido a biblioteca pública na qualidade de professor do liceu, aliás uma tradição que remontava aos primeiros anos de funcionamento da academia, não pode ser ignorado. Jordão terá percebido a necessidade que a comunidade escolar tinha de uma biblioteca para uso exclusivo e imediato tal como o seu antecessor no cargo, Manuel Fradinho⁸⁹⁹.

Acresceu também a preocupação dos professores com a tecnologia educativa ou com as atividades extra escolares.

Exemplos destas preocupações foram as intervenções do professor Vaz Madeira, desta vez na qualidade de professor responsável pela biblioteca, lembrando a conveniência de voltarem para a dita as obras requisitadas pelos professores.

Apresentou também um projeto de regulamento da biblioteca, equipamento que estava a funcionar no ano letivo de 1924-1925, de instalação recente como sugere a ausência de um regulamento. A sua instalação havia sido protelada, durante décadas, devido à utilização da BPE como biblioteca escolar⁹⁰⁰.

As atividades circum-escolares atingiram também uma dimensão internacional. Os alunos propunham viagens a destinos exóticos e os docentes equacionavam seriamente algumas das propostas.

⁸⁹⁸PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 10-01-1925.

⁸⁹⁹PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 05-05-1917 (nomeação de diretor de instalações) e 10-01-1925 (evidência do funcionamento).

⁹⁰⁰ O conselho antes de o aprovar sugeriu que, durante alguns dias, o mesmo ficasse para consulta para poder ser lido pelos professores, devendo ser aprovado no próximo conselho. Sobre a alternativa à inexistência de uma biblioteca liceal durante quase um século, veja-se Fernando Luís Gameiro, 1997, *op. cit.* PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 10-01-1925.

As viagens que se foram tornando regulares ao longo das primeiras décadas do século XX nos liceus portugueses levaram a administração central a regulamentar tais atividades, exigindo aos reitores um maior controlo sobre a realização e organização das mesmas. Em Évora, encontramos também indícios desta prática em 1925, data em que o professor Dias Correia transmitiu ao conselho o desejo que os alunos dos cursos complementares tinham de visitar, no presente ano letivo, o Norte de África, pedindo a boa vontade do conselho no que a este assunto dizia respeito⁹⁰¹.

Embora durante o período liberal a parte do edifício ocupada pelo Liceu não tivesse beneficiado de obras de monta, depois das reformas de 1894-1895 e de 1905 foram instalados laboratórios e adquirido diverso material didático. Era, pois, natural, ao contrário do que aconteceu nas primeiras décadas de funcionamento, que os professores se preocupassem de forma crescente com as suas condições de trabalho.

O facto de o edifício ter um senhorio e um inquilino não abonou particularmente a favor das obras correntes de manutenção. Durante o mandato de Marques da Costa, uma parte da cobertura do claustro ameaçou ruína, mas o incidente foi reportado à Casa Pia. O interlocutor em questões de património estava também identificado. O grupo Pro-Évora interpelou a instituição assistencial, insistindo na necessidade de serem realizadas obras na igreja do Espírito Santo⁹⁰².

Nesta matéria, o último reitorado republicano passou à margem de qualquer iniciativa no referente à manutenção do edifício. Perante a impossibilidade de serem tomadas iniciativas nesta área, até porque a conturbada situação política e a volatilidade dos interlocutores não aconselhavam, o conselho e o reitor convergiram para a importância do investimento na questão do equipamento e da tecnologia educativa.

Neste contexto, alguns professores lamentavam em sede de conselho faltas de material e a necessidade de consertar alguns aparelhos, em especial no laboratório de Física. O reitor, a quem competia a resolução de problemas deste tipo, afirmou que o conselho administrativo conhecia as carências e atuaria até onde a verba de que o Liceu dispunha permitisse⁹⁰³.

⁹⁰¹PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 10-01-1925.

⁹⁰²ADE, NCP, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), 17-10-1921, 112 v (claustro), fls 113 (Pró-Évora).

⁹⁰³PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 16-01-1926.

Tanto Fradinho como Costa, pela estabilidade dos seus mandatos e pela forma como exerceram o poder, tiveram uma influência determinante na vida da instituição durante os dezasseis anos de vigência do regime republicano.

A instabilidade política ao nível dos executivos governamentais e autárquicos não teve paralelo nas direções liceais: em termos práticos, o liceu foi dirigido por apenas dois reitores, entre 1910 e 1926.

A regularidade também foi extensiva à forma como os reitores recusaram o seu envolvimento direto nas polémicas alterações ao estatuto de Liceu Central. Atente-se no exemplo que se segue.

Marques da Costa, enquanto presidente da CME, respondeu a um ofício do secretáriogeral do Ministério da Instrução sobre a proposta de reforma de João Camoesas, datada de 1923, considerada a primeira lei de bases do sistema educativo português.

A vereação a que presidiu, instada a participar na discussão da lei, deliberou «que se oficiasse o Sr. Ministro da Instrução (...) para lhe fazer sentir que o princípio consignado na sua proposta de lei de reduzir o liceu central desta cidade a nacional virá prejudicar moral e financeiramente este município e todo o distrito, esperando que o Sr. Ministro desistirá deste propósito tanto mais que foi no liceu de Évora que sua Ex^a fez o curso secundário»⁹⁰⁴.

A este posicionamento, perante uma iniciativa reformista oriunda da esquerda republicana, representada por um governo chefiado por António Maria da Silva, respondeu uma vereação liderada pelo chefe local próximo da facção conservadora. Marques da Costa encontrava-se em trânsito entre o Partido Republicano da Reconstituição Nacional e o Partido Republicano Nacionalista⁹⁰⁵.

Para a intervenção em defesa dos interesses da instituição que representava enquanto reitor, não foi convocado o conselho do liceu, mas antes a vereação da

O professor Lopes da Silva havia lembrado, em 1922, a necessidade de serem adquiridos os quadros parietais de que o Liceu necessitava. O reitor prometeu empregar toda a sua boa vontade para os conseguir cf. PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936 - Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 29-04-1922.

⁹⁰⁴ADE, NCM, Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, 1923, Livro nº 811, 21-07-1923, fl 128.

⁹⁰⁵Manuel Baiôa, 2000, *op. cit.*, p. 270 e João Manuel Gonçalves da Silva, 1997, «O clientelismo partidário durante a Iª República – o caso do Partido Reconstituente 1920-1923», in *Análise Social*, vol. XXXII (1.º), 1997 (n.º 140), pp. 31-74.

comissão executiva da CME: um clássico, quer na forma como os reitores atuaram, quer na acutilância das vereações da CME.

De acordo com a literatura disponível, os reitores republicanos do Liceu de Coimbra, apesar de próximos do poder político, devido à política de recrutamento de governantes no corpo docente da Universidade, não tiveram o protagonismo político de Marques da Costa⁹⁰⁶.

Com o liceu como primeira instituição de ensino da cidade, num período propício às experiências de governação episódicas, Costa parece não ter tido dificuldades em afirmar-se acumulando cargos: governador civil, reitor, deputado.

No palco parlamentar, teve uma intervenção decisiva em 1921 aquando da criação do curso elementar de comércio na Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira, enquanto relator da comissão de finanças que viabilizaria o curso: uma prestação que analisaremos em detalhe no capítulo que dedicamos ao ensino industrial em Évora. Contudo, na sua rápida passagem pelo parlamento (1921-1922), o Liceu não fez parte da sua lista de intervenções.

4.6. As lideranças: um quadro sumário

Apesar de a figura de nomeação política dos reitores do Liceu ter sido imposta a partir de 1880 e permanecido até 1926, a generalidade foi recrutada entre os professores com um vínculo profissional à instituição a cujo quadro pertenciam e onde exerciam. Como consequência foram cooptados para os mandatos de mais longa duração os profissionais mais prestigiados na cidade, casos de Henriques da Fonseca, Lopes Marçal, Varela Fradinho ou Marques da Costa.

Foi no conjunto dos cento e trinta e três docentes que foram escolhidos reitores que exerciam a docência. Estes, durante a Monarquia, estavam perfeitamente integrados na alta sociedade eborense.

Durante a I^a República a agitação política parece ter-se sobreposto à proximidade dos reitores com as famílias tradicionais com os quais, aliás, não tinham afinidade. Dos casos apresentados pode concluir-se que, no período de 1870-1926, os reitores eborenses eram originários ou integraram-se na elite social local.

⁹⁰⁶ Cf. Judite Seabra, 1999, *op. cit.*, pp. 229-239.

Tanto Fonseca como Marçal não eram naturais de Évora. As suas raízes estavam no centro do país⁹⁰⁷. Contudo, integraram-se profundamente na sociedade eborense do seu tempo, acedendo aos espaços de sociabilidade pública e privada onde pontificavam os membros proeminentes da alta sociedade, cujos filhos frequentavam o Liceu. Ao longo da sua vida ativa, a posse do poder simbólico conferido pela liderança do principal estabelecimento de ensino da região contribuiu para a definição de estratégias de afirmação política e profissional.

Na governação liceal, os reitores partilhavam as principais decisões com o conselho de professores, não assumindo o protagonismo como «chefe do liceu»: a partilha do poder entre órgãos de governação foi a nota dominante.

Seria expetável que, durante os períodos em que a administração central desencadeava reformas que ameaçavam o estatuto da instituição, o posicionamento do reitor fosse diferente: essa expetativa não se confirmou. As alterações propostas podiam traduzir-se em prejuízos extensíveis tanto para os agentes educativos como para a sociedade e economia locais, mas ainda assim os órgãos de governação liceais conformaram-se, formalmente, com a decisão. Do ponto de vista da confiança política, o reitor foi fiel ao governo que o havia nomeado: a autonomia e a iniciativa foram muito limitadas.

Antes de 1910, a prolongada presença dos médicos na liderança ter-se-á ficado a dever ao seu forte reconhecimento social e às relações políticas que mantinham com os chefes políticos nacionais que, com a nomeação, lhes renovavam o voto de confiança. Depois de 1910, o prestígio profissional parece ter dado lugar à estrita confiança política, associada a um perfil claramente mais vocacionado para o exercício da profissão docente.

A resposta contestatária às imposições normativas oriundas do governo em matéria de estatuto foi invariavelmente protagonizada por uma instituição local: a Câmara Municipal de Évora. Foi um modelo de reação que foi comum ao Liceu de Braga, quando confrontado com as mesmas ameaças.

Em Évora, a ação das elites monárquicas em matéria de política de ensino liceal foi protagonizada pelas vereações progressistas da CME, situadas mais à esquerda do espectro partidário. Em geral opuseram-se às propostas dos governos regeneradores que

⁹⁰⁷ José Lopes Marçal, beirão do distrito de Castelo-Branco e do concelho de Sertã. Cf. *O Corvo*, 1941, *cit.*, pp.43 e 44.

visavam a centralização do subsistema de ensino secundário. De facto, as iniciativas então desenvolvidas tiveram um cunho vincadamente político, com a clara relação causa-efeito entre a orientação partidária da vereação e o partido que ocupava os ministérios do Terreiro do Paço.

Este dado, que foi independente da decisão de despromoção ter sido tomada por um governo com o mesmo alinhamento político, mostra que a principal instituição do poder local desfrutava de uma autonomia relevante que usou na defesa do interesse da comunidade à revelia da fidelidade política: um facto que demonstra a importância que a instituição educativa tinha para a elite municipal.

Durante a Monarquia Constitucional, a CME funcionou como a válvula de escape que a direção do liceu não oferecia. Independentemente da sintonia política com o gabinete que ocupava o Terreiro do Paço, as elites que detinham o poder no município foram o esteio das pretensões da opinião pública.

Foi assim em 1880, 1894, 1896 e 1923, sempre com reitores nomeados por governos de cuja iniciativa partiu a reforma. Deste ponto de vista, confirma-se a relação apontada pela historiografia: a figura da nomeação e o controlo do líder liceal pelo poder político.

O reforço da autoridade interna do reitor, por via da nomeação a que estava sujeito, não encontrou evidências no caso estudado, pois a colegialidade foi a conta dominante em matéria de decisão. O conselho de professores ganhou mesmo algum ascendente sobre o reitor em matérias como a manutenção da disciplina e administração do património. Este protagonismo interno de alguma forma inviabilizou a definição de um plano reitoral que norteasse cada um dos mandatos.

A figura da nomeação não responsabilizou claramente o reitor pela direção do estabelecimento e esta dependia da norma emitida pela administração central. Por outro lado, durante a maior parte das oito décadas que estudámos, os pares mantiveram um papel não negligenciável na escolha do reitor, fator que limitou a sua autonomia.

As mudanças de regime, ocorridas em 1910 e em 1926, introduziram alterações significativas no quadro descrito. As dinâmicas educativas surgiram como resultado de mudanças políticas, que em si mesmas continham projetos de mudança social.

No período republicano, a cumplicidade entre a CME e a reitoria foi notória: os dois principais reitores republicanos permaneceram muito próximos da principal instância do poder municipal. Compatibilizaram a vice-presidência ou a presidência da CME com o exercício de funções reitorais: um facto que evidencia a importância doutrinária que as instituições de ensino assumiam no quadro da educação republicana.

Durante o primeiro reitorado republicano, a CME iniciou o processo de adaptação do antigo paço arquiépiscopal para nele instalar valências que estavam a funcionar no espaço em que se encontrava o Liceu. O argumento apresentado foi o da criação de condições para melhorar o equipamento de ensino.

Porém, tratava-se de um processo de contrapartidas destinado a compensar o Liceu pela entrega da posse do edifício à CPE: uma moeda de troca pela criação de uma Escola Industrial, a grande prioridade da política republicana de ensino para a cidade.

O reitor esteve diretamente envolvido neste processo de alienação. Comungou das convicções dos seus correligionários políticos, que consideravam importantes as transformações económicas e sociais a desencadear pelo ensino técnico.

Em termos estritamente objetivos, o processo de alienação resultou em prejuízo da instituição: um facto que contrariou as dinâmicas de melhoramentos materiais que ocorreram em liceus congéneres (casos de Braga e de Coimbra).

A disciplina partidária levou o reitor a não opor resistência aos ditames das prioridades políticas. Com este ato isolado, negligenciou a sua popularidade entre os pares, refugiando-se, disse, no «cumprimento de ordens» da tutela. A consequência foi a quebra momentânea da colegialidade dominante entre o conselho de professores e o reitor.

O ato, com consequências duradouras no futuro das instituições de ensino pós primário na cidade, constituiu a demonstração clara da submissão do líder institucional aos ditames da política.

Capítulo 5 - O liceu com gente dentro: a construção da identidade institucional durante a Ditadura Militar e o Estado Novo.

5.1. Introdução

Graças aos significativos avanços verificados na investigação desenvolvida ao longo dos últimos vinte anos, entendemos já com relativo detalhe o regime do Estado Novo nas suas várias dimensões⁹⁰⁸.

João Barroso, ao colocar a figura do reitor no centro das suas preocupações de investigação, elegeu quatro marcos cronológicos no processo normativo ao qual o cargo foi sujeito, a saber: 1895, com a instituição do regime de classe; 1917, com a sistematização da legislação publicada depois de 1910; 1930, momento de reorientação política conducente ao abandono do regime de ditadura militar e de advento do E.N; e, finalmente, o ano de 1947, marco que configura o quadro normativo que se iria manter até 1974⁹⁰⁹.

Este longo processo terá culminado com o evidente crescendo das competências do reitor e garantido a possibilidade de este intervir diretamente no decurso de aulas ou reuniões para as quais não tinha que ser convocado, assumindo poderes inspetivos que lhe vinham sendo sucessivamente outorgados: isto é, «o reitor representa o poder no liceu e o seu poder reforça-se à medida que a centralização administrativa aumenta»⁹¹⁰.

António Nóvoa chamou, contudo, a atenção para a elevada margem de confiança com a qual contavam os reitores e beneficiavam os liceus. Escorados em políticas

⁹⁰⁸Fernando Rosas *et. al.*, 1994, «O Estado Novo (1926-1974)», in José Mattoso (Dir.), *História de Portugal*, vol 7, Lisboa, Estampa; Fernando Rosas e J. M. Brandão de Brito (coord.), 1996, *Dicionário de História do Estado Novo*, Lisboa, Círculo de Leitores. Um estudo precursor: Fernando Rosas, 1986, *O Estado Novo nos anos trinta: elementos para o estudo da natureza económica e social do salazarismo (1928-1938)*, Lisboa, Estampa. Os contributos estão longe de se terem restringido a estas referências. Foram vários os autores que desenvolveram novos temas, alargando os horizontes da investigação. Neste processo, avultam os nomes de Manuel Braga da Cruz, António Costa Pinto, Irene Pimentel e Fernando Farinha Luís Reis Torgal, 1999, *A Universidade e o Estado Novo: o Caso de Coimbra, 1926-1961*, Coimbra, Minerva; Manuel Braga da Cruz, 1986, *Monárquicos e republicanos no Estado Novo*, Lisboa, D. Quixote; Manuel Braga da Cruz, 1998, *O Estado Novo e a Igreja Católica*, Lisboa, Bizâncio; Luís Farinha, 1998, *O Revivalho: revoltas republicanistas contra a ditadura e o Estado Novo 1926-1940*, Lisboa, Estampa; Fernando Rosas, 2001, «O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo», in *Análise Social*, vol. XXXV, n.º 157, pp. 1031-1054; António Costa Pinto, 2001, «O império do professor: Salazar e a elite ministerial do Estado Novo (1933-1945)», in *Análise Social*, vol. XXXV, n.º 157), pp. 1055-1076; Irene Flunser Pimentel, 2000, *História das organizações femininas no Estado Novo*, Lisboa, Círculo de Leitores.

⁹⁰⁹ João Barroso, 1995, *op. cit.*, p. 288.

⁹¹⁰ *Idem*, p. 293.

educativas definidas pelo Estado Novo, o conforto da nomeação permitiu-lhes a conquista de um espaço do qual conhecemos mal os limites⁹¹¹.

Um contributo para aclarar esta questão foi dado por João Antunes Correia. Ao estudar a ação dos reitores do liceu Rodrigues de Freitas/D. Manuel II no Porto, o autor notou a forma como o cargo adquiriu um perfil específico em função daqueles que o desempenhavam: a fixação implícita de modos de relacionamento, a proximidade em relação à hierarquia do Ministério, a exploração de eventos para projeção da figura do líder da instituição, bem como o itinerário profissional e político depois do exercício do cargo são alguns dos exemplos que evidenciam o processo de apropriação⁹¹².

Todavia, este autor observou a elevada margem de autonomia de que o Liceu dispunha para contornar as peias colocadas pela administração hiper centralizada que definia o ensino liceal. Havia, porém, uma condição essencial para que essa liberdade fosse permitida: o reitor tinha não só que contar com a confiança do governo, como devia garantir uma gestão pacífica do estabelecimento⁹¹³.

Ramos do Ó analisou a forma como se estruturou o «autogoverno» no Liceu Pedro Nunes em Lisboa, chamando a atenção para o facto de estas práticas autonómicas estarem enraizadas na matriz da vida interna do liceu. Em particular, salientou a autonomia concedida pelo reitor em matéria de ação pedagógica dos professores e da aposta na ação a desenvolver pelos alunos⁹¹⁴.

Os estudos que citamos apresentam agendas diferentes das que procurávamos, pese embora as similaridades que sublinhamos. Na perspetiva da identificação e do

⁹¹¹ Em contraponto à caracterização do sistema de ensino no seu todo, no que respeita ao ensino liceal, os estudos disponíveis admitem que tenha sido o nível que usufruiu de maior margem de autonomia, permitindo o gozo de relativa liberdade, embora tutelado pela figura poderosa do reitor. Cf. António Nóvoa, 1996, «Ensino Liceal», in Fernando Rosas e J. M. Brandão de Brito, *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 302.

António Nóvoa, nos anos de 1990, retomou análises pioneiras sobre o tema, refinando a análise proposta pela produção historiográfica de referência nos anos de 1970. Propôs a sistematização das perspetivas adotadas pelo Estado Novo em matéria educativa, considerando a compartimentação do ensino, o pragmatismo educativo, o controlo da atividade docente e a desvalorização dos agentes educativos como características dominantes. Cf. O estudo precursor de Maria Filomena Mónica, 1979, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Presença. Cf., António Nóvoa, 1996, «Educação Nacional», Fernando Rosas, e J.M. Brandão Brito, (dir.), *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 286-287.

⁹¹² Luís Correia, 2002, *Récita do Liceu. Rodrigues de Freitas/D. Manuel II*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Dissertação de doutoramento polic.), pp. 318-326.

⁹¹³ *Idem*, pp-313-314.

⁹¹⁴ Jorge Ramos do Ó, 2003, *O Governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*, Lisboa, Educa [Tese de doutoramento apresentada à FPCE da Universidade de Lisboa], pp. 544-553.

itinerário perseguido pelos liceus durante os seus processos de afirmação no espaço local, apesar dos nossos contributos recentes, consideramos que permanecem ainda muito nebulosos os contornos da autonomia dos mesmos, das suas margens de liberdade e dos mecanismos reais que conferiam poder aos reitores junto da comunidade: é este o tópico que pretendemos desenvolver no presente capítulo⁹¹⁵.

Esta opção deixa claro que a ação reitoral será objeto de análise na ótica do seu empenho na afirmação pública do instituto liceal e não na vertente da sua ação administrativa, interna, quotidiana.

Relacionada com esta surge uma segunda decisão crítica do ponto de vista metodológico. Toda a cronologia desta dissertação abrange os regimes da Monarquia Constitucional e da Iª República. Ora, neste capítulo, o arco temporal, 1929-1960, ultrapassa a cronologia enunciada, pois foi neste período que se desenrolaram os processos de afirmação que enunciámos. Assim, a organização do capítulo foi determinada por aquelas duas balizas: a primeira, 1929, marcou o início da política educativa de pendor nacionalista preconizada pelo ministro Gustavo Cordeiro Ramos. Esta referência coincidiu com a nomeação do novo reitor do Liceu de Évora, uma figura incontornável na vida da instituição durante as três décadas subsequentes. A segunda, o início dos anos de 1960, correspondeu ao fim da relativa eficácia das medidas de controlo da procura de ensino liceal.

Durante as primeiras três décadas do Estado Novo a solução encontrada para conter o crescimento daquela procura que se acentuara ao longo da Iª República passou pelo recurso ao sistema de exames. Este mecanismo de controlo conseguiu manter os liceus como instituições de seleção de recursos com um papel importante na formação da elite portuguesa: fixando estas instituições com referências maiores no percurso escolar dos adolescentes, os liceus constituíram o chamado *poderoso império do meio* do sistema educativo português⁹¹⁶.

⁹¹⁵ Para o caso de Évora: Fernando Luís Gameiro, 2003c, «Identidade, Legitimação e Poder. Évora e o Liceu Nacional de “André de Gouveia” durante o Estado Novo», in *Economia e Sociologia*, nº 73, pp. 157-178; *Idem*, 2007, «Educação e Elites No Portugal Contemporâneo. Os Liceus do Sul na imprensa generalista (1930-1960)», in *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino em História da Educação*, Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais. Para o caso do Porto: Luís Antunes Correia, 2002, *op. cit.*, pp. 133-174.

⁹¹⁶ Cf. João Barroso, 1995, *op. cit.*, pp. 588-599; Fernando Luís Gameiro, 2003b, «Elites e Educação no Sul de Portugal. Identidade e Capital Escolar durante o Estado Novo», in Maria Filomena Mónica e outro (org.) *II Colóquio de História Social das Elites – Atas*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais (Ed. CD-ROM); Fernando Luís

Em contraponto à relativa imutabilidade em que o liceu permaneceu durante o Liberalismo, foi durante o Estado Novo que a instituição iniciou e consolidou um processo de afirmação no contexto nacional.

A investigação confirmou a existência de um perfil sociológico comum às lideranças (extração social, formação e participação política) entre os reitores que governaram na fase final do Liberalismo, na Ditadura e no Estado Novo. No entanto, como era expectável, não identificámos qualquer continuidade na gestão pedagógica ou administrativa em relação aos regimes liberais: os conselhos de professores deixaram de ter, objetivamente, intervenção na vida da escola. O reitor transformou-se, em definitivo, no «chefe do estabelecimento de ensino», retirando do palco o protagonismo que, até 1926, os professores inegavelmente possuíam.

Na fase final da I^o República, e nas três primeiras décadas do Estado Novo, a liderança da instituição liceal foi um verdadeiro livre-trânsito para o acesso ao poder e à influência política. Assim, identificámos a instituição liceal como uma peça determinante no *cursus honorum* dos professores para acesso aos círculos políticos locais e garantirem a sua presença na Câmara dos Deputados ou na Assembleia Nacional.

O primeiro reitorado do Estado Novo foi um claro exemplo da forma como o líder institucional, enquadrado pela política educativa do regime e contando com a confiança política e pessoal de altas figuras do Estado, conseguiu transformar-se numa personalidade influente que conquistou uma notável autonomia institucional.

Esta autonomia permitiu-lhe continuar a manter fidelidades institucionais e pessoais que estavam fora da “correção política” que a literatura atribui às direções dos liceus. As relações entre figuras opositoras a Salazar e o Liceu de Évora mantiveram-se no mesmo plano, independentemente da mudança política ocorrida em 28 de maio de 1926.

A partir do caso em estudo, confirmámos a existência de um processo de conquista autónoma que o líder utilizou sabiamente, fazendo-se a si mesmo. Para tal, apoiou-se em figuras influentes situadas em quadrantes opostos da política nacional, sempre que elas podiam servir os seus propósitos.

Para além da dimensão autonómica, António Nóvoa apontou também o desenvolvimento de processos identitários como um fator distintivo da educação no E.N. Tais processos de vinculação do aluno à “sua” escola apresentavam-se como um elemento de reforço dos laços afetivos com a instituição⁹¹⁷.

Uma das influências que a escola podia exercer sobre os jovens passava pela qualidade dos espaços: foi uma área que nem o regime nem os reitores descuraram⁹¹⁸.

Como observaremos, estas intervenções ocorridas no perímetro do Liceu foram uma das peças mais importantes na promoção institucional e uma aposta pessoal do reitor pelo menos até ao início da década de 1940.

Mais relevante é o facto de a recuperação material do edifício ter sido apresentada como elemento de evidência de uma organização nova. Nesta, os aspetos materiais educavam em sentido lato na ideologia do Estado Novo: uma escola limpa, arrumada e organizada.

A política educativa do novo regime teve em Cordeiro Ramos um dos seus primeiros teorizadores. Ao assumir a pasta da Instrução Pública, elaborou um quadro teórico que depois seria objeto de reflexão aprofundada pelos seus sucessores no cargo, em particular por Carneiro Pacheco.

Durante o período em que dirigiu o Ministério da Educação, incrementou o centralismo do sistema, criando uma estrutura no interior do liceu que garantia a circulação do fluxo doutrinário do regime: a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa⁹¹⁹.

A investigação de que dispomos evidenciou grande proximidade entre a elite ministerial e os executores da política educativa em Évora: ao longo do período estudado (1929-1960), as relações pessoais e as cumplicidades entre governantes e líderes liceais foram determinantes para atingir os objetivos educativos do novo regime⁹²⁰.

Para além das fontes já citadas no capítulo anterior, com destaque para as atas do conselho de professores, utilizámos um núcleo documental que inventariámos no

⁹¹⁷ António Nóvoa, *op. cit.* p. 301.

⁹¹⁸ De facto, numa primeira fase, em termos pedagógicos, as aprendizagens poderão ter beneficiado (anos de 1930 a 1950), até que a pressão contínua da procura perturbou a organização e o funcionamento da escola. Em geral, as salas de aula e os equipamentos desportivos foram os mais beneficiados com as intervenções (1929-1945) ocorridas no Colégio do Espírito Santo.

⁹¹⁹ João Barroso, 1995, *op.cit.*, vol. 1, p. 603.

⁹²⁰ Fernando Luís Gameiro, 2003c, *op. cit.*, pp.157-178.

Arquivo Histórico do Liceu de Évora. Este pequeno conjunto documental, que designámos por Núcleo do Centenário, inclui, entre outros documentos, os registos detalhados dos locais de residência, ocupação e ciclos letivos dos participantes nas comemorações de 1941: data do centenário do Liceu⁹²¹.

Ao aprofundar a investigação, verificou-se que a história oficial da principal instituição de ensino da cidade, ressalvada a existência da Escola Normal, foi feita através da mobilização da imprensa. Houve a construção de uma narrativa histórica do mais antigo liceus do Alentejo que decorreu durante as décadas de 1930 e 1940, coincidindo com o grande investimento pessoal e profissional do líder institucional.

Por esta razão, decidimos constituir um *corpus* documental que contivesse as principais peças utilizadas no processo de construção histórica. A propósito da comemoração do centenário, a imprensa foi sistematicamente utilizada para difundir uma mensagem e uma imagem de acordo com um plano previamente definido pelo reitor: a mensagem constituiu um manifesto de propaganda do Estado Novo. A imagem foi a cuidadosa composição de um retrato destinado a conduzir o liceu até à posteridade.

Os principais títulos da imprensa regional e nacional foram submetidos a uma análise exaustiva. Esta centrou-se na identificação da estratégia utilizada pelos líderes institucionais para atingirem os fins a que se haviam proposto.

Para concretizar tal intento, foi constituído um *corpus* documental a partir dos principais jornais de cunho noticioso e biográfico de âmbito nacional - *O Século*, *República*, *A Voz*, *O Diário de Notícias*, *Novidades*, *O Primeiro de Janeiro*, *O Comércio do Porto* - e regional *A Defesa*, *O Boletim da Casa do Alentejo*, *Brados do Alentejo* (Estremoz), *O Correio Elvense*, *Democracia do Sul* e *O Diário da Manhã*⁹²².

A seleção que realizámos de um conjunto de publicações periódicas com a finalidade de analisar a relação dos indivíduos ligados à instituição liceal com a imprensa tem dois objetivos bem definidos. O primeiro visa compreender o papel da imprensa na construção histórica do devir institucional. O segundo avalia a importância das publicações periódicas na circunscrição de um conjunto de indivíduos que, pela sua projeção social, qualificações profissionais, ou desempenho de cargos públicos, se destacaram no conjunto de todos os outros que frequentaram a instituição.

⁹²¹ Sobre a utilização deste núcleo, cf. Fernando Luís Gameiro e Helder Adegar Fonseca, 2004a, *op. cit.*.

⁹²² Tabela 1.

Quanto à organização do capítulo, começámos por caracterizar a política do Estado Novo para a instrução pública nos anos de 1930 e de 1940. Em seguida analisámos a ação dos dois ministros mais influentes nas décadas atrás referidas; mostrámos as relações estabelecidas entre o reitor e a elite ministerial, focando-nos na forma como aquele logrou alcançar o seu desiderato: transformar o Liceu de Évora no quadro dos objetivos e desígnios definidos para o ensino liceal.

5.2. A política e a educação nas décadas de 1930 e de 1940

O Estado Novo definiu uma nova política para o ensino liceal que cortou com as perspetivas republicanas de prolongamento da escolaridade através do ensino técnico ou do ensino clássico liceal.

O novo regime procurou transformar os liceus em instituições de controlo da mobilidade social através da implementação de um rigoroso sistema de exames de acesso que limitasse a pressão crescente sobre o ensino público que se fazia sentir desde os anos de 1920: durante a fase da reconfiguração do ensino liceal, nos anos de 1930, os protagonistas foram os ministros que assumiram as pastas da instrução, Cordeiro Ramos (1929-1933), e da educação, Carneiro Pacheco (1936-1940)⁹²³.

No final da década de 1940, o regime apostou no ensino técnico como forma de aumentar a oferta educativa, limitando, porém, o prosseguimento de estudos para o ensino superior⁹²⁴.

No entanto se o Estado Novo, pela sua natureza, procurou controlar a formação dos seus quadros e dirigentes, através da definição de políticas educativas e de

⁹²³ Decreto nº 25.461 de 6 de junho de 1935. Uma análise dos efeitos deste processo num dos principais liceus portugueses ver João G. Correia, 2013. António Nóvoa, 1996, «Ensino Liceal», in Fernando Rosas e J. M. Brandão de Brito, *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 301.

⁹²⁴ Cf. Albérico Afonso Costa Alho, 2001, *Sob a urgência da técnica, cerzir as almas em tempos de mudança: contributos para o estudo da reforma do ensino técnico de 1948*, Lisboa, FCSH/UNL (Dissertação de mestrado policopiado). A reforma de 1948 foi liderada pelo Ministro da Educação Nacional, Fernando Pires de Lima. Em termos práticos, as escolas industriais passaram a oferecer um curso preparatório de dois anos, cursos complementares (ex. curso de comércio) e cursos de formação (serralheiro, carpinteiro, costura e bordados). A formação tinha uma componente teórica que foi deplorada por diversos deputados da Assembleia Nacional com o argumento de que tal preparação era desnecessária e cara. Uma proposta de lei de 1946 notava mesmo «É sabido que muitos dos alunos das atuais escolas industriais não aceitam de boa vontade a situação de operários. Dir-se-ia haver certa incompatibilidade entre a arte de bem limar e o conhecimento da raiz quadrada; quase todos os iniciados nesta matemática, que presumem alta, buscam ser desenhadores, traçadores, empregados de escritório, de preferência a ser ferreiros ou torneiros; e poderia supor-se à primeira vista haver neste fenómeno a expressão de antagonismos entre uma estulta fidalguia de raça e as imperiosas exigências científicas das modernas artes mecânicas. Só é pena que nem mesmo essas exigências, que alguns consideram tão duras, façam acalmar os que se esfalfam a repetir que a técnica desgraça o homem e o reduz à condição de mero instrumento mecânico» cf. Proposta de lei n.º 99, Diário das Sessões (10-12-1946), sessão de 09-12-1946.

mecanismos de controlo, muitos liceus criaram culturas organizacionais próprias e adotaram estratégias de afirmação no meio local e mesmo nacional⁹²⁵.

Até à década de 1960, os liceus surgiram associados a uma imagem de qualidade, independentemente da matriz autoritária e uniformizadora que caracterizou a política educativa. Nesta, os consensos em matéria de ideologia e de valores eram significativos e esta pacificação em torno de uma área da governação que gerara muitas paixões durante a I^a República terá contribuído para que alunos e professores tendessem a reforçar o estatuto destas instituições através do desenvolvimento de processos identitários⁹²⁶.

A progressiva expansão da base social de recrutamento, à medida que se caminhava para o último terço do século XX, acabou por cavar o fosso entre a oferta de um ensino que privilegiava a vertente da cultura humanística e a procura de um ensino de cariz utilitário. Este último garantiria uma via de acesso ao setor de serviços e ao funcionalismo público, isto é, aos empregos mais qualificados⁹²⁷.

Um projeto de lei de 1935 estabeleceu consensos quanto ao caráter não profissional deste subsistema, às suas finalidades culturais e à sua relevância na seleção e preparação de elites. No Parecer da Câmara Corporativa relativo ao projeto de lei n.º 36, a assunção deste pressuposto ficou bem clara: «A verdade, no domínio das realidades, é que o ensino secundário prepara, de facto, para o ensino superior. Convém, certamente, que se atribua a cada grau do ensino uma finalidade própria; importa, sobretudo, que os três graus do ensino se não confundam»⁹²⁸.

O diploma insistia no caráter restritivo deste tipo de ensino face à pressão crescente da procura de educação de nível secundário, facto que terá contribuído para que os liceus se modificassem tanto em infraestruturas como na sua organização, constituindo-se o ensino liceal como o setor onde se verificaram as transformações mais relevantes ocorridas durante o Estado Novo⁹²⁹.

⁹²⁵ António Nóvoa e João Barroso, 1999, «Ensino Liceal», in Maria Filomena Mónica e António Barreto (Dir.), *Dicionário de História de Portugal*, vol. VII, Porto, Figueirinhas, pp. 632-633.

⁹²⁶ *Idem, ibidem*; António Nóvoa, 1996, *op. cit.*, p. 302; o estudo de um processo identitário pode encontrar-se em Fernando Gameiro, 2003c, *op. cit.* e Luís Grosso Correia, 2013, *op. cit.*

⁹²⁷ Cf. António Nóvoa, e João Barroso, 1999, *op. cit.*, pp. 632-633. Sobre os mecanismos associados à mobilidade social: Fernando Gameiro e Hélder Fonseca, 2004a, *op. cit.*, pp. 17-27.

⁹²⁸ Diário das Sessões da Assembleia Nacional, sessão de 22-03-1935 (Diário de 3-03-1935 pp. 621-634)

⁹²⁹ Cf. António Nóvoa, 1996, *op. cit.* p. 301.

Mas o aumento do número de alunos, de 11.958 matriculados no ensino liceal oficial em 1929 para 48.060 em 1960⁹³⁰, não foi acompanhado pela criação de infraestruturas: o número de liceus passou de 37 (1930) para 43 (1960). Este crescimento traduziu-se num acréscimo significativo de alunos por escola, com impacto considerável tanto em termos pedagógicos, como em termos de organização e administração⁹³¹.

A década de 1930 vem sendo considerada como aquela em que se define a matriz educativa do Estado Novo. Neste período, Oliveira Salazar colocou à frente do Ministério da Educação duas figuras influentes no elenco governamental, tanto em matéria de ideologia como a nível técnico. Nesta matéria, a historiografia tem apontado a falta de um programa de ação claro durante o consulado de Cordeiro Ramos, o primeiro dos ministros da instrução salazarista e a notória intencionalidade fascizante na ação de Carneiro Pacheco⁹³².

5.2.1. Da Instrução para a Educação: os ministros Gustavo Cordeiro Ramos e Carneiro Pacheco

Considerado um dos principais ideólogos do regime em matéria de educação, o Ministro Cordeiro Ramos manteve uma relação de proximidade com o Liceu de Évora, no qual estudou (1897-1903) e lecionou (1909-1912). Na qualidade de Ministro, a sua ação, em relação a este liceu, desenvolveu-se em duas frentes: a primeira consistiu na escolha do reitor que garantiria a implementação do ideário educativo que começara por preconizar; a segunda foi a aposta na recuperação do edifício ocupado pelo Liceu. Para tal, começou por garantir que a posse do Colégio do Espírito Santo, desde 1914 pertença da Casa Pia de Évora, transitava para o Liceu. Este atodeu início a um vasto programa de obras que se prolongaria pela década e meia seguinte. Ambas as frentes que enunciámos foram determinantes para que o Liceu de Évora, com as suas idiossincrasias, se transformasse no símbolo regional da educação nacionalista.

⁹³⁰ *Anuário Estatístico de Portugal*, 1931; *Estatística de Educação*, 1960-1961.

⁹³¹ Cf. António Nóvoa, 1996, *op. cit.*, pp. 301-302.

⁹³² A designação do ministério alterou-se depois de 1933. A nomenclatura usada durante a Iª República - Ministério da Instrução - foi alterada por proposta de Carneiro Pacheco, passando a ser designado Ministério da Educação Nacional, a partir de 1936. Cândida Proença, 1996, «Ramos, Gustavo Cordeiro», in Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito, *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. II, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 813-814; Cláudia Castelo, 2002, «Ramos, Gustavo Cordeiro», in António Nóvoa (dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses*, *op. cit.*, pp. 1148-1150; António Pedro Vicente, 1999, «Pacheco, António Faria Carneiro», in Maria Filomena Mónica e António Barreto (coord.) *Dicionário de História de Portugal*, vol. 9, Porto, Figueirinhas, pp. 17-18; Manuel Loff, 2003, «Pacheco, António Faria Carneiro», in António Nóvoa (Dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto, ASA, pp. 1030-1035; Fernando Rosas, 2001, «O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo», in *Análise Social*, vol. XXXV (157), 2001, pp. 1036-1052.

Desta perspetiva torna-se indispensável compreender o ideário de Cordeiro Ramos para melhor perceber a configuração adquirida pelo liceu mediante a ação do seu líder. De facto, importa saber até que ponto esse estabelecimento se aproximou da ideologia nacionalista, numa altura que a historiografia aponta aos liceus uma elevada margem de autonomia.

Todavia, o Ministro manteve com o reitor uma relação institucional de grande proximidade: nomeou-o para uma longa carreira; apoiou-o nas decisões mais difíceis, em particular quando esteve em causa a recusa da construção de um edifício de raiz e a manutenção do liceu nas suas antigas instalações; subscreveu a aposta na recuperação do velho edifício henriquino; legitimou a atuação do líder, quando lhe entregou a comenda da Instrução Pública.

Este último ato foi concretizado numa altura em que se avolumavam as críticas em relação ao posicionamento do reitor quanto à instalação dos estudos superiores no Colégio do Espírito Santo: um espaço ocupado pelo Liceu desde a sua fundação.

A historiografia mostra que a política de educação levada a cabo por Cordeiro Ramos se terá centrado mais no desmantelamento do ideário e das instituições educativas republicanas, do que na construção dos alicerces de uma política educativa consistente e clara⁹³³.

Importa, no entanto, realçar que é a convergência entre o pendor católico do ensino preconizado por Salazar e a doutrina colocada em prática por Cordeiro Ramos, que torna evidente a sintonia existente entre os dois governantes.

Quanto a Carneiro Pacheco, é fundamental sublinhar que, nos anos que antecederam a assunção de funções governativas como titular na pasta da educação, a partir de 1936, pautou a sua ação pela defesa de um autoritarismo que se tornaria doutrina nos textos ideológicos do regime. São exemplos do que se afirma a obrigatoriedade do livro único e da presença do crucifixo nas salas de aula, no ensino primário.

De facto, tanto Ramos como Pacheco reformaram num sentido conservador, católico, nacionalista e manifestamente autoritário.

⁹³³ Cf. Por exemplo, Jorge de Sousa Rodrigues, 2004, «Educação e inculcação ideológica no Estado Novo dos anos 30», in António Gomes Ferreira, (org.), *op. cit.*, vol. II, 37-43. Em Espanha, a configuração das mudanças nos princípios e políticas educativas decorreu a partir de 1936, uma vez mais como reação do franquismo à ação educativa dos republicanos, apostando numa filosofia nacional-catolicista Cf. Alejandro Mayordomo Pérez, 1999, «Nacional catolicismo, tecnocracia y educación en España (1939-1975)», in Agustín Escolano e Rogério Fernandes, (coord.), *op. cit.*, pp. 147-175.

A verdade é que, se alguns autores reconhecem a Cordeiro Ramos dificuldade em nortear a sua ação educativa, também consideram inequívoca a sua admiração pelos regimes autoritários⁹³⁴.

Tal fixação era comum a Carneiro Pacheco, responsável pela clara definição do sistema educativo salazarista e, segundo Franco Nogueira, manifestamente «deslumbrado pelos ambientes internacionais de prestígio» em que se incluía a vitoriosa Alemanha, no início dos anos de 1940⁹³⁵.

Cordeiro Ramos sabia exatamente que, sinal dos novos tempos, a afirmação interna da Alemanha podia servir, no campo da educação, como modelo privilegiado para, com as necessárias adaptações, pôr em prática os projetos educativos do Estado Novo⁹³⁶.

Por outro lado, a historiografia é unânime em realçar o cunho muito pessoal que Cordeiro Ramos imprimiu aos governos salazaristas em matéria de instrução pública. Mas nada é mais relevante do que a sua capacidade para, por si só, influenciar Salazar, algo que não estava ao alcance de qualquer ministro⁹³⁷.

Salazar deixou a Cordeiro Ramos uma margem de manobra que lhe permitiu controlar definitivamente o subsistema de ensino secundário. Esta delegação mostra a confiança do Presidente do Conselho no seu ministro. Entre outras medidas, o ministro alterou o sistema de recrutamento dos reitores, que passaram a ser nomeados pelo Ministério, garantindo a fidelidade destes e criando condições para pôr em prática os conceitos que dariam forma à estratégia educativa do regime para o subsistema de ensino secundário liceal⁹³⁸.

⁹³⁴ Cláudia Castelo, 2003b, *op.cit.* pp. 1148-1150.

⁹³⁵ Franco Nogueira, 1986, *Salazar*, vol. II, Porto, Civilização.

⁹³⁶ Sobre a justificação pelo próprio da sua opção germanófila cf. Luís Reis Torgal, 2009, *Estados novos, Estado Novo: ensaios de história política e cultural*, vol.1, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, pp.509-512. Cordeiro Ramos seria mesmo o precursor da organização de juventude que mais marcou o sistema de ensino durante o EN, a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, que seria mais tarde criada pelo Ministro Carneiro Pacheco, ao propor a Salazar a criação da Liga Nacional da Mocidade Portuguesa, no início dos anos de 1930; cf. Irene Flunser Pimentel, 1998, «A Mocidade Portuguesa Feminina nos dez primeiros anos de vida (1937-1947)», in *Penélope*, nº 19-20, pp. 161-187.

⁹³⁷ Helena Cidade Moura, 1996, «Cidade, Hernâni», in Fernando Rosas e, J.M Brandão de Brito (dir.) *op. cit.*, pp. 145-146. A afirmação refere-se ao caso a citar adiante sobre a intervenção de Cordeiro Ramos junto de Salazar a propósito do encerramento do diário *Liberal* e da condenação de Hernâni Cidade.

⁹³⁸ O decreto 18235 de 22 de abril de 1930 determina a cessação de funções de todos os reitores e vice-reitores, alterando funções e processos de nomeação.

Esta ação ao nível deste subsistema enquadrava-se na simpatia do ministro para com os conceitos que iam sendo implementados no centro da Europa: não há dúvida que poucos foram os ideólogos do regime que tão próximo estiveram do pensamento pedagógico alemão, sendo inegável a sua inspiração na construção teórica do nacionalismo⁹³⁹.

Em Ramos, esta influência foi determinada pelo estudo dos principais teóricos germânicos. Na obra *Alguns aspetos, sobretudo literários do moderno nacionalismo alemão*, texto em que procede ao recenseamento dos principais autores do pensamento nacionalista, tomou posição face às doutrinas que estes autores perfilharam. Adotando um registo predominantemente académico, pôs em destaque as vertentes pedagógicas destes autores, evidenciando, em paralelo, o seu sistema ético⁹⁴⁰.

Neste texto, Ramos analisou autores estruturantes do pensamento nacionalista tais como Junger, Spengler e Thomas Mann. Comentou o conteúdo de *Mein Kampf*, concluindo num registo pessoal ao considerar, em síntese, que «Todo o movimento político, de certa grandeza, pressupõe um fundo de natureza ideológica e social, ao qual vai buscar a sua seiva [nacionalismo apoiado] num governo forte, com uma orientação bem vincada, ideias definidas, o qual representa a vontade, quase se pode dizer unânime da nação, não podia deixar de afetar a ciência, em especial, a sociologia, a história, a pedagogia e até mesmo as ciências da natureza, a arte e a literatura»⁹⁴¹.

Para Ramos, o programa educativo do Reich terá sido muito determinado por autores como Moeller van den Bruck, autoridade que citou, sobretudo quando procurou fundamentar a orgânica do Estado nacionalista quanto à ideia de predomínio do todo sobre as partes. Em educação isso significava que do Estado a escola devia receber «a direção e a orientação ao serviço de todos»⁹⁴².

⁹³⁹ Fernando Rosas, 2001, *op. cit.*, p. 1040; Cláudia Castelo, 2003, *op. cit.*, p. 1149.

⁹⁴⁰ Cf. Por exemplo, Cândida Proença, 1996, «Ramos, Gustavo Cordeiro», in Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito, *Dicionário de História do Estado Novo*, *op.cit.*; Cláudia Castelo, 2003, *op. cit.*, pp. 1148-1150; Gustavo Cordeiro Ramos, 1934, *Alguns Aspetos, sobretudo literários do moderno nacionalismo alemão*, Lisboa.

⁹⁴¹ Gustavo Cordeiro Ramos, 1934, *op. cit.*, p. 82. Nesta obra, Ramos analisa os contributos de diversos autores alemães, historiando as origens e evolução do conceito de nacionalismo. Apesar de contar com três biografias recentes, é mal conhecida a apreensão da cultura alemã por Gustavo Cordeiro Ramos. Porém, este é um dos aspetos fundamentais para compreender a sua ação política.

⁹⁴² Gustavo Cordeiro Ramos, 1934, *op. cit.*, p. 116.

A matriz germânica facultar-lhe-ia o ponto de partida para teorizar sobre a educação nacional, elaborando uma síntese que se pode situar entre o nacionalismo germânico, a que acabámos de fazer referência, e a sua experiência governativa⁹⁴³.

Em suma, acabaria por defender que os sistemas educativos tinham que se ajustar às condições da vida moderna: a Educação não se devia circunscrever apenas à elaboração de programas ou à construção de escolas, mas sim «à orientação justa da vida individual e nacional». Corroborava assim os princípios enunciados por Carneiro Pacheco que, em 1936, assumira o cargo, alterando sugestivamente a designação do Ministério da Instrução para Ministério da Educação Nacional, uma nomenclatura que se manteria até 1974⁹⁴⁴.

Quanto ao perfil, fidelidade e papel a desempenhar pelo “professor”, como elemento do sistema educativo, fundamentou a sua visão no caso alemão, citando o ministro da Instrução Pública do Reich: a principal tarefa dos governantes consistiria em «formar novos homens e só educadores com espírito novo podem formar homens novos». Considerou ainda essencial a instrumentalização dos professores, impondo a obrigação de os docentes servirem sem reservas, não questionando a direção e orientação do Estado relativamente aos subsistemas de ensino em que exerciam funções⁹⁴⁵.

A educação e o percurso pessoal de Ramos, bem como o companheirismo que partilhava com Salazar, permitiram-lhe uma ação na base dos princípios das regras académicas; isto é, na formulação teórica da Educação Nacional.

Sucedeu-lhe António Faria Carneiro Pacheco cuja determinação e doutrina haveriam de marcar profunda e duradouramente o sistema de ensino do E.N..

A vivência e formação, mas, sobretudo, a conjuntura favorável aos regimes ditatoriais que antecederam a guerra terá sido determinante na definição do rumo que Pacheco preconizou para a educação: desde a juventude, defendia a adoção de soluções ditatoriais para resolver os problemas apresentados pelo país⁹⁴⁶.

⁹⁴³ Gustavo Cordeiro Ramos, 1937, *Os fundamentos éticos do Estado Novo*, Lisboa, 1937.

⁹⁴⁴ *Idem, ibidem*, p. 364.

⁹⁴⁵ Gustavo Cordeiro Ramos, *op. cit.*, p. 369. Sobre o processo de instrumentalização da classe docente, cf. Jorge de Sousa Rodrigues, 2004, *op. cit.* pp. 46-47. No caso do Liceu de Évora, assistiu-se à emergência do reitor como chefe do liceu e ao completo apagamento do corpo docente na gestão e administração da escola. O conselho de professores deixou de funcionar da forma como o fizera até 1926.

⁹⁴⁶ José Salvado Sampaio, 1976, *O Ensino Primário, 1911-1969*, Vol II, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian; Maria Filomena Mónica, 1979, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar, Lisboa, Presença*; Franco Nogueira, 1986, *op. cit.*; Manuel Loff, 1996, «As políticas de construção do ensino básico em Portugal. Reforma,

Oriundo de uma família com tradições na área jurídica e com militância na política monárquica, pois o pai integrara as fileiras do Partido Progressista e chegara mesmo a deputado -, acabou por ser recrutado por Salazar de entre os seus pares na Universidade de Coimbra. Ao fundar o Centro Académico Monárquico D. Manuel II em 1919, assumiu a sua repulsa pelo pluripartidarismo ao mesmo tempo que tornava evidentes as suas fortes convicções católicas⁹⁴⁷.

A sua visão autoritária dos subsistemas de ensino ficou praticamente configurada durante o primeiro ano de mandato. A premência na inculcação de valores traduziu-se na adoção do livro único obrigatório nas disciplinas essenciais da formação. A necessidade de o Estado controlar estritamente a ação dos seus funcionários traduziu-se no refinar dos mecanismos de seleção e de vigilância de todos os agentes educativos. Finalmente, o caráter pré-militar da Educação foi posto em prática através da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa⁹⁴⁸.

Dois anos antes de assumir funções ministeriais, em 1934, Carneiro Pacheco considerava a moral cristã e a família como dois dos pilares fundamentais da escola salazarista⁹⁴⁹. Também o culto do chefe, assim como o culto da hierarquia e da ordem estiveram sempre nos seus horizontes educativos. Estes princípios foram aceites pacificamente no interior da União Nacional, organização na qual o consenso em matéria educativa era generalizado. Carneiro Pacheco concebia o partido com um braço paramilitar que funcionasse como escola de líderes, formando homens capazes de colocar em prática os princípios enunciados na sua obra doutrinária⁹⁵⁰.

Antes da titularidade na pasta da Educação deixou claro não ser possível a distinção entre moral na vida pública e moral na vida privada. Exigiu em ambas o culto da seriedade e a escrupulosa obediência de todos os funcionários da administração pública. Defendia, assim, a interferência na vida privada dos cidadãos, «excluindo toda a

contrarreforma e modernização educativa através da obrigatoriedade escolar (1910-1974)», in *Educação Básica. Reflexão e propostas*, Porto, pp. 11-82; Maria Cândida Proença, 1996a, «Pacheco, António Faria Carneiro», in Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito (Dir.), *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. II, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 709-710; António Pedro Vicente, 2000, «Pacheco, António Faria Carneiro», in Maria Filomena Mónica e António Barreto (Dir.), *Dicionário de História de Portugal*, vol. 9, Porto, Figueirinhas, pp. 17-18.

⁹⁴⁷ Ana Paula Rias, 2005 «Pacheco, António Faria Carneiro», in Maria Filomena Mónica (coord.), *op. cit.*, vol. V, pp. 282-284.

⁹⁴⁸ Maria Cândida Proença, 1996a, *op. cit.*, pp. 709-710.

⁹⁴⁹ Carneiro Pacheco, 1934, *Três Discursos*, Lisboa, Imprensa Portugal-Brasil, p. 14.

⁹⁵⁰ *Idem, ibidem*, pp. 21-22.

promessa vã e toda a colaboração suspeita», como fatores determinantes na relação entre o Estado e os que dele dependiam⁹⁵¹.

Em *O retrato do chefe*, monumento apologético da obra do Estado Novo personificada por Salazar, a quem atribuiu o epíteto de «grande Educador do nosso tempo», considerou que o Presidente do Conselho «aponta como ideais de formação a educação da vontade, a preparação para o esforço útil e o espírito forte para a luta». Não se estranha, portanto, que uma das suas primeiras iniciativas ministeriais fosse precisamente a criação de uma estrutura paramilitar que colocasse em prática os princípios que defendeu antes de tomar posse⁹⁵².

A Organização Nacional da Mocidade Portuguesa tornou-se o ex-libris do exercício executivo de Carneiro Pacheco. No seu primeiro discurso oficial, quis deixar bem clara a filosofia que pretendia ver implementada: a M.P. não poderia deixar de ser configurada em moldes militares, sublinhando que «a vida militar é uma escola permanente de abnegação, de serenidade, de lealdade, de decisão, de coragem e de amor pátrio, havemos de inspirar-nos no sentido pedagógico da sua orgânica»⁹⁵³.

Num discurso datado de 14 de junho de 1936, a propósito da inauguração de duas escolas em Lisboa, pronunciou-se sobre a medida (que decretara como obrigatória) de colocação do crucifixo na escola, argumentando que «excluir Deus da Escola é cousa abominável! Com Deus a Escola há de elevar o espírito da criança»⁹⁵⁴.

Pelo menos em termos puramente teóricos a ideologia ministerial teve a sua expressão nas conclusões do Iº Congresso da União Nacional que se realizou em 1934.

As intervenções dos congressistas que debateram o ensino liceal sublinhavam a importância crucial deste nível de ensino na formação das elites, em particular no processo de seleção para o ensino superior.

Quanto aos conteúdos dessas intervenções, os referidos participantes consideravam que o ensino para «Além da Educação Nacionalista e da Educação do Caráter, deveria ter por objetivo: a) a educação intelectual b) a instrução c) a educação física. Com a educação assim orientada nas escolas secundárias, procura formar-se um

⁹⁵¹ 28 de maio, *Comemorações em 1935*, União Nacional, p. 21 (Discurso de Carneiro Pacheco na cidade do Porto).

⁹⁵² Carneiro Pacheco, 1935, *O retrato do chefe*, Lisboa, União Nacional, p. 21.

⁹⁵³ Discurso proferido por S. Ex.^a o Ministro da Educação Nacional, Doutor Carneiro Pacheco, na sessão solene de homenagem às forças militares, realizada na Sociedade de Geografia de Lisboa, em 24 de maio de 1938, Lisboa.

⁹⁵⁴ Carneiro Pacheco, 1940, *Portugal Renovado. Discursos*, Lisboa, s.n., pp. 234-235.

escol intelectual e moral para desempenhar, a Bem da Nação, funções essenciais à sua existência e ao seu progresso e assegurar a continuidade e a perpetuidade da Pátria Portuguesa»⁹⁵⁵.

Do que se escreveu antes fica claro que, nesta fase, António de Oliveira Salazar recrutou os seus Ministros da Educação de entre pares próximos no interior da academia. Optou também por escolher homens que expuseram claramente o seu pensamento em matéria de doutrina política aplicada ao sistema educativo no seu todo.

Do ponto de vista ideológico, consideramos que existiam bastantes semelhanças entre as duas figuras que mais marcaram o regime até ao início da IIª Guerra Mundial. Separava-os a determinação com que conduziram os seus mandatos. A Carneiro Pacheco terá que ser creditado o endurecimento da ação governativa que visou os professores e a sua atividade quotidiana.

Para além dos seus docentes, a escola como um todo foi manietada na sua liberdade: as chamadas atividades circum-escolares passaram a ser monopolizadas pela ação dos centros escolares da Mocidade Portuguesa que absorveram, por exemplo, estruturas como as tunas académicas e as associações de apoio aos alunos mais carenciados.

Estas imposições às quais alguns liceus resistiram retiraram à organização escolar muita da espontaneidade e da irreverência que existia nas organizações lideradas pelos estudantes. Muitas destas organizações desenvolveram-se depois de 1890, numa altura em que a circulação do ideário republicano começou a ganhar maior expressão no interior das instituições de ensino⁹⁵⁶, acabando por recrudescer depois de 1974.

No caso que estudamos, existiram especificidades na forma como Ramos e Pacheco procuraram pôr em prática a política e a ideologia do regime através de ações concretas protagonizadas pelos agentes educativos no liceu.

Considerada a rigidez que se associou ao E.N. em matéria de cadeia hierárquica na tomada de decisão, coloca-se a seguinte questão: em que medida o perfil dos ministros, a sua extração social e formação, as suas relações pessoais e as cumplicidades que

⁹⁵⁵ União Nacional, 1935, *Iº Congresso da União Nacional. Congresso da União Nacional. Discursos, Teses e Comunicações*, vol. VII, Lisboa, União Nacional. Para uma análise sobre a importância da União Nacional na consolidação do Salazarismo, cf. António Costa Pinto, 1992, «As elites políticas e a consolidação do salazarismo: o Nacional-sindicalismo e a União Nacional», in *Análise Social*, XXVII, 116-117, pp. 575-613.

⁹⁵⁶ Rui Ramos, 1994, *op. cit.*, pp. 301-302.

estabeleceram com os reitores, contribuíram para o alcançar dos grandes desígnios da «Educação Nacional»?

A análise desta questão parte dos atributos básicos dos três reitores que exerceram funções no Liceu de Évora entre 1926 e 1959.

5.3. Os reitores da Ditadura Militar ao Estado Novo

Nos dez anos que mediaram entre a última tentativa reformista republicana, em 1926, e a primeira reforma do ensino liceal do Estado Novo, em 1936, o ensino secundário fez um compasso de espera consonante com a definição da nova ordem política.

Durante este período, existiram porém alterações significativas na escolha dos reitores. A partir de 1929, estes passaram a ser nomeados exclusiva e diretamente pelo ministro sem a tradicional intervenção do conselho de professores.

No período da Ditadura Militar, a eleição do reitor em sede de conselho de professores era seguida de nomeação governamental. Havia uma complementaridade entre a vontade dos professores e a do Ministro que detinha a pasta. A ação deste ratificava ou alterava a proposta dos docentes.

Em 1929, por iniciativa do último governo da Ditadura que contou com Gustavo Cordeiro Ramos na pasta da Instrução Pública, a publicação do Decreto 17.575 de 7 de novembro suspendeu todas as disposições que até aí regulavam o provimento dos reitores e nomeava livremente as lideranças. Foi neste contexto que o Ministro escolheu António Bartolomeu Gromicho para um longo exercício reitoral.

Durante o Estado Novo, a figura da nomeação abrangia também os vice-reitores. Estes eram obrigatoriamente pertencentes aos quadros do liceu a que respeitava a escolha. Já os reitores deviam ser efetivos nos quadros do ensino secundário oficial: admitia-se mesmo a nomeação de uma figura externa ao quadro do liceu cuja vaga devia ser provida. No caso do Liceu de Évora, foi mantido o mesmo reitor que tinha sido nomeado na fase final da Ditadura Militar⁹⁵⁷.

O golpe militar de 26 de maio de 1926 levou José Joaquim Candeias e António da Conceição Dias a assumirem funções reitorais até ao início do consulado de António Bartolomeu Gromicho, em 1929.

⁹⁵⁷ Decretos nº 11.721 de 12 de junho e 12.425 de 2 de outubro.

Dos três líderes que governaram entre 1926 e 1959, um era natural da Guarda e os restantes de localidades periféricas das principais cidades da província do Alentejo: Moura e Alandroal.

José Joaquim Candeias e Bartolomeu Gromicho foram alunos do Liceu de Évora. Há semelhança do que acontecia desde 1910, com exceção de António da Conceição Dias (1928), a totalidade dos reitores entre 1910 e 1959 foi estudante na instituição que governou.

O primeiro residiu na rua de Avis e o segundo na Rua do Conde da Serra da Tourega, bem próximo do Liceu, na freguesia da Sé.

Os reitores apresentavam uma idade média de 42,5 anos durante a Ditadura Militar. Bartolomeu Gromicho iniciou o seu primeiro mandato aos 37 anos de idade.

A experiência profissional, assim como a formação académica e pedagógica eram atributos comuns a dois dos três reitores nomeados. António da Conceição Dias, o primeiro, possuía o Curso de Habilitação para o Magistério Primário, seguido do Curso Superior de Letras; o segundo, José Joaquim Candeias, o menos qualificado, possuía o Curso de Letras dos Liceus e o concurso de provas públicas. Finalmente, Bartolomeu Gromicho era detentor do bacharelato em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, seguido do curso da Escola Normal Superior da mesma Universidade e respetivo exame de Estado.

Dos três, o último era o que revelava a preparação mais direcionada para o magistério secundário, numa área científica particularmente interessante para o Ministro que o nomeou: isto é, idêntica à sua própria formação, com conhecimento da cultura alemã, da qual Ramos estava, por formação e por paixão, particularmente próximo.

Bartolomeu Gromicho desempenhou também cargos no aparelho partidário: foi vice-presidente da Comissão Distrital de Évora da União Nacional e Vogal da Comissão de Propaganda da Organização Corporativa. Exerceu cargos no aparelho administrativo municipal: foi vereador da Câmara Municipal de Évora, presidente da comissão municipal de turismo de Évora e vogal da comissão municipal de arte e arqueologia. Foi deputado à Assembleia Nacional na III, V, VI e VII legislaturas.

5.3.1. O Reitor: António Bartolomeu Gromicho

O percurso profissional de Bartolomeu Gromicho seria muito marcado pela figura tutelar de Gustavo Cordeiro Ramos, personalidade que, como observaremos adiante, nunca hesitou em invocar nos momentos mais difíceis da sua carreira.

As origens sociais do futuro reitor eram substancialmente diferentes das do mestre, oriundo de uma família abastada. O discípulo nasceu no Alandroal, em 1891, tendo sido criado pela mãe, Bernarda da Conceição.

Oriundo de uma família humilde, fez os estudos de primeiras letras e ingressou no Seminário de Évora, em 1903. Aqui se manteve até 1905. Durante este período, conheceu Hernâni Cidade, de quem se tornaria amigo, uma figura que viria a ter uma ação preponderante na projeção do Liceu de Évora.

Foi no austero edifício que o Seminário ainda hoje ocupa, sito a poucos metros do complexo do Espírito Santo, que António Bartolomeu Gromicho e Hernâni Cidade iniciaram o seu percurso no ensino secundário.

Esta proximidade entre as instituições de ensino secundário laicas e as eclesiásticas, e a frequência daquelas pelos seminaristas, parece ter sido determinante para a formação de redes de contactos que se iriam manter para a vida: a relação entre Gromicho e Cidade, dois casos de mobilidade social ascendente, é disso um exemplo.

A frequência do seminário foi apenas o início de uma longa ligação de António Bartolomeu Gromicho aos meios católicos eborenses. A hierarquia eclesiástica local fez-se sempre representar ao mais alto nível nas iniciativas levadas a cabo pelo Liceu dirigido pelo antigo seminarista. Esta relação manter-se-ia até 1958: nesta data, Gromicho iniciou uma polémica com a hierarquia eclesiástica a propósito do retorno dos estudos universitários a Évora, que seriam marcados pela perda do apoio do setor católico⁹⁵⁸.

A instituição frequentada por Bartolomeu e Hernâni recrutava em regime de internato alguns dos alunos oriundos das paróquias rurais, geralmente filhos das elites rurais, alojados na modalidade de porcionistas, ou de trabalhadores de ofício: ferreiros, carpinteiros (caso do pai de Hernâni Cidade) e outros trabalhadores das chamadas artes mecânicas⁹⁵⁹.

⁹⁵⁸ Fernando Luís Gameiro, 2001, *op. cit.*, pp. 198-199; Augusto da Silva, 1999, *O Conde de Vill'Alva (1913-1975), precursor dos Estudos Universitários em Évora*, Évora, Instituto de Cultura Vasco Vill'Alva, pp. 6-27.

⁹⁵⁹ Cf. Capítulo 7.

Os jovens com origem nas classes rurais mais baixas recorriam aos seminários por motivos vocacionais ou, em maior número, para garantir o acesso a um percurso escolar mais longo, o qual sem este suporte seria mais custoso ou mesmo impossível de assegurar⁹⁶⁰.

Foi também esta a estratégia seguida, por esta altura, pela família do jovem António de Oliveira Salazar: em 1900, a conselho do cura da aldeia do Vimeiro, ingressou no seminário diocesano de Viseu. As oportunidades que nesse lugar se lhe perspetivavam não seriam desperdiçadas pelo jovem que parece ter tido a noção da importância da oportunidade de formação para o seu percurso futuro⁹⁶¹.

Aparentemente, a mesma noção terá tido os seminaristas Gromicho e Cidade: tal como Salazar, mantiveram a sua ligação ao setor católico que os havia ajudado a singrar na vida.

Um biógrafo de Bartolomeu Gromicho confirmou o investimento do futuro reitor nas oportunidades formativas de que desfrutou, mostrando também as clivagens sociais que marcaram a geração de Salazar: «A uns a fortuna dos pais os defendia de percalços de um exame ou exígua frequência. Outros porém, a maioria, tinham de completar o seu curso com o melhor êxito porque à custa de grandes sacrifícios podiam estudar. Todos (...) conhecem inúmeros rapazes pobres que este liceu revelou como homens de superior talento e vontade forte. E, porque não posso referir-me a tantos cuja história conheço, e é exemplo de inteligência, de esforço e de sacrifício, não encontro outro, melhor que o meu querido amigo Dr. Bartolomeu Gromicho, atual reitor deste liceu para símbolo desses rapazes pobres. Já no seminário onde iniciou os seus estudos, António Gromicho se revelou estudante aplicado, de inteligência viva e penetrante»⁹⁶².

Hernâni manteve uma forte proximidade com o seu mentor em Évora, o cónego Virgílio Pita Domingues, que, inclusivamente, foi seu confidente durante o duro período nas trincheiras da Flandres⁹⁶³.

«Inteligência viva e penetrante» eram também qualidades que os condiscípulos de Cidade lhe reconheciam nos tempos de seminário. Um biógrafo e seu conterrâneo,

⁹⁶⁰ *Idem*.

⁹⁶¹ Fernando Rosas, 1996, «Salazar, António de Oliveira», in Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito (*coord.*), *Dicionário de História do Estado Novo*, Vol II, Lisboa, Círculo de Leitores, p. 861.

⁹⁶² *Notícias d' Évora*, 26-10-1941 (artigo de João Moron Rodrigues).

⁹⁶³ BN, Espólio nº 6; veja-se a correspondência trocada com o cónego entre 1916 e 1918. cx. nº 3, por ex. carta de 23.8.1917.

Domingos Cordeiro Rosado, que com ele comungou das ideias republicanas que circulavam nos meios académicos eborenses, nos derradeiros anos da Monarquia, escreveu: «O Hernâni a geração mais prestigiosa da minha geração, era de uma cultura invulgar, que no Seminário afirmara já o brilho dos seus recursos intelectuais. Nas conferências tratava os assuntos sociais e políticos, estes num campo estritamente doutrinário e filosófico»⁹⁶⁴.

De acordo com estes testemunhos, ganha relevo a importância social destas instituições na promoção de jovens de poucos recursos e cuja qualidade merecia ser apoiada.

Do ponto de vista das representações, fica clara também a forte politização do ambiente académico em Évora no período de formação de Gromicho ou de Hernâni, mas também de Cordeiro Ramos, seu contemporâneo. Domingos Rosado, protagonista na participação política em Évora e em Lisboa, onde ocupou lugar no hemiciclo parlamentar, escreveu: «Os seminaristas, vindos do Seminário de Évora num espírito de proselitismo clerical que lhes era incutido, bem procuravam atenuar o fragor do revolucionarismo da nossa geração. Mas inutilmente, e eu lembro-me que, em 1910, quando se implantou a república, éramos quase todos, seminaristas e não seminaristas, republicanos convictos»⁹⁶⁵.

Contudo, os seminaristas estiveram afastados do epicentro da conflitualidade que caracterizou o Liceu nos últimos meses da Monarquia Constitucional. Nenhum esteve envolvido no processo judicial em que surgem as figuras da Iª República como João Camoesas, Jorge de Barros Capinha e Domingos Cordeiro Rosado: todos eles futuros militantes dos partidos do sistema republicano e deputados.

Neste caldo cultural que envolveu a formação liceal, Rosado, que era filho de um negociante redondense abastado, e enquanto estudante em Évora se manteve internado no exclusivo e dispendioso colégio de S. João Evangelista (Loios), reconheceu as qualidades e a determinação de Hernâni, cuja extração social era diferente da sua.

O jovem redondense já integrava o corpo docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e ostentava um prestígio considerável. Na altura em que aquela

⁹⁶⁴Domingos Rosado, 1929, «Os Académicos do Redondo», in *Ilustração Alentejana*, nº 6, 01-10-1929.

⁹⁶⁵*Idem, ibidem.*

referência foi publicada na imprensa (1929), Hernâni mantinha-se muito fiel ao ideário republicano e desenvolvia grande ativismo político.

Do grupo de seminaristas desta geração conhecemos os percursos profissionais de 18 indivíduos e destes apenas 2 tomaram ordens.

Dos restantes, 5 ingressaram na profissão docente, 4 enveredaram pela carreira militar (tenentes e capitães), 2 ingressaram no funcionalismo público e um acedeu à magistratura. Os restantes foram identificados, em momentos do seu ciclo de vida, em posições de *status* (proprietários, vereador).

Bartolomeu Gromicho matriculou-se no Liceu de Évora para concluir os seus estudos secundários, frequentando o curso complementar, onde teve Gustavo Cordeiro Ramos como professor de Alemão. Viveu os tempos da implantação da República em Évora, envolvendo-se nos conflitos que opuseram académicos a alguns elementos do corpo docente. A sua ação nessa altura foi pautada pela moderação, tentando evitar confrontar os mestres com a arrogância dos jovens estudantes mais radicais⁹⁶⁶.

Entrou, de seguida, para a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, tendo concluído o curso de Filologia Germânica no ano letivo de 1915-1916, isto é, a mesma fileira de formação de Gustavo Cordeiro Ramos, que lecionava naquela Faculdade.

O posicionamento moderado durante a agitação republicana valeu-lhe uma entrada pacífica para o corpo docente do Liceu de Évora, em 1916. O grupo de professores, entretanto dividido entre monárquicos e republicanos, escolheu-o de entre vários candidatos para ocupar o lugar de professor provisório de alemão e de inglês: as duas disciplinas que Ramos havia ministrado enquanto ali se encontrava a ensinar.

O mesmo não aconteceria ao ativista Cordeiro Rosado, que dois anos antes tinha sido preterido no concurso (de 1914) para o 5º e o 7º grupos em detrimento de um capitão de artilharia, colocado no Estado-Maior, José Alberto da Silva Basto. Esta figura estava ligada aos meios republicanos castrenses e poucos anos depois, em 1919, assumiria a pasta da Guerra⁹⁶⁷.

⁹⁶⁶ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral). Manteve-se à margem do gigantesco processo judicial envolvendo João Camoesas por ofensas ao reitor e a vários professores, em 1909. Em 1912, recusa envolver-se na discussão entre professores, o reitor e estudantes, a propósito de Carlos Monteiro Serra, professor que parecia ter o apoio de alunos mas o antagonismo dos colegas docentes, cf. *O Cidadão*, 15-03-1912.

⁹⁶⁷ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), 09-11-1914.

Bartolomeu Gromicho foi professor do Liceu de Évora entre 9 de outubro de 1916 e 3 de janeiro de 1929, altura em que foi nomeado reitor por Cordeiro Ramos durante o último governo da Ditadura Militar. Manteve-se no cargo até se aposentar em 11 de fevereiro de 1959⁹⁶⁸.

A sua projeção na cidade, que se iniciou com a assunção do cargo reitoral, foi proporcional ao progresso do restauro do edifício sede do Liceu. Com a imprensa regional do seu lado, conseguiu mobilizar vontades e congregar esforços para promover a instituição. Os jornais nunca lhe regatearam cobertura noticiosa para as suas iniciativas nem referências laudatórias ao seu trabalho: estas atingiriam o zénite em 1941, com as ambiciosas comemorações do centenário da fundação, nas quais a vertente cultural teve o maior destaque⁹⁶⁹.

No processo de afirmação do liceu uma figura esteve presente desde o início. Logo em 1935, pouco depois da conclusão da primeira fase de obras de recuperação da Sala dos Atos, Hernâni Cidade aceitou proferir uma conferência comemorativa do dia 10 de Junho⁹⁷⁰.

A conferência estava integrada num ciclo que tinha tido início em 1933 com uma conferência sobre a Universidade de Évora proferida pelo reitor. O objetivo era o de promover o espaço nobre do edifício que os regimes anteriores não tinham conseguido recuperar. Este esforço implicava o exercício de alguma pedagogia junto dos docentes sobre o significado da sala que o reitor procurava associar às solenidades académicas e ao seu passado institucional: isto é, um lento processo da devolução da dignidade ao edifício.

A propósito da organização da série de conferências que iriam decorrer na Sala dos Atos, o professor Dias Lapa sugeriu que fossem atribuídos lugares de honra, nas filas da frente, aos professores que em solenidades anteriores tinham ficado nas áreas laterais da sala.

A isto observou Gromicho que não «achava razoáveis as considerações do professor porquanto sendo a sala das festas e sessões solenes a antiga sala dos Atos da

⁹⁶⁸Cf. José Filipe Mendeiros, 1964, «In Memoriam Dr. António Bartolomeu Gromicho», in *A Cidade de Évora*, nº 47, pp. 229-230; Cf. Luís Trindade, 2005, «Gromicho, António Bartolomeu», in Manuel Braga da Cruz e António Costa Pinto, *op. cit.*, vol. I, p. 741.

⁹⁶⁹ Sobre o evento, foi publicada mais de centena e meia de notícias em jornais locais, nacionais e internacionais que analisaremos mais adiante.

⁹⁷⁰ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), 13-05-1935.

Universidade, os lugares que a sua Ex^a parecem mesquinhos são nem mais nem menos que os doutorais, lugares de honra, evidentemente. Se sua Ex^a tiver reparado bem deve ter notado que esses lugares por ocasião de festas e sessões solenes têm sido sempre destinados a entidades representativas e apenas a pessoas por quem se tem querido mostrar especial deferência»⁹⁷¹.

Esta intervenção, datada de 1934, surgia no contexto da reutilização da Sala dos Atos como espaço nobre do edifício, após quase dois séculos de interregno nas dignidades académicas. Estudioso do edifício, como da história antiga da cidade, o Reitor não perdeu a oportunidade de demonstrar o superior conhecimento do assunto, investindo-se de autoridade em matéria de tradições académicas. Estava instituído o processo de revalorização académica do centro simbólico do edifício: sem dúvida que tal crédito tem que ser concedido a António Bartolomeu Gromicho.

Figura 1: Discurso do Arcebispo de Évora por ocasião das comemorações do Centenário



Fonte: PT/AHLAGE, Núcleo fotográfico. Fotografia Nogueira, 1941.
Sessão solene comemorativa do centenário do Liceu de Évora na Sala dos Atos em 1941
Hernâni Cidade é a terceira figura da direita para a esquerda da imagem.

Hernâni Cidade estava desavindo com Salazar, depois da condenação a que foi sujeito no caso do jornal oposicionista *Diário Liberal* que o levaria à prisão em 1935, que o pretendia expulsar da Faculdade de Letras, ao contrário do que aconteceu a outros oposicionistas ligados ao meio académico que seriam de facto expulsos das Faculdades nas quais lecionavam. Cidade ficou a dever a sua carreira aos conhecimentos do tempo do liceu e ao apoio dos amigos⁹⁷². Gromicho chamou-o a Évora, dando-lhe como palco uma Sala dos Atos repleta, que dava a preciosa visibilidade ao erudito. A presença do

⁹⁷¹ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), 13-01-1934, fl. 137.

⁹⁷² Helena Cidade de Moura, 1996, *op. cit.*

historiador da literatura em Évora, em 10 de Junho de 1935, ocorreu três meses apenas depois da sua episódica prisão.

A vinda de Hernâni foi anunciada numa das episódicas reuniões do conselho de professores, no qual continuavam a marcar presença algumas das figuras politicamente mais ativas durante a Iª República, como era o caso de Alberto Jordão Marques da Costa e de Manuel Gomes Fradinho⁹⁷³.

Ignorava, ostensivamente, o desprezo que Salazar votava ao resistente em prol da promoção do liceu que pretendia ver associado à elite cultural do país.

Frente à sala, ou na escadaria de acesso, começaram a suceder-se os eventos escolares: récitas da tuna, representações teatrais, entre outros espetáculos que contribuíram para a promoção da renovada imagem do liceu. Este processo de promoção atingiria o seu expoente máximo no início da década de 1940 com a conclusão das obras nos espaços envolventes, nomeadamente a construção do moderno ginásio e do parque desportivo.

Desde a extinção da universidade, em 1759, que a essência do lugar nobre do colégio não tinha deixado de se depreciar. A instalação dos estudos menores da Ordem de S. Francisco, logo após a expulsão dos jesuítas, terá dado alguma continuidade ao ensino que aí se tinha praticado.

No entanto, foi a laicidade do ensino liberal que permitiu aos agentes educativos refletir sobre os espaços, as tradições e o simbolismo dos lugares: mostrámos isto mesmo no capítulo que dedicámos ao edifício. Em 1843, quando da visita da Rainha; em 1893, quando o vice-reitor relatou a história do edifício; em 1934, quando o reitor fez publicar o seu artigo no *Arquivo Trastagano* sobre a antiga universidade e que já antes referenciámos.

Devolvida à Sala dos Atos a dignidade e ao claustro o aprumo setecentista, o líder institucional rapidamente promoveu o cenário que laboriosamente ajudara a reconstruir.

Depois do ciclo de conferências a que já aludimos, patrocinou a atividade a que chamou de “Romagem da Saudade”. Esta juntou em Évora cerca de cinco dezenas de antigos alunos e foi uma das primeiras efemérides do género ocorridas no liceu ao longo dos seus quase cem anos de existência.

⁹⁷³ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), 13-01-1934.

Figura 2: «Romagem da saudade». Reunião de antigos alunos



Fonte: PT/AHLAGE, Núcleo fotográfico. Fotografia Nogueira, 1936 ou 1937

A caracterização dos elementos participantes afigura-se-nos da maior importância para a compreensão quer das motivações que presidiram à convocação do conclave, quer da razão que conduziu os participantes a aceitarem a proposta.

No contexto da consolidação de um novo regime e de um novo projeto de educação para Portugal, uma das prioridades na nossa análise é de tentar mostrar a existência de um nexo causal entre a estratégia de afirmação institucional e a presença destes indivíduos nos espaços pedagógicos.

A primeira evidência é o facto de o ativismo político constituir um traço dominante no grupo que se reuniu para celebrar um passado comum: Manuel Gomes Fradinho, Felício Caeiro, Carlos Serra, Câmara Manuel, Joaquim Manuel dos Santos Garcia e Sereto Moniz tinham participado ativamente no sistema político republicano. Um tinha sido reitor e dois deles tinham mesmo chegado a integrar a elite parlamentar daquele regime, casos de Câmara Manuel e Santos Garcia.

No conjunto, representavam uma elite de profissionais bem-sucedidos nas suas carreiras como oficiais das forças armadas, médicos e advogados.

O posicionamento dos diversos elementos que compõem o grupo, cuja representação fotográfica estudamos de seguida, não é displicente.

O reitor (21) posicionou-se no centro do grupo mais próximo da entrada principal da Sala dos Atos, mas é Armando Cirilo Soares (22) que dá a sua direita ao reitor, assumindo-se como um dos mais relevantes no grupo. Cirilo Soares era professor da Faculdade de Ciências de Lisboa e, desde 1930, dirigia o Laboratório de Física daquela Faculdade, uma unidade de ponta na área da investigação: era o mais conceituado do ponto de vista académico. Os militares, o capitão Artur Matias (9), o médico veterinário militar José Jerónimo Amaral (10) e o Major Luís Cortez (11) rodeavam o capitão Luís de Camões (8), sentado e de uniforme, à direita, no lado inferior da fotografia. No lado superior esquerdo, estavam os médicos, o grupo profissional mais numeroso, entre eles: Francisco Dias da Fonseca (1), Fradinho (28), Martinho Rosado (30), Domingos Vogado (17) e Manuel Sereto (18) (seis destes profissionais, durante a sua presença no liceu, tinham permanecido em regime de internato nos Loios). Todos os advogados presentes, Bugalho Pinto (34), Augusto Gomes Leal (38) e António Tibúrcio (41), figuram na última fila compreendidos no portal da Sala dos Atos em fundo. No canto superior direito, situa-se Santos Garcia (44), responsável pela expansão da Escola Industrial no interior do edifício, instituição que dirigia há vinte anos consecutivos (1916-1936). As suas relações com Bartolomeu Gromicho envolviam alguma tensão, devido à forte presença da escola no Colégio, embora Garcia desejasse que a EICGP abandonasse o edifício para ocupar instalações próprias.

Gomes Fradinho (28), antigo reitor republicano, que foi determinante na perda do direito de propriedade do edifício em favor da Casa Pia, processo no qual cooperou, ocupava o canto superior esquerdo. Estas duas figuras situam-se nos pontos mais afastados em relação a Bartolomeu Gromicho. Este está equidistante de ambos, em posição central: depois de ter conseguido recuperar a posse do edifício, apresentava-o agora parcialmente devolvido ao seu esplendor de outrora, uma vitória que certamente lhe terá aumentado o estatuto entre os presentes.

Poder-se-ia pensar que, para além do passado ou do presente político de cada um, a todos o liceu parecia unir. Na verdade, pode ser feita uma outra leitura: conjugando a legenda da figura, que identifica nominal e profissionalmente os indivíduos, com a

posição que os mesmos preenchiam no cenário, é mais a imagem de uma elite profissional, agrupada por ocupações específicas, que o liceu ajudou a formar, que emerge na fotografia: sobretudo, era esta a mensagem que o reitor pretendia transmitir⁹⁷⁴.

Com estas iniciativas, Gromicho conseguiu projetar o novo liceu: limpo, restaurado, ordenado. Convocou as memórias dos tempos de formação para um espaço que os vivos ainda não tinham visto em todo o seu esplendor.

Recorrendo ao vocabulário de Pierre Bourdieu, a ação histórica, da qual o reitor teve sempre a noção de que era um protagonista, pelo seu contributo para a história no seu estado objetivado (corporizada no edifício e na sua reconstrução), ampliava-se através da história no seu estado incorporado, tornando-se *habitus*, uma apropriação pelos antigos alunos do adquirido histórico⁹⁷⁵.

5.4. A centralidade do liceu nas vivências individuais

No verão de 1941, António Bartolomeu Gromicho, enviou uma circular a mais de um milhar de antigos alunos distribuídos por todo o território português. Nela tecia as seguintes considerações: «Cem anos de existência contará, dentro em breve, este estabelecimento de ensino. Concebida para fins determinados, em obediência às exigências da época, esta instituição encontra no já longo período duma atividade constante prova sobeja de ter sabido corresponder a uma necessidade, não apenas local, mas nacional. Mais: adaptando-se às flutuações do meio ambiente, reformando de quando em vez a sua orgânica e sempre melhorando os seus serviços. Ela tem conseguido acompanhar a evolução dos tempos e da ciência em termos de se impor ao respeito e à consideração de gerações sucessivas que do seu ensino se utilizaram. Isto a razão de ser do legítimo orgulho de quantos aqui trabalham, causa suficiente sendo também da justificada gratidão, que por ela nutrem quantos por aqui passaram e aqui abriram os olhos à luz da verdade, assim se preparando para a dureza dos tempos que correm (...)»⁹⁷⁶.

Como não se tratava de mera ação de propaganda mas de uma missiva dirigida a antigos alunos e antigos professores, com finalidades muito específicas o documento merece a nossa atenção.

⁹⁷⁴ Foi efetuado o cruzamento dos indivíduos identificados com a base de dados contendo os elementos das matrículas e os elementos de posicionamento ocupacional por forma a confirmar a informação da legenda.

⁹⁷⁵ Pierre Bourdieu, 2001, *O Poder Simbólico*, Lisboa, Edições 70, pp. 80-81.

⁹⁷⁶ Circular n.º 1, 27 de setembro de 1941.

De facto, existem vários aspetos que merecem ser salientados:

- a) a referência à ação nacional do liceu;
- b) a adaptação institucional às reformas;
- c) o papel do liceu nos percursos profissionais dos alunos;
- d) a preparação para a vida.

Em primeiro lugar, importa conhecer um pouco melhor a ação profissional do autor da circular, sobretudo porque o documento era dirigido a muitos companheiros seus contemporâneos enquanto alunos liceais.

Durante o período que antecedeu a subida à reitoria, entre 1916 e 1929, as suas intervenções na vida do liceu pautaram-se pela discrição, mantendo uma prudente equidistância perante a crescente conturbação na vida liceal.

A exceção foi a crítica à permissividade em matéria disciplinar. A partir de 1923, insurgiu-se contra a crescente violência no espaço escolar, confrontando o reitor, Alberto Jordão Marques da Costa, com a necessidade de atuar perante as ofensas à integridade de um dos professores⁹⁷⁷.

A posse no novo cargo implicou a presidência do conselho de professores efetivos, estreando-se nessa função em 13 de abril de 1929. No conclave, adiantou que a aceitação do cargo de Reitor decorrera contra a sua vontade, ficando-se a dever a condições especiais que o levaram a aceitar: fez profissão de fé no seu «amor pelo liceu e pela profissão»⁹⁷⁸.

Era um discurso para consumo interno dirigido a um corpo docente onde pontificavam muitos elementos ligados ao regime cessante, incluindo dois antigos reitores. Gromicho colocou a ênfase na ligação afetiva ao liceu, por um lado, e na vertente profissional, por outro. Distanciou-se das questões políticas do momento, mas as «condições especiais» a que se referiu ter-se-ão ficado a dever à sua ligação a Cordeiro Ramos que o terá instado a aceitar o cargo.

⁹⁷⁷ Cf. PT/AHLAGE/D/A/001, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), 1903-1936, Lv245, sessão de 30-06-1923, a propósito de uma agressão noticiada pelo jornal *O Século*. Ter-se-á tratado de um ataque ao professor Domingos Vaz Madeira, por parte de um aluno identificado, e que acabaria por dar origem à instauração de um processo disciplinar. Bragança Gil, o seu vice-reitor nos primeiros anos de exercício, acompanha-o na cruzada que enceta contra a indisciplina reinante (16-11-1923).

⁹⁷⁸ PT/AHLAGE/D/A/001, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), 1903-1936, Lv245, 23-04-1929.

O novo reitor viu no projeto um ensejo que lhe permitiria a tão desejada afirmação: algo difícil de conseguir sem ligações à política e sem um palco que lhe permitisse brilhar. Tudo isto lhe foi proposto. Para um jovem de origens humildes, a quem os seus colegas de seminário e de liceu reconheciam qualidades, apesar da modéstia que demonstrou, ao apresentar-se como reitor, é seguro que as perspetivas lhe agradavam.

O início de funções reitorais, que se prolongariam pelas três décadas subsequentes, decorreu num contexto particularmente difícil no plano interno. No corpo docente pontificava o reitor entretanto destituído, Alberto Jordão Marques da Costa, um dos líderes republicanos mais ativos na fase final da monarquia. Também estava presente Domingos Ramalho Franco, seu colega de seminário e de formação na capital, mas que tinha acompanhado Marques na Costa nos últimos executivos camarários da Iª República. Entre outros docentes comprometidos com o regime liberal, pontificavam o ativo médico republicano Agostinho Felício Pereira Caeiro e o também clínico Manuel Sereto Moniz, para além de Gomes Fradinho, o primeiro reitor republicano.

Contudo, embora a documentação administrativa omita quase por completo a vida interna do liceu entre o verão de 1926 e a primavera de 1929, é legítimo supor que a Ditadura Militar terá sido suficientemente eficaz para serenar a resistência deliberada à toada autoritária que Bartolomeu Gromicho representava. O protocolo cumpriu-se com a circunspeção dos protagonistas da vida política local durante o regime cessante, caso de Felício Caeiro, que em nome dos professores provisórios se limitou a agradecer os cumprimentos que o Reitor lhes dirigiu. No pólo oposto, o professor Domingos Vaz Madeira, membro do Centro Católico Português, declarou que «o serviço de Reitor exige não só uma ação inteligente mas duradoira. Cumprimenta-o pois como colega e como amigo»⁹⁷⁹.

Gromicho tinha iniciado funções como professor provisório por escolha do conselho escolar em pleno regime republicano e muitos dos seus colegas apadrinharam essa em detrimento de outros conhecidos candidatos. Nomeado reitor por um governo de ditadura, neste caso sob a égide do seu mentor e protetor Gustavo Cordeiro Ramos, a receção do conselho escolar ao novo homem forte do liceu foi, no mínimo, fria.

⁹⁷⁹ PT/AHLAGE/D/A/001, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), 1903-1936, Lv245, 23-04-1929.

Certamente por compreender as vicissitudes políticas pelas quais muitos dos seus companheiros haviam passado, haveria de trabalhar no sentido de reforçar o seu poder simbólico.

Para o primeiro, invocaria sistematicamente a proteção de altas figuras do Estado, entre elas de Cordeiro Ramos ou a dos diretores gerais a quem reportava. Para o segundo, socorreu-se dos amigos do tempo do seminário, bem colocados no meio académico, em particular Hernâni Cidade. O reitor fazia questão de promover tais amizades junto de quem contava no quotidiano escolar, nomeadamente dos professores mais influentes⁹⁸⁰.

A crescente visibilidade do reitor foi acompanhada de um investimento pessoal no publicismo cultural, em que incluímos as suas publicações sobre a história do Liceu, da Casa Pia ou da Universidade, mas também a criação da revista «Cidade de Évora», que dirigiu entre 1942 e 1944.

Como veremos, as comemorações do centenário vão permitir-lhe aumentar os contactos junto da imprensa, tanto regional como nacional. Foi a partir desta data que começou a tirar partido dos contactos privilegiados com diretores ou redatores, antigos alunos liceais, de títulos como o jornal *A Voz, Diário de Notícias e Democracia do Sul*.

Publicistas conhecidos, como Pedro Muralha, autor das *Monografias Alentejanas*, rapidamente se deixaram seduzir pelo dinamismo deste personagem cordato, eficaz e bem relacionado. Os jornalistas não se eximiram a registar as suas impressões sobre o reitor: «a Comissão de turismo que está sendo superiormente dirigida, quando estas linhas escrevemos, pelo Sr. Dr. Bartolomeu Gromicho, espírito cheio de iniciativa e que pelas belezas da cidade é um grande apaixonado, tem levado a propaganda da cidade museu, não só a todos os cantos do país mas a toda a parte da Europa»⁹⁸¹.

A visibilidade que lhe conferiu o cargo, o dinamismo que revelou na recuperação do edifício da universidade, a projeção conferida pelas comemorações do centenário da fundação do Liceu e a neutralidade política que manteve durante o período da Iª República configuravam o perfil quase perfeito para o recrutamento dos novos agentes do Estado Novo.

⁹⁸⁰ PT/AHLAGE/D/A/001, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), 1903-1936, Lv245, 13-05-1935, António Gromicho informa o conselho de que Hernâni Cidade havia aceite um convite para proferir uma conferência sobre Camões no dia 10 de Junho.

⁹⁸¹ Pedro Muralha, 1945, *Monografias Alentejanas*, Lisboa, Imprensa Beleza, 1945.

Era necessário constituir uma nova elite, nos mais diferentes níveis, conferindo protagonismo às personalidades locais. Em paralelo, como seria expectável, a neutralidade em relação ao regime anterior era vista com particular agrado: mais uma qualidade que António Bartolomeu Gromicho adicionava aos atributos desejáveis.

Foi neste quadro que colecionou cargos, funções de âmbito local, capacidades para influenciar e intervir na vida da cidade com destaque para o impulso ao turismo cultural no qual investiu muito do seu tempo. A sua longa presença na Assembleia Nacional, fórum no qual se assumiu sempre como defensor dos interesses regionais, granjeou-lhe uma vasta carteira de contactos e conferiu-lhe uma grande proximidade ao poder central.

Foi deputado à Assembleia Nacional na 3ª legislatura (1942-1945), na 5ª (1949-1953), na 6ª (1953-1957) e na 7ª (1957-1961). Na 5ª e na 6ª, integrou a Comissão de Política e Administração Geral e Local. Na 7ª legislatura, fez parte da Comissão de Educação Nacional, Cultura Popular e Interesses Espirituais e Morais.

Como já antes referimos, foi vice-presidente da Comissão Distrital de Évora da União Nacional e Vogal da Comissão de Propaganda da Organização Corporativa. Enquanto vereador da Câmara Municipal de Évora, presidiu à Comissão Municipal de Turismo. Foi também Vogal da Comissão Municipal de Arte e Arqueologia⁹⁸².

No início da década de 1950, Bartolomeu Gromicho desfrutava de uma grande independência na ação mercê da sua comprovada lealdade política a que não terá sido alheia a sua militância na União Nacional.

Neste organismo, contou com a prestimosa colaboração do seu companheiro de liceu, João Xavier Camarate de Campos, filho de Cipriano Justino da Costa Campos, notável de Montemor-o-Novo, um dos maiores contribuintes do concelho entre 1860 e 1890, com ligações à nobreza local⁹⁸³. Camarate de Campos nasceu em 1888; Bartolomeu Gromicho, em 1889. O primeiro frequentou o liceu de Évora entre 1903 e 1906, permanecendo em Évora internado no exclusivo Instituto Académico, uma instituição que alojava alguns dos filhos de notáveis dos concelhos limítrofes (em regime

⁹⁸² Cf. José Filipe Mendeiros, 1964, *op. cit.*, pp. 229-230. Ver também Jorge Ramos do Ó, 2003, «Gromicho, António Bartolomeu», in António Nóvoa (coord.), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Lisboa, ASA, pp.659-660; http://app.parlamento.pt/PublicacoesOnLine/DeputadosAN_1935-1974/html/pdf/g/gromicho_antonio_bartolomeu.pdf [Disponível em 20.02.2012]

⁹⁸³ 1860-1890 - Relação dos maiores contribuintes de Montemor-o-Novo: atividade profissional, atributos eleitorais e contribuição predial cf. Fernando Gameiro, 1998, *Entre a Escola e a Lavoura*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, p. 218 (Cipriano Justino da Costa).

de internato) assim como funcionários e militares em trânsito, que por ali permaneciam em regime de externato. O segundo frequentou-o entre 1904 e 1910. O passado republicano também os distinguia. Camarate de Campos militou nos partidos do sistema, tendo sido Governador Civil de Évora em 1917 e Presidente da Comissão Administrativa/Executiva da Câmara Municipal de Évora. Entre 1919 e 1920, foi deputado pelo círculo de Évora, eleito nas listas do Partido Democrático⁹⁸⁴.

Quando Gromicho debutou na Assembleia Nacional, na 3ª Legislatura, já Camarate de Campos era um veterano nas lides da política lisboeta. Este deputado esteve presente nas duas legislaturas anteriores (a 1ª, entre 1935-1938, e a 2ª, entre 1938-1942. Acompanhou Gromicho na 2ª e na 4ª. Abandonou o hemiciclo em 1949⁹⁸⁵.

Na legislatura de estreia do reitor, Camarate de Campos não regateou esforços para apoiar o correligionário e amigo: estreou-se em março de 1943 com a apresentação de um projeto de lei visando a reinstalação de uma Escola do Magistério Primário, que garantiria a formação de professores do ensino primários para prover à carência destes profissionais na região⁹⁸⁶.

O projeto de lei foi declarado inconstitucional pelo presidente da A.N., porque implicava aumento de despesa para os cofres públicos, facto que contrariava o previsto no artigo 97.º da Constituição e no § 1.º do artigo 28.º do Regimento da Assembleia Nacional. No entanto, Camarate de Campos saiu em defesa da honra do colega e amigo, obrigando o próprio presidente da A.N. a dar uma justificação para o indeferimento. Consequência ou não deste unir de esforços, pouco meses depois foi decretada a reestruturação da rede de escolas de formação de professores no continente e ilhas, sendo Évora contemplada como um desses estabelecimentos de ensino⁹⁸⁷.

Foi na 6ª e 7ª legislaturas que António Bartolomeu Gromicho abordou a questão liceal de forma recorrente. A série de intervenções gravitou em torno do seu núcleo de interesses profissionais, em particular as seguintes: as questões relacionadas com o

⁹⁸⁴ A.H. de Oliveira Marques *et al.*, 2000, *Parlamentares e ministros da 1ª República (1910-1926)*, Porto, Afrontamento, p. 143. Aponta-o como tendo nascido em 1888: um dados que é refutado pelos registos de matrícula.

⁹⁸⁵ http://app.parlamento.pt/PublicacoesOnLine/DeputadosAN_1935-1974/html/pdf/c/campos_joao_xavier_camarate_de.pdf [Disponível em 20.02.2012]

⁹⁸⁶ Fernando Gameiro, 1998, *op. cit.*. Deve ser referido que Gromicho registou o facto de, em 1878, ter sido criada em Évora a primeira escola de formação de professores: a escola de habilitação para o magistério. Ver intervenção de Gromicho na Assembleia Nacional no Diário das Sessões de 01-03-1943 e defesa do conteúdo do projeto por Camarate de Campos, após ter sido declarado inconstitucional em Diário das Sessões de 12-03-1943.

⁹⁸⁷ Assembleia Nacional, Diário das Sessões de 12-03-1943.

turismo na cidade, onde estava incluído o Colégio do Espírito Santo, e a questão liceal (a); a identidade do liceu, nomeadamente o uso de capa e batina em detrimento do uniforme da MP (b); objetivos do ensino liceal versus ensino técnico de nível secundário (c); regresso dos estudos superiores a Évora, isto é, a sua instalação no edifício ocupado pelo Liceu (d).

a) **Questões relativas ao património edificado na cidade de Évora**, com interesse histórico, onde avultava a Universidade, edifício no qual ele, reitor, pôde interferir em matéria de recuperação e de ampliação. Os seus esforços incidiam sobre aquele que considerava o mais importante dos edifícios da cidade, que possuía, a seu ver, grande interesse do ponto de vista da promoção do turismo⁹⁸⁸.

Desde 1932 que Bartolomeu Gromicho pertencia à direção do Grupo Pró-Évora, primeiro como vice-presidente e depois, a partir de 1935, como presidente. Tinha sido vereador da Câmara Municipal de Évora por duas vezes, na segunda das quais havia desempenhado a função de Presidente da Comissão Municipal de Turismo.

Disse ao que vinha na AN na sua primeira intervenção sobre o assunto: «Qualquer que seja o plano de fomento turístico no nosso tão belo país, Évora tem de ocupar um lugar proeminente e inconfundível (...), a verdadeira e incontestada acrópole de Portugal» e a partir deste introito norteou toda a sua intervenção⁹⁸⁹.

Depois de citar os diversos contributos dos eruditos e ativistas eborenses em prol da cidade, entre os quais destacou o nome de Gabriel Pereira, desenvolveu um discurso panegírico a partir da ação do grupo Pró-Évora: uma estrutura criada em 1919, à qual presidia, que vinha desenvolvendo um trabalho «metódico e persistente no campo propriamente dito da propaganda turística»⁹⁹⁰.

As ações desenvolvidas incluíam a organização de conferências; aposição de sinalética nos locais e monumentos de interesse cultural; ação de assessoria jornalística intensiva visando a divulgação do património; formação de cicerones dirigidos para o acompanhamento de turistas, que incluía o recrutamento de estudantes liceais; publicação do boletim *A Cidade de Évora*, propriedade da Comissão Municipal de Turismo, uma iniciativa que o reitor atribuiu ao Grupo Pró-Évora.

⁹⁸⁸ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, Sessão de 10-03-1950.

⁹⁸⁹ *Idem, ibidem.*

⁹⁹⁰ *Idem, ibidem.*

Foi todo um desfilarm de elogios que se estendeu também à vereação da CME, à época presidida por Henrique Chaves, mas que visava chamar a atenção da Assembleia para a caiação uniforme do casario imposto aos muncípios desde 1937, a eliminação dos fios telefónicos, as obras no edifício do Banco Nacional Ultramarino e no Banco de Portugal, a transformação dos Armazéns do Chiado e a nova iluminação da Praça do Giraldo.

Depois de elogiar os cursos de cicerones e os trabalhos que os alunos formados pelas ações do Pró-Évora desenvolviam junto dos turistas que iam procurando a cidade, garantiu que, desde 1929, com o enquadramento das comissões municipais, o turismo eborense, que incluía nos seus roteiros o edifício da antiga universidade, estava perfeitamente organizado, carecendo contudo de apoios do governo central.

b) **A identidade do liceu**, enquanto espaço pedagógico, imune aos poderes que procuravam condicionar a margem de autonomia e de decisão do reitor esteve no centro das suas preocupações. O principal obstáculo a essa autonomia foi a instalação no liceu da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, entidade contra a qual esgrimiu argumentos, com o pretexto de que as tradições académicas não podiam ser coartadas a pretexto do cumprimento das normas que orientavam a Organização⁹⁹¹.

No pós guerra, com a derrota dos países que propugnavam pela importância educativa das organizações paramilitares nos sistemas de ensino, instalou-se o debate sobre o papel da MP no interior do Liceu.

No tempo de formação liceal de Bartolomeu Gromicho e mesmo durante o período em que ali exerceu funções docentes e reitorais, teve oportunidade de constatar a importância das estruturas lideradas pelos estudantes na construção da identidade institucional, entre as quais avultava a Tuna Académica.

A partir de 1936, com a criação da MP, essas estruturas foram progressivamente integradas nesta organização do regime, perdendo muito da sua irreverência e do seu dinamismo.

Na Assembleia uma dos debates mais polémicos provocados por uma intervenção do reitor respeitou à abolição do uso de capa e batina e ao uso do uniforme da MP: em causa estavam aspetos basilares da doutrina que a MP tinha trazido às organizações

⁹⁹¹ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, Sessão de 1.02.1956.

escolares, formatando-as de acordo com normas rígidas que ignoravam as especificidades de cada instituição.

O reitor começou por invocar a origem eclesiástica do traje, que apresentou como típico das Universidades de Coimbra e de Évora. A partir do caso do Liceu, e das suas próprias vivências liceais, descreveu a evolução do hábito talar de origens eclesiásticas, que se foi secularizando, até que no Liceu de Évora, por volta de 1912, ter-se-á generalizado a batina do tipo sobrecasaca.

De acordo com Gromicho, depois de sublinhar a precocidade do uso do traje, asseverou ter-se formado uma tradição escolar que garantia identidade própria às gerações de académicos universitários e, mais tarde, aos estudantes dos liceus⁹⁹².

A propósito da evolução do uso do traje proferiu um violento ataque contra o regime da I^a República, período durante o qual o traje terá entrado em desuso nos liceus: «Estava-se nesse regime de obrigatoriedade quando a seita jacobina da primeira República lançou a campanha contra a capa e batina, que, dizia-se nesse tempo, em sentido pejorativo, era de origem clerical, portanto abominável. Esta facciosa campanha traduziu-se no decreto que tornou o traje facultativo. Era tal a força da tradição que em nada, de momento, se alteraram os costumes estudantis»⁹⁹³.

Depois descreveu um período de abastardamento do uniforme académico, estancado em 1929, altura em que ele próprio, depois de assumir a liderança liceal, procurou fazer renascer a «tradição séria e ortodoxa». No entanto, o traje apenas era usado na tradicional festa do 1^o de dezembro.

Com o aparecimento da Mocidade Portuguesa passou a ser adotado o traje de tipo militar, pressupondo-se que o uso da capa e da batina era um obstáculo à atuação da MP: a irreverência académica era contrariada pelo rigor militar.

⁹⁹² De seguida, refere o marco de 1860, aquando da visita de D. Pedro V a Évora, e a consequente publicação da portaria de 27 de outubro de 1860 que autorizava o uso das vestes talares aos estudantes do Liceu de Évora. O reitor do Liceu à época, João Rafael de Lemos, em edital de 18 de julho de 1861, deu conhecimento público da régia concessão e estabeleceu a obrigatoriedade do uso das vestes e em edital subsequente, datado de 14 de julho de 1862, reforçou a obrigatoriedade do uso em todos os atos escolares sob ameaça de aplicação de coimas.

⁹⁹³ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, Sessão de 1.02.1956.

O reitor opunha-se a essa ideia. Mas na AN esta era defendida pelo deputado Pereira da Conceição, um oficial do exército que tinha responsabilidades diretas na MP e na Legião Portuguesa, na qual chefiou o Estado-maior⁹⁹⁴.

Para além deste diferendo de posições, acrescia ainda outro obstáculo de vulto. O dia da MP e o do Liceu coincidiam: o 1º de dezembro, dia da independência, gerando uma contenda entre a tradição académica e o rigor marcial da MP.

Nesta intervenção de 1956, o reitor mostrou também ser um homem conhecedor das tradições académicas nacionais, chegando mesmo a citar José Trindade Coelho e a sua obra *In Illo Tempore*, para sublinhar que os estudantes de Coimbra conheciam e mantinham as tradições académicas, que equiparava às de Évora⁹⁹⁵.

Foi mais longe apontando exemplos além-fronteiras: a Inglaterra e os Estados Unidos foram referidos como nações que preservavam as suas tradições académicas, considerando que a forma como estes países abordavam a questão se podia traduzir na fórmula «Old traditions, new ideas»⁹⁹⁶.

De acordo com Bartolomeu Gromicho, as ideias do Estado Novo não eram necessariamente incompatíveis com as velhas tradições: uma preocupação que demonstra um significativo conhecimento da importância do culto das tradições para a formação de uma escola de elite.

Perante a argumentação de Pereira da Conceição, o grande desafio era a forma como o reitor pensava compatibilizar a doutrina vigente com o funcionamento da escola: «Se para se conseguir uma obra é preciso ter em conta a atração das massas a quem ela se destinada, essa massa escolar teria sido mais facilmente atraída à participação cordial numa organização, que tem na sua doutrina o bem e o complemento da sua formação moral e cívica, se sentisse acarinhada as suas tradições dignas de serem consideradas e mantidas (...) não há que desfigurar a Escola, a Igreja e a Família, mas sim aproveitar as

⁹⁹⁴ Marta Duarte, 2004, «Conceição, Alfredo Pereira Amélio», in Manuel Braga da Cruz e António Costa Pinto (dir), *Dicionário biográfico parlamentar 1935-1974*, vol. IV, pp.428-430.

⁹⁹⁵ José Trindade Coelho, 1941, *In Illo Tempore. Estudantes, Lentos e Futricas*, Lisboa, Portugália Editora. A obra contém referência a pelo menos cinco estudantes do Liceu de Évora que tinham ingressado na Universidade de Coimbra. Trindade Coelho esteve em Coimbra entre finais de 1870 (1878-1879?) e meados de 1880 (1884-1885) e terminou o curso em 1885. Este período coincidiu com o ciclo dos alunos do liceu Manuel Duarte Laranja Gomes Palma, António Sérgio da Silva e Castro, José de Azevedo Castelo Branco e o lente Damásio Frago.

⁹⁹⁶ Sobre o culto de escolas de elite com base nas suas tradições e coesão, cf. Cristpher Tyerman, 2000, *The Harrow Scholl*, Oxford, Oxford University Press, pp. 303-354.

suas respectivas estruturas para que a ação complementar, da Organização seja atraente e eficaz».

Gromicho considerava que, se o Ministério transigisse nesta matéria, permitindo o uso do trajo académico em ocasiões festivas, seria eliminado um importante foco de dissensões: despertar-se-iam boas vontades, tanto de filiados, como de dirigentes, facto que em última instância contribuiria «substancialmente para a normalização e eficiência da patriótica Organização Nacional Mocidade Portuguesa»⁹⁹⁷.

De facto, como evidenciaremos mais adiante, o centro escolar da MP instalado no Liceu gerou críticas sistemáticas por parte dos responsáveis provinciais: estes, perante a displicência do reitor, acusavam-no de anomia e desorganização.

O facto de ter trazido à Assembleia uma questão relativa à vida interna do Liceu, que era um foco de divergência em relação à face mais vincada da doutrina educativa do Estado Novo, mostra que considerava que a manutenção de uma identidade própria, assente num passado secular que fazia radicar na tradição universitária do edifício, constituía uma questão da maior importância. Desta fazia depender a coesão organizativa e a possibilidade de mais eficazmente levar a doutrina aos espíritos: não pela imposição, mas pela sedução.

c) **A crítica ao abandono do plano de recuperação dos edifícios em que se encontravam instalados os liceus** (intervenção em 1953) e a aposta do Regime no ensino técnico em detrimento do liceal (intervensões em 1955 e 1956) constituiu um tópico de destaque nas intervenções⁹⁹⁸.

Entre 1953 e 1956, Gromicho apontou como exemplos negativos, em consequência da interrupção das obras, os casos dos Liceus de Portalegre, de Leiria e do Liceu Rainha Santa Isabel no Porto. Relativamente ao de Évora afirmou: «instalado no majestoso e histórico edifício da velha Universidade henriquina, e por isso o mais belo de todo o País - que um professor da Universidade do Florença, que o visitou há tempo, classificou como o mais formoso de todo o mundo -, é pedagogicamente um dos mais deficientes, porque as obras de adaptação das salas e espaços anexados com a saída da

⁹⁹⁷ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, Sessão de 1.02.1956.

⁹⁹⁸ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, Sessão de 10.12.1953; Diário das Sessões N.º 107, 12-12-1955 e Diário das Sessões 1.02.1956.

Direção de Finanças, em 1932, e da Escola Industrial, em 1951, aguardam a conveniente e imperiosa realização».

Numa interessante intervenção, em 1955, Gromicho comparou a procura do ensino técnico com a procura do ensino liceal. Neste discurso, defendeu que as escolas técnicas deviam abandonar a função de «liceus de via reduzida», apostando verdadeiramente na preparação de técnicos para a indústria e para o comércio.

Ao liceu atribuía um papel chave de condicionamento no acesso ao ensino técnico. Defendeu que o 1.º ciclo dos liceus devia funcionar como preparação para os cursos especiais das escolas técnicas. O seu criticismo, relativamente à função concorrente do ensino técnico, levou-o a contestar a política oficial para o setor: «aumentar a frequência das escolas industriais e comerciais à custa de um desvio da população do liceu, porque não se barateiam - já não falo na gratuidade de certos países - as propinas daquelas escolas?»⁹⁹⁹.

Não podemos deixar de remeter esta intervenção para o domínio das vivências pessoais do reitor. De facto, os seus primeiros anos de docência, enquanto professor em Évora, decorreram numa fase de grande expansão do ensino técnico.

A escola industrial da Casa Pia de Évora, criada em 1914, aumentou progressivamente tanto o número de alunos como o espaço que ocupava no espaço do Colégio do Espírito Santo, concorrendo diretamente na área do recrutamento.

Na altura em que proferiu este discurso, a EICGP contabilizava mais de 1000 alunos, encaixando na classificação a que chamava de «liceus de via reduzida»: isto é, concorrentes diretos, e mais populares, dos liceus tradicionais em que estava incluída a instituição que dirigia.

Esta visão concorrencial era consolidada pelo exemplo que avançou, o da Escola Oficina de Viana, que depois de ter sido uma instituição pioneira no ensino técnico na região, formando oleiros e pintores em contexto oficinal, lutava com grandes dificuldades no recrutamento.

A Escola Oficina tinha recentemente sido integrada na Escola Industrial, funcionando como uma secção desta: a crítica de Gromicho radicava na redução de funções que defendia para este tipo de ensino. Era uma posição contrária à defendida para

⁹⁹⁹ O 1º ciclo liceal era já a habilitação de base para a entrada nas escolas de regentes agrícolas e escolas do magistério primário; cf. Diário das sessões n.º 107 12.12.1955.

a política em vigor. Chegou a afirmar mesmo: «numa terra onde a cerâmica é uma das mais antigas indústrias. Aprende-se ali o ofício por ação rotineira das oficinas, mas foge-se da escola, que devia - e é essa a sua finalidade - conduzir ao aperfeiçoamento e desenvolvimento da indústria local»¹⁰⁰⁰.

No entanto, o objetivo principal da sua intervenção visava a defesa do reforço do ensino liceal, procurando cavar um fosso claro relativamente ao ensino técnico. Em sua opinião, este saía beneficiado da política educativa que estava em vigor: «A moda, que em tanta coisa faz a sua intromissão, também obcecada pelo primado da técnica, tem quase considerado o ensino liceal como obsoleto e, portanto, quase indesejável. É preciso - diz-se em muitas tribunas mais ou menos autorizadas - que a massa escolar liceal, a estoirar de inflação, seja desviada para as escolas técnicas. Pura ilusão e até perigosa ilusão! Esquecem os cangalheiros do ensino liceal que as escolas técnicas das cidades principais estão tão ultrapassadas em frequência como os liceus. Esquecem os arautos da técnica 100 por cento que os liceus são a preparação indispensável, não obstante as suas removíveis dificuldades atuais, para a alta técnica, ou seja, a técnica superior: a medicina, a engenharia, etc. Desconhecem os cegos sequazes da última moda, a moda da técnica exclusiva, que a feição humanista ou clássica dos liceus há muito, e mercê de várias reformas - é verdade que nem todas felizes -, deixou de ser virgiliana ou aristotélica para se remoçar e revigorar com a adição das chamadas humanidades modernas, ou sejam as ciências positivas e as línguas de projeção universal»¹⁰⁰¹.

Esta intervenção espelha a importância que o reitor concedia ao ensino liceal e ao papel que o mesmo devia ter na formação do escol nacional.

A sua dupla função de reitor liceal e de deputado permitia-lhe partir dos exemplos resultantes da sua atividade de gestão pedagógica para defender, com fundamento, as suas ideias sobre a matéria.

Em Évora, a questão do ensino técnico *versus* ensino liceal remontava à instalação da escola industrial, em 1914. Nesse ano e nos subsequentes um número considerável de alunos havia-se transferido do Liceu para a Escola Industrial pertencente à então Casa Pia de Évora. Com a transferência da EICGP para instalações adaptadas para o efeito no convento de Santa Clara, a procura do ensino técnico cresceu significativamente. Esta

¹⁰⁰⁰ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, Sessão de 12-12-1955.

¹⁰⁰¹ *Idem, ibidem.*

valência de ensino disputava com o Liceu a procura de formação pós primária, instalando-se progressivamente a ideia na sociedade eborense da mais-valia que representava o ensino técnico.

Tratava-se de um problema com meio século de existência. Um articulista local escreveu em 1898: «sofrendo o nosso país sob este aspeto dos mesmos defeitos de que sofrem em regra as nações latinas, isto é, do excesso de educação humanista, entre nós mal dirigida e mal organizada, inútil debaixo do ponto de vista prático, não foi sem grande dificuldade que se generalizou um pouco mais o ensino comercial e industrial e não foi também sem grande esforço que se conseguiu recrutar população para as respetivas escolas. A luta travada nos mais avançados países, entre o ensino clássico e o ensino técnico profissional passou quási despercebida entre nós, onde durante muito tempo não se quis compreender que a nossa instrução pomposa criando a esmo liceus por toda a parte. Era um verdadeiro liceu mania»¹⁰⁰².

Esta opinião recolhida num jornal local mostra a premência do problema ainda no final do século XIX, uma altura em que os países economicamente mais desenvolvidos trilhavam o caminho da segmentação apostando claramente no aumento e diversificação da oferta de ensino técnico.

Depois da instalação desta valência na cidade durante a Iª República, os governantes do Estado Novo deram continuidade às pretensões de vários governos republicanos no sentido de encontrar novas instalações para a Escola Industrial. Com a conclusão das obras no Liceu em 1941, as autoridades não deixaram de visitar a cidade com o objetivo de estudar o problema e de encontrar solução para o mesmo, algo que só se concretizaria na década seguinte¹⁰⁰³.

A reinstalação da EICGC em Santa Clara (1951) ocorreu num período de expansão da procura de ensino pós primário, na sequência da lenta implementação da

¹⁰⁰² *O Manuelinho d' Évora*, nº 890, 23-10-1898.

¹⁰⁰³ *Notícias d' Évora*, 25-02-1941, «Esteve em Évora o Sr. Dr. Sousa Pinto, antigo ministro da instrução e atual Presidente da Junta de Construções do Ensino Técnico Liceal que veio colher elementos para a solução definitiva das instalações do Liceu Nacional André de Gouveia e Escola industrial e comercial de Gabriel Pereira»; cf. Também *O Primeiro de Janeiro*, 06-03-1941, «Consta que vão muito brevemente iniciarem-se as obras da construção do edifício próprio em local adequado para a Escola Gabriel Pereira, tendo sido abandonada por completo a ideia de adaptação do antigo convento do Salvador».

reforma de 1948. Este contexto enquadrava a discussão de meados desta década de 1950, na qual se integrou a intervenção de Gromicho na AN¹⁰⁰⁴.

d) **O regresso dos estudos superiores a Évora**, admitido com insistência depois de 1957, motivou o envolvimento do reitor e do liceu numa das maiores polémicas do seu reitorado. Esta ampliou-se depois de uma sua intervenção na Assembleia Nacional, na qual centraremos a nossa atenção.

Do nosso ponto de vista, em causa estava o encerramento de um ciclo de oferta de ensino para a população do Alentejo e do Algarve que tinha no Liceu de Évora a instituição mais emblemática. António Bartolomeu Gromicho recusava aceitar uma alteração desta natureza que não só alteraria a hierarquia das instituições de ensino como desapossaria o liceu das suas instalações. Não seria fácil a um homem cuja projeção se ficou a dever, em muito, à recuperação do Colégio do Espírito Santo e à afirmação do Liceu que dirigia, ver-se no fim da sua carreira ultrapassado pelos acontecimentos e sobretudo pela opinião publicada que durante três décadas havia controlado¹⁰⁰⁵.

Quando em abril de 1958, com quase setenta anos de idade, o reitor discursou na AN a propósito do restabelecimento da Universidade em Évora, começou por sublinhar que tinha sido a vereação da CME a tomar a iniciativa de tal medida e a apresentar a proposta junto do Ministério da Educação. Bartolomeu Gromicho referiu os traços que a antiga universidade jesuíta tinha deixado na cidade como forma de reforçar o seu apoio à iniciativa da CME, afirmando «Tempos gloriosos, que poderiam renascer, se à cidade fosse dada a justa satisfação de ver restabelecidos os estudos universitários dentro das suas fernandinas muralhas. Ao Governo me permito de insistir pelo problema, com esperança de que do seu estudo e análise resulte a solução tão ambicionada pela cidade e proposta oficialmente pela sua Câmara Municipal»¹⁰⁰⁶.

Contudo, em outubro do mesmo ano, refutava a prevista construção de um novo edifício liceal em Évora com o argumento de que o mesmo seria muito mais necessário noutras cidades e sugeria que a verba orçamentada para a obra fosse aplicada na construção de novo edifício para a Escola Industrial de Évora: «O que é indispensável e urgente construir em Faro e outras cidades é pleonástico em Évora, onde o problema dos

¹⁰⁰⁴ Sérgio Grácio, 1998b, pp. 117-118

¹⁰⁰⁵ Assembleia Nacional, Diário das sessões, sessão de 10-04-1958.

¹⁰⁰⁶ *Idem, ibidem.*

espaços e até de separação integral dos sexos está automaticamente resolvido, em ampla escala, desde que o Governo persista na impossibilidade de se restaurar a Universidade ou de estabelecer estudos universitários naquele mesmo edifício (...) Isso, sim, que é urgente, porquanto a atual Escola Industrial de Évora, inaugurada, por restauro e adaptação do Convento de Santa Clara, em 1951, não tem já capacidade para absorver os 1.014 alunos do corrente ano escolar e, o que é mais importante, não tem oficinas condignas e no plano dos estudos técnicos atuais, pois não passam de cubículos inadequados aos fins em vista. Não tem sequer campos de jogos nem espaço para os construir e possui um pequeno ginásio, impossível de alargamento por escassez do espaço necessário. Portanto, uma solução urgente se impõe: a construção de nova escola industrial no nível e plano das escolas de Portalegre e Setúbal e o aproveitamento das instalações que ficariam disponíveis para o funcionamento do 1.º ciclo técnico-liceal, uma vez que está prevista, por legislação já publicada, a sua unificação. Haveria, assim, uma deflação da população do Liceu e da Escola Industrial e seria uma fórmula de melhor canalizar, por diferenciação, os futuros alunos de ambas as escolas secundárias, de paralelo, mas específico, interesse. Aqui deixo estas notas, para que os ilustres Ministros da Educação Nacional e das Obras Públicas analisem de novo, e de vez, o instante problema das instalações definitivas do ensino técnico-liceal naquela nobre e bela cidade de Évora»¹⁰⁰⁷.

O ainda reitor garantiu em plena assembleia que as intenções do governo estavam do seu lado e contra a posição dos poderes públicos eborenses: «Segundo julgo saber, os poderes superiores da governação pública não estão inclinados a solucionar a questão no plano dos desejos da cidade. Portanto, o atual liceu continuará nas suas tradicionais instalações», contrariando legislação que previa a construção de um novo edifício liceal, e apresentando os planos de expansão do liceu no espaço do Colégio do Espírito Santo.

Propunha a ampliação da área ocupada nas atividades letivas através do uso dos espaços deixados pelos vários serviços instalados no edifício da antiga Universidade e Colégio do Espírito Santo. Nesta altura a população escolar cifrava-se nos 1.000 alunos, e

¹⁰⁰⁷ Assembleia Nacional, diário das sessões, sessão de 24-10-1958. O Decreto-Lei n.º 41.572, de 28 de março de 1958, incluía Évora na lista das cidades onde havia que construir novos edifícios liceais, prevendo um investimento de 10.500 contos de réis. O diploma pressupunha ainda um plano de construção de novos liceus, no valor de 190 000 contos, para ser executado no prazo de oito anos: uma resposta ao crescimento da procura representado pela incapacidade do regime continuar a controlar a mobilidade social associada à formação de o nível secundário.

de acordo com as estimativas que apresentava poderia passar para o dobro, transformando «Liceu de Évora numa ótima escola secundária e com o seu acabamento resultará um dos melhores, o mais vasto e mais belo liceu do País».

Para reforçar a sua posição, fez ainda questão de lembrar todo o investimento realizado pelos ministérios das obras públicas e da educação ao longo do seu reitorado.

Na imprensa, que sempre tinha estado a seu lado, declarou «como Reitor, há 29 anos a lutar pela ampliação e instalação condigna do Liceu, não poderei ser insensível à sua deslocação para outro edifício tanto mais que essa luta foi inspirada e apoiada por entidades superiores que propiciaram as soluções de espaços até ao fim realizadas, com a saída das Obras Públicas e Direção de Finanças em 1932; da Escola Industrial em 1951 e da Casa Pia em 1957»¹⁰⁰⁸.

Em maio de 1958, numa entrevista ao *Diário Ilustrado*, levantou obstáculos ao regresso dos estudos universitários, apontando a carência de recursos qualificados que assegurassem o ensino e a investigação como um obstáculo de vulto. Contudo, aproveitou o momento para expor os seus planos para transformar o Liceu de Évora no maior do país¹⁰⁰⁹.

A Igreja, empenhada na reativação dos estudos superiores ligados à Companhia de Jesus, ripostou de forma enérgica com a publicação de um opúsculo sugestivamente intitulado *Problemas Eborenses. Recidivas do deputado por Évora Dr. A.B. Gromicho*, no qual contestou de forma contundente a posição do reitor no processo¹⁰¹⁰.

Os protestos agitaram a elite local e rapidamente chegaram à AN. O Grémio do Comércio de Évora enviou um telegrama de protesto, contestando a posição de Bartolomeu Gromicho: esta reação corporativa é muito curiosa e atesta a importância económica que a nova valência de ensino superior traria ao setor, facto que já sublinhámos quando se colocou a despromoção do liceu e a diminuição da sua base de recrutamento fora do concelho¹⁰¹¹.

A polémica decorreu no contexto das eleições presidenciais de 1958, facto que permitiu o esgrimir de argumentos na praça pública, pondo em causa um representante da

¹⁰⁰⁸A *Defesa*, 8.3.1958;

¹⁰⁰⁹*Diário Ilustrado*, 10.5.1958.

¹⁰¹⁰*Recidivas do deputado por Évora Dr. A.B. Gromicho*, Évora, maio, 1958. O estudo mais completo e atual sobre esta questão encontra-se em Augusto da Silva, 1999, *O Conde de Vill'Alva (1913-1975), precursor dos Estudos Universitários em Évora*, Évora, Instituto de Cultura Vasco Vill'Alva, pp. 6-27.

¹⁰¹¹Assembleia Nacional, diário das sessões, sessão de 26.11.1958.

União Nacional. O conflito do então Presidente da República Craveiro Lopes com o Presidente do Conselho de Ministros, António de Oliveira Salazar, levou a que este escolhesse Américo Tomás como candidato. A oposição apoiou o general Humberto Delgado, que concorreu na qualidade de candidato independente, visando operar transformações no regime. Os apoiantes do Estado Novo, Bartolomeu Gromicho incluído, tiveram dificuldades em antecipar a agitação provocada pela existência de uma alternativa de poder num contexto de relativa liberdade que reinou durante a campanha eleitoral.

Neste quadro político, os polemistas que contestavam a atuação do deputado da União Nacional, Bartolomeu Gromicho, próximos dos setores católicos da sociedade eborense e da situação política vigente desde 1933, apressaram-se a sublinhar «Porque se pode prestar a confusões a nossa reentrada na liça, neste momento de agitação política a preparar eleições, queremos limpar a testada, garantindo que, se alguém entrou com o pé em falso, foi sua Ex^a o Sr. Dr. A.B. Gromicho, que, tendo responsabilidades políticas, não mediu o mau passo que dava, provocando a sua cidade adotiva com as afirmações que aí ficam, e que são de pasmar! (...) E podemos deixar aqui bem garantido e afiançado que por formação de inteligência e inteireza de carácter, não cederemos os nossos votos de cidadãos eleitores aos candidatos da chamada oposição, não vá algum conselheiral nacionalista de circunstância pensar que fomos mais uma vez... inoportunos!»¹⁰¹².

Antecipava-se um eventual ataque de Gromicho pela via política, admitindo que este ou os seus correligionários de partido avançassem com a acusação de deslealdade e até mesmo de eventuais simpatias oposicionistas, um facto que visava fragilizar o próprio deputado, sugerindo que este não olharia a meios para atingir fins.

De facto, o opúsculo que temos vindo a citar, considerou uma aposta errada a recusa de um novo edifício, acusando o deputado de ser responsável pelos avultados investimentos no complexo, sugerindo que uma construção de raiz se revelaria mais económica.

O facto de o edifício ter sido propriedade da igreja até 1834, e de esta estar interessada na reativação do ensino, exatamente no espaço que lhe pertencera, interesse

¹⁰¹² AAVV, 1958 (maio), *Recidivas do deputado por Évora Dr. A.B. Gromicho*, Évora, p. 14

com o qual o deputado e reitor teimava em não concordar, terá sido o elemento chave da polémica.

Os acontecimentos ultrapassaram o reitor. Foi certamente surpreendido pelo facto de os seus detratores terem utilizado a praça pública para contestarem abertamente as suas posições. Contudo, com uma idade já avançada, prestes a abandonar o palco que havia construído durante uma vida, tentou usar todos os seus recursos para manter a obra de uma vida.

Reagiu com base num modelo de atuação que dominava com mestria. A partir dos palcos a que tinha acesso apresentava a sua posição. De seguida, convocava o apoio das entidades superiores para a sua causa. Finalmente, utilizava a imprensa para consolidar o triunfo da sua vontade.

Neste caso em concreto, aos jornais disse mais do que nas suas intervenções na Assembleia, mantendo no hemiciclo uma posição mais moderada, admitindo a possibilidade de instalação de uma universidade em Évora.

No entanto, todas as suas palavras, na AN, como na imprensa, foram usadas contra si, mas sobretudo foram usadas para ampliar a base de apoio ao regresso dos estudos superiores a Évora.

Perante a inevitabilidade deste regresso, questão que ganhou novo fôlego com a realização da comemoração do 4º Centenário da Fundação da Universidade de Évora, em 1959, organização que contou com o patrocínio e presença de algumas das principais figuras do Estado, Bartolomeu Gromicho manteve a posição que tinha manifestado na Assembleia em 1958. Declarou o seu apoio ao projeto, reconhecendo a «justa ambição da cidade de Évora de ver enfim restaurados estudos universitários na capital transtagana»¹⁰¹³.

Até ao fim contou sempre com o apoio de Cordeiro Ramos. Mas nesta matéria o seu protetor, ao deslocar-se a Évora para participar no congresso internacional destinado a comemorar os quatro séculos da fundação da Universidade, em 1959, um conclave académico de grande projeção que decorreu em paralelo com as comemorações, o antigo Ministro da Instrução, declarado admirador do edifício onde havia sido aluno e professor, quis mostrar a sua simpatia para com o regresso da universidade.

¹⁰¹³ Assembleia Nacional, diário das sessões, sessão de 10.12.1959.

Na sua intervenção, expôs o seu pensamento relativamente à figura do Marquês de Pombal, a quem não perdoava a expulsão da Companhia de Jesus e a consequente extinção a que foi votada a universidade: «Não pude ocultar o meu júbilo, por ver glorificada uma instituição que tão assinalados serviços prestou à pátria e à cultura extinta pela intolerância e maldade de Pombal (...) razões de sobra justificam o meu orgulho de haver assistido ao festival de Évora¹⁰¹⁴. Sou eborense de nascimento. Fiz o meu curso secundário no Liceu de Évora: fui professor efetivo do mesmo estabelecimento de ensino. Tive o ensejo de admirar a magnificência do vetusto edifício universitário, hoje ocupado pelo liceu, com os seus amplos claustros de ricos mármore, as suas cátedras de preciosa madeira, as salas de aula revestidas de azulejos com motivos adequados às matérias professadas, venerando monumento nacional. Como poderia mostrar-me indiferente a um ato altamente significativo que de algum modo representa a reparação, embora tardia, pela afronta recebida, à nobre instituição que prestigiou a cultura universal pela irradiação das doutrinas dos seus mestres no domínio das humanidades, da teologia, da jurisprudência, oferecendo contributo inestimável para o estudo e discussão dos graves problemas que agitavam as consciências da época. Salamanca e Alcalá, a que devemos aditar Coimbra e Évora, foram no parecer autorizado de Stephen d'Irsay, mais do que a Sorbonne, os fortes baluartes da ideologia católica, como quem diz, dos altos valores em que assenta a civilização moderna»¹⁰¹⁵.

Neste texto, criticou ferozmente a política pombalina de ensino, apontando como erro principal a distribuição das cadeiras avulsas e considerando que a criação dos liceus em 1836 por Passos Manuel foi a reparação do erro do Marquês. Sobre este escreveu: «Pombal, um recalcado, invejoso na sua nobreza de segunda ordem, aos grandes senhores do reino, satisfez o prazer sádico de juntar o seu sangue ao das suas vítimas»¹⁰¹⁶

Contudo, nesta intervenção, Cordeiro Ramos exaltou a iniciativa de Pombal ao instituir o ensino primário gratuito e a sua atitude de independência relativamente às potências estrangeiras. Deixou uma crítica impiedosa a D. José ao sublinhar a relevância

¹⁰¹⁴Referia-se à participação nas comemorações do IV Centenário da fundação da Universidade de Évora que decorreram com pompa, brilho e circunstância em 1941.

¹⁰¹⁵ Gustavo Cordeiro Ramos, 1976, «A Propósito das comemorações do 4º Centenário da extinta Universidade de Évora», in Memórias da Academia das Ciências de Lisboa, Tomo XVII, Lisboa, p. 140.

¹⁰¹⁶*Idem, ibidem*, p. 143.

do reinado de D. Maria, governação que considerou como uma espécie de renascimento português¹⁰¹⁷.

A preparação das comemorações dos quatro séculos da fundação da Universidade de Évora, em 1959, serviram para criar a opinião favorável à restauração dos estudos universitários na cidade, encetando um processo que culminaria com a criação do Instituto de Estudos Superiores, em 1964.

Cordeiro Ramos simpatizou com esta ideia e o seu posicionamento não terá deixado de influenciar o abandono a que o reitor votou a questão depois de 1959, data da sua aposentação, perdido que estava o palco do Liceu¹⁰¹⁸.

Terminava um ciclo. O programa que o reitor tinha delineado e enunciado em 1931, no IV congresso do ensino liceal, que havia decorrido em Évora, tinha chegado ao fim. Os objetivos então traçados tinham sido cumpridos: recuperar o edifício, conferir dignidade inspirada no passado universitário, projetar a liderança institucional para a ribalta cultural e política.

De facto, nesse evento disse: "(...) *Triste mas necessário é confessá-lo perante o público de Évora, que apenas conhece o Liceu pelo resultado favorável ou desfavorável do exame dos seus filhos ou pupilos; conveniente é acentuá-lo perante os professores aqui reunidos que o Liceu de Évora não pode receber os congressistas na sua própria casa porque não tem um ginásio amplo, não possui um uma banal sala de projeções, a biblioteca é um cubículo mesquinho, a sala de festas uma nobre ruína inabitável. Não foi portanto a beleza inconfundível e constelada desta sala [Teatro Garcia de Resende] que nos atraiu, mas sim a miséria dourada do Liceu, que asfixia sob as arcadas magníficas do palácio do Cardeal Rei (...) a hora da justiça para todos os liceus se avizinha, mercê da fé e tenacidade da nossa classe secundada pelo Estado e pela opinião pública justamente alarmada. Ao referir-me ao liceu desta cidade eu não quis ferir uma nota de egoísmo censurável, nem focar um caso isolado e sem interesse. Mas é preciso que se saiba é necessário ter a coragem de afirmar que o liceu de Évora é bem o símbolo da maioria dos liceus de Portugal (...)*"¹⁰¹⁹.

¹⁰¹⁷ Gustavo Cordeiro Ramos, 1976, *op. cit.*, p. 143 e 158-159.

¹⁰¹⁸ Augusto da Silva, *op. cit.*, p. 23.

¹⁰¹⁹ António Bartolomeu Gromicho, 1931, «Discurso do Ex. Reitor do Liceu d'Évora», in *IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial*, Évora, Gráfica Eborense, pp. 23-24.

Depois de ter atingido grande parte dos objetivos que enunciara no início do mandato, e que citámos, para um homem que procurou sempre apoio para as suas iniciativas, o fim desiluiu-o. Numa das suas últimas entrevistas à grande imprensa confessou-se, poupando a síntese ao historiador: «a luta travada ao longo destes vinte e tantos anos, para emancipação do liceu, os desânimos que me tomaram, as vezes que foram necessárias para recomeçar a luta, esgotaram-me os nervos, cansaram-me. Não obstante ter recebido muita compreensão e boa vontade sempre das entidades oficiais»¹⁰²⁰.

5.4.1. O Ministro: Gustavo Cordeiro Ramos

Quando Gustavo Cordeiro Ramos aceitou a pasta da Instrução Pública no primeiro elenco governativo chefiado por Salazar, o último governo da Ditadura Militar, era não só um governante experiente naquela pasta como apresentava um currículo académico que o cotava como um dos maiores especialistas na cultura alemã.

Juntava a projeção académica, cara a um chefe de governo com o perfil profissional do Presidente do Conselho, à experiência de governação numa pasta cujo conteúdo ideológico e carácter doutrinário facilmente se descortinavam¹⁰²¹.

Gustavo era o mais novo de quatro irmãos, Mário, Raul e Armando. Os dois primeiros seguiram a carreira militar. Armando formou-se em direito e exerceu advocacia.

O pai, Augusto José Ramos, natural de Gouveia, frequentou o liceu eborense, onde teve por colega José Fernando de Sousa, personalidade de destaque no seio da imprensa do Estado Novo. Este, enquanto diretor do jornal *A Voz*, procurou mobilizar o setor católico da sociedade portuguesa no apoio à afirmação do salazarismo¹⁰²². Depois de se formar em medicina começou a exercer em Évora, cidade onde nasceram todos os filhos com exceção de Mário¹⁰²³.

Exercia a profissão no Hospital do Espírito Santo, entre outras avenças, e residia na Rua do Raimundo, onde privava com colegas de profissão. As suas relações com José

¹⁰²⁰*Diário Ilustrado*, 10.05.1958.

¹⁰²¹Sobre o recrutamento da elite ministerial nos meios académicos cf. António Costa Pinto, 2001, «O império do professor: Salazar e a elite ministerial do Estado Novo (1933-1945)», in *Análise Social*, vol. XXXV, nº 157, pp. 1061 e seg.

¹⁰²²José Tengarrinha, 2000, «A Voz», in Maria Filomena Mónica e António Barreto (coord.), *Dicionário de História de Portugal*, vol. 8, Porto, Livraria Figueirinhas, p. 604.

¹⁰²³Sobre as origens rurais/urbanas da elite ministerial, cf. António Costa Pinto, 2001, *op. cit.*, p. 1060.

Maria de Queiroz Velloso terão surgido através dos contactos profissionais, mas estenderam-se a outras áreas. Juntamente com Velloso integrou um projeto político monárquico que parece ter tido uma influência decisiva no percurso profissional do futuro Ministro da Instrução do Estado Novo¹⁰²⁴.

O Dr. Augusto Cordeiro Ramos era membro integrante do escol eborense. Foi sócio ordinário do clube da elite da cidade, o Círculo Eborense, participava também nos projetos políticos e económicos dos notáveis do burgo. Foi vereador da Câmara Municipal (1890 e 1901), diretor do Banco Eborense (1894-1913), instituição na qual era um dos maiores acionistas, e membro da Federação Agrícola (1896). Juntamente com Francisco Barahona e José António de Oliveira Soares, empresários agrícolas e membros da elite económica da cidade, integrou a direção da Adega Regional do Alentejo¹⁰²⁵.

O filho, Gustavo, frequentou uma escola particular de ensino primário, a Nova Escola, uma instituição procurada por alunos oriundos das localidades periféricas do distrito, filhos de artesãos e de pequenos proprietários: o jovem teve uma educação idêntica à que descrevemos para o filho do reitor monárquico Henriques da Fonseca

A matrícula no liceu de Évora constituiu o passo seguinte do seu percurso escolar: aí permaneceu entre 1897 e 1903-1904. Neste ciclo de ensino, cruzou-se sob as arcadas da antiga universidade henriquina com Alfredo Augusto Camarate de Campos, que viria a presidir à União Nacional, António Maria Sardinha, fundador do Integralismo Lusitano e Aristides de Sousa Mendes, diplomata. Conviveu na sua classe com o poeta Bento Caeiro e acompanhou o irmão, o futuro advogado António Cordeiro Ramos. No grupo de alunos seus contemporâneos, encontravam-se os filhos do proprietário arraiolense António Joaquim Teotónio, do funcionário público bejense António Feyo, do industrial eborense Bernardino José Barbosa, os filhos dos proprietários Henrique de Sacadura, de Alcácer do Sal, o reguenguense Joaquim António Cunha, acompanhados pelo filho do secretário da administração do concelho do Alandroal, José Francisco Simões¹⁰²⁶.

Entre os companheiros de adolescência estavam filhos de colegas de profissão do pai, como era o caso de Ângelo Monteiro Moreno, que tal como o progenitor se formaria em medicina, e de João José Camões, médico de Moura. O filho deste clínico chegaria a

¹⁰²⁴ Fernando Gameiro, 2005, «Velloso, José Maria», in Maria Filomena Mónica (coord.) *Dicionário Biográfico Parlamentar 1835-1910*, vol. III, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 1037-1040.

¹⁰²⁵ Para a circunscrição da elite eborense oitocentista, cf. Helder Adegar Fonseca, 1996b, *op. cit.*, p. 225 e seg.

¹⁰²⁶ Fernando Luís Gameiro e Helder Adegar Fonseca, 2004a, *op. cit.* pp. 17-27.

tenente-coronel de cavalaria: ainda enquanto capitão presidiu à Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Évora durante o período da Ditadura Militar.

Cordeiro Ramos foi um aluno distinto, mas na sua classe as suas boas “performances” eram partilhadas pelos filhos dos proprietários José Afonso de Campos (Odemira) e Manuel de Sousa Matos Fernandes (Évora)¹⁰²⁷.

Este grupo de alunos era ainda composto pelo filho do respeitado professor primário das Alcáçovas, Aurélio Aguilar, pioneiro na aplicação do método de aprendizagem de primeiras letras de João de Deus¹⁰²⁸.

No grupo, estavam, entre muitos outros, o futuro músico António Mendonça; o filho, futuro lavrador e abastado proprietário, do também importante proprietário eborense António José de Sá Potes; o filho do negociante eborense Alexandre Matias, que viria a fazer carreira no exército atingindo o posto de tenente-coronel; os futuros médicos Cândido Lopes de Sant’Ana Marques, e o advogado Ernesto Leão Duarte; e ainda o futuro tenente-coronel Eduardo Eugénio Gomes Vieira, que viria a dirigir o influente *Diário de Notícias*¹⁰²⁹.

Terá sido durante o período de formação em Évora que Ramos terá conhecido Hernâni Cidade e Bartolomeu Gromicho, ambos seminaristas, iniciando uma relação que se prolongaria ao longo da vida.

No tempo em que Gustavo frequentou o liceu, a instituição foi marcada pela instabilidade diretiva que caracterizámos no capítulo anterior: sucederam-se cinco reitores, um dos quais nomeado por duas vezes. As instalações estavam longe do seu melhor. Um seu contemporâneo, Carlos Lima da Fonseca, chamou a atenção nas suas memórias para o estado em que se encontrava o claustro, pejado de ervas daninhas e com elementos decorativos da Sala dos Atos dispersos no seu perímetro.

Do ponto de vista político, houve diversas figuras que, entre 1897 e 1904, se cruzaram no período de formação com Ramos, muitos deles ligados ao movimento republicano. Um dos que desenvolveu uma ação mais importante no regime no qual o futuro ministro se afirmaria como figura preponderante, a Ditadura Militar, foi José

¹⁰²⁷ Fernando Luís Gameiro e Helder Adegar Fonseca, 2004a, *op. cit.*, 17-27.

¹⁰²⁸ ADE, NGC, Mç. 9 *Relatório da Comissão Distrital à Junta Geral do Distrito de Évora*. Maio de 1879, p. 25. PT/AHLAGE/D/B/001, Livro de matrícula da 7ª classe, Lv 86, 1901-2 a 1910-11.

¹⁰²⁹ PT/AHLAGE/D/B/001, Livro de matrícula da 7ª classe, Lv86, 1901-2 a 1910-11. Cf. Fernando Luís Gameiro e Helder Adegar Fonseca, 2004a, *op. cit.* pp. 17-27.

Mendes Cabeçadas (ciclo liceal 1899-1900) que chefiou o triunvirato que iniciou a viragem radical à direita protagonizada pela Ditadura.

No VII governo da Ditadura Militar (entre 5 de julho de 1932 e 11 de abril de 1933) partilhou a sala do conselho de ministros com um dos seus companheiros de liceu em Évora, César Sousa Mendes, embaixador, que nesse governo assumiu a pasta de Ministro dos Negócios Estrangeiros. Em Évora, conheceu também Leovigildo de Sousa, engenheiro agrónomo e também ele Ministro de António de Oliveira Salazar¹⁰³⁰.

Como já antes referimos, Queiroz Velloso foi o docente que mais o marcou enquanto aluno liceal: a entrada desta figura no corpo docente coincidiu com o início do ciclo liceal de Gustavo. Parece relevante a sua importância no percurso académico de Cordeiro Ramos, pois, de acordo com o discípulo, o mestre influenciou-o decisivamente quer no liceu quer em Lisboa, enquanto docente no Curso Superior de Letras, fileira de formação que Ramos frequentou¹⁰³¹.

O mestre introduziu um forte dinamismo profissional e cívico na sua ação em Évora. Depois de tomar uma série de iniciativas para apetrechar o Liceu dos meios indispensáveis à ação docente, incluindo uma tentativa frustrada de criar uma biblioteca escolar, assumiu a direção da Escola Normal. Em paralelo, envolveu-se na política local com o pai do discípulo, abraçando um projeto político comum na direção da CME.

O primeiro contacto do jovem Gustavo com o Liceu deu-se com a prestação de provas como aluno externo, no ano letivo de 1897-1898. Neste ato, foi examinado por um júri presidido por Velloso, docente que lhe asseguraria a docência de várias disciplinas ao longo do seu curso. Deste contacto resultou uma verdadeira admiração pelo mestre, a quem classificou como «a figura de maior prestígio do corpo docente»¹⁰³².

¹⁰³⁰ Cf. Base de Dados integrante do projecto de doutoramento FCT/MCT/ME; Manuel Braga da Cruz, e António Costa Pinto, (coord.), 2005, *Dicionário Biográfico Parlamentar 1935-1974*, 2 vols., Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

¹⁰³¹ Fernando Luís Gameiro e Helder Adegar Fonseca, 2004a, *op. cit.*, pp. 17-27.

¹⁰³² Academia de Ciências de Lisboa, 1950, «Sessão Plenária de Consagração (...) ao Professor Doutor Queiroz Velloso em 23 de Novembro de 1950», in *Separata do Boletim da Academia das Ciências de Lisboa*, vol. XXII, Novembro, pp. 30-32.; Para o currículo na imprensa local, cf. *Manuelinho d' Évora*, nº 1.047 de 31 de Dezembro de 1901: «Queiroz Velloso professor do liceu Central de Évora, director da Escola Districtal desta cidade e governador civil de Viana do Castelo, foi nomeado chefe da 1ª repartição da direcção geral de instrução pública e professor de história da pedagogia do curso superior de letras». O mesmo jornal *Manuelinho d' Évora*, nº 1.049, de 13 de Janeiro de 1902, indica que foi exonerado a seu pedido do lugar de professor do 4º grupo do Liceu Nacional Central de Évora; cf. Fernando Luís Gameiro, 2006c, «Velloso, José Maria Queiroz», in Maria Filomena Mónica (coord.), *Dicionário Biográfico Parlamentar (1834-1910)*, Lisboa, ICS/Imprensa de Ciências Sociais, pp. 1037-1040.

Concluído o ciclo liceal em Évora, matriculou-se no Curso Superior de Letras, em Lisboa, onde se formaria. A opção por esta fileira de formação também terá sido influenciada por Velloso, com o qual continuaria a relacionar-se depois de este ingressar como docente no Curso Superior de Letras (1901).

Velloso continuou a frequentar a casa do pai de Gustavo Cordeiro Ramos, o médico Augusto Ramos, sempre que se deslocava a Évora.

Com Gustavo manteve relações académicas de uma vez que ambos foram contemporâneos na Academia de Ciências de Lisboa¹⁰³³.

Terminado o Liceu, ingressou no Curso Superior de Letras findo o qual seguiu para a Universidade de Leipzig, uma das mais antigas universidades alemãs, onde estudou as referências da literatura germânica. A partir desta sua experiência, manteve até ao fim da sua carreira relações com várias instituições de ensino germânicas e de diversos outros países europeus. A atracção pelo estudo da literatura e da cultura germânicas constituiria uma constante no seu percurso académico.

Iniciou a sua vida profissional como professor no Liceu de Évora na área de germânicas. A instauração da Iª República deu-se durante o ciclo de docência liceal (1909-1912). Evitou envolver-se na política local. O contrário fizeram vários elementos do corpo docente do Liceu, onde pontificavam figuras de relevo na difusão das ideias republicanas e que participaram nas vereações depois de 1910, casos de Gomes Fradinho e de Vasques de Mesquita, entre outros.

Nesses tempos agitados, adotou uma postura conservadora, opondo-se à promiscuidade reinante entre a docência no ensino particular e no ensino público, tendo os alunos por denominador comum¹⁰³⁴.

Quando foi recrutado para integrar o corpo docente da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, que contava já com o seu mestre liceal Queiroz Veloso,

¹⁰³³ Academia das Ciências de Lisboa, *op. cit.*, pp. 30-32; cf. também Fernando Luís Gameiro *et. al.*, 2004a, «O Liceu de Évora na formação das elites portuguesas. Percursos escolares e profissionais (1841-1941)», in Joaquim Ferreira Gomes (org.), *Escolas Culturais e Identidades. Actas do III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação Vol II*, Coimbra, pp. Para a biografia de Queiroz Velloso cf. Fernando Luís Gameiro, 2006c, *op. cit.*, pp. 1037-1040.

¹⁰³⁴ PT/AHLAGE/D/A/001, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), 1903-1936, Lv 245.

encontrava-se a exercer a docência no Liceu de Évora (1909-1912). Na academia, assumiu funções docentes na área de germânicas¹⁰³⁵.

Aqui se terá cruzado com António Bartolomeu Gromicho, um jovem estudante que frequentava o curso de Filologia Germânica, e Hernâni Cidade, ambos estudantes na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e seus contemporâneos em Évora.

Este período terá propiciado o conhecimento mútuo deste trio. De facto, enquanto Ministro Gustavo Cordeiro Ramos acabaria por tomar decisões determinantes para a vida de Gromicho (nomeando-o reitor e apoiando a sua acção), mas também para a de Hernâni Cidade. Neste caso, a intervenção de Ramos intercedendo junto de Salazar permitiu a Cidade continuar a carreira académica, quando muitos dos seus correligionários da academia que, como ele, se envolveram na oposição, acabariam por ter destinos bem diferentes.

Em suma: as origens sociais, os períodos de formação, os espaços e as pessoas que se cruzaram com Cordeiro Ramos tiveram um papel preponderante no crescimento e afirmação não só do Liceu como de algumas das figuras que com ele se relacionaram, uma das quais foi Hernâni Cidade.

5.4.2. O intelectual e o resistente: Hernâni Cidade

Neste ponto, desenvolveremos a biografia de Hernâni Cidade com o objetivo de definir os contornos da situação em que ficou depois do caso do diário oposicionista *O Liberal*¹⁰³⁶. A partir deste quadro, estudaremos a forma como o reitor Bartolomeu Gromicho desenvolveu esforços no sentido de recuperar a imagem de intelectual de Cidade. A questão a que pretendemos responder é a seguinte: que benefícios poderão ter resultado para o Liceu e para o reitor Gromicho ao promover uma figura pouco grata a Salazar?

Segundo Domingos Cordeiro Rosado, um seu conterrâneo, Hernâni Cidade pertencia a uma geração que beneficiou da relativa prosperidade da economia alentejana,

¹⁰³⁵ Por decreto de 23 de Dezembro, foi nomeado professor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa o professor deste Liceu Gustavo Cordeiro Ramos, cuja especialidade eram o alemão e o inglês, pelo que houve necessidade de redistribuir pelos professores presentes a carga letiva do colega agora promovido, embora com algumas queixas quanto à excessiva carga letiva em função da ausência do colega, pretendendo-se assim evitar a chamada de um professor provisório, que iria desequilibrar a composição do corpo docente.

No entanto, na sessão de 23 de Fevereiro de 1912, é dada conta da nomeação superior de um professor provisório, o que implicou redistribuição de serviço e os consequentes protestos de parte dos professores. Cf. PT/AHLAGE/D/A/001, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), 1903-1936, Lv245, 13-01-1912.

¹⁰³⁶ Fernando Luís Gameiro, 2013b, «Cidade, Hernâni», in Maria Fernanda Rollo (coord.), *Dicionário de História da 1ª República e do Republicanismo*, Vol I, Lisboa, Assembleia da República, pp. 672-675.

em pleno ciclo da vinha, facto que terá permitido a uma geração de pais que os filhos prosseguissem estudos¹⁰³⁷.

António Bernardino Cidade, o pai, carpinteiro de carros mas homem culto e letrado, escolheu o Seminário Diocesano de Évora para que o filho seguisse o caminho dos conterrâneos mais abastados. A instituição que recebeu o jovem Cidade integrou-o num corpo discente que, ultrapassada a formação de nível secundário, ingressaria na sua maioria na vida civil. Para estes adolescentes, esmagadoramente oriundos de meios rurais e de origens sociais modestas, o Seminário funcionou como canal facilitador nos processos de mobilidade ascendente. Ocuparam posições sociais superiores às dos seus progenitores. Entre os que prosseguiram estudos, estava Hernâni Cidade, um jovem com poucas características para o trabalho manual, mas com muitas qualidades como estudante¹⁰³⁸.

Em Évora, nos derradeiros anos da Monarquia, começou a distinguir-se pela qualidade da sua produção intelectual, como testemunham alguns dos trabalhos de natureza curricular e de intervenção pública, que fez questão de guardar, e que permanecem ainda hoje no seu arquivo pessoal, como são os casos dos seus discursos nas comemorações do 1º de Dezembro¹⁰³⁹.

Foi no meio estudantil, no quadro da grande proximidade entre os estudantes do Liceu de Évora e os alunos do Seminário desta cidade, que o jovem Cidade se afirmou como um dos líderes da sua geração: em grande medida como referiria já na idade madura, porque as suas palavras «eram acolhidas com a simpatia derivada de aspirações fundamentalmente idênticas»¹⁰⁴⁰.

Em 1906, por ocasião das comemorações do 1º de Dezembro, data simbólica para os estudantes liceais eborenses, proferiu um discurso que seria recorrentemente lembrado pelos seus correligionários. No texto, Cidade fixaria o perfil da geração que viria a dirigir os destinos pátrios, unindo seminaristas e académicos. Nessa ocasião, proferiria a frase pela qual seria lembrado mais tarde: «diferençam-nos apenas três palmos de batina que a nós segregam mais do mundo para concentrar mais em Deus». O documento, que evidencia a adesão de Cidade à ofensiva antimonárquica, defendia que a juventude devia

¹⁰³⁷ Domingos Cordeiro Rosado, 1929, «Os académicos do Redondo», in *Ilustração Alentejana*, nº 6, 01-10-1929.

¹⁰³⁸ Helena Cidade Moura, 1996, *op. cit.*, pp. 145-146.

¹⁰³⁹ Biblioteca Nacional, Espólio E-36 Cx. 8.

¹⁰⁴⁰ Hernâni Cidade, *República*, 17 de Outubro de 1941.

inspirar-se nas glórias do passado para transformar o presente – uma ideia de valor pátrio bem republicana¹⁰⁴¹.

Nesta fase da sua formação, beneficiou da grande abertura proporcionada pelo convívio estudantil intramuros do Seminário, pois coabitavam estudantes destinados ao sacerdócio com alunos que aí residiam em regime de alojamento e apoio. Em paralelo, foi desenvolvendo um processo de autoformação intelectual.

Um biógrafo que sublinhou o seu crescente agnosticismo assegura que autores como Bakunine, Marx, Engels, Pestalozzi e Gorki constavam da sua biblioteca dos tempos de seminarista. Na mesma altura, mais a norte, em Viseu, o jovem António de Oliveira Salazar lia e publicava uma proza que revelava leituras mais conservadoras¹⁰⁴².

Como reconheceria mais tarde, em documento de cunho autobiográfico, foi durante a sua presença em Évora que interiorizaria os valores típicos do republicanismo, ao mesmo tempo que delineava o seu percurso académico. Concluído o curso de Humanidades, Filosofia e Teologia, em 1908, renunciou ao prosseguimento de estudos superiores eclesiásticos, matriculando-se no Curso Superior de Letras.

Já em Lisboa acumulou os estudos superiores com o trabalho que lhe ia assegurando a subsistência enquanto prefeito do Colégio Calipolense e explicador particular. Concluído o curso que lhe conferiu habilitação para o exercício da docência, começou por lecionar língua e literatura portuguesas no Liceu de Leiria (desde 9 de Novembro de 1914).

Manteve-se nesta cidade até ser mobilizado para integrar o Corpo Expedicionário Português (26 de Outubro de 1916). Em Tancos, local onde se realizou a preparação militar, foi-lhe atribuído o posto de cabo, mas foi já como oficial miliciano, colocado no sector de La Lys, que participou na sangrenta batalha de 9 de Abril de 1918. Na unidade, estavam seis dezenas dos seus colegas dos tempos de estudante em Évora, que integravam o corpo de oficiais milicianos do C.E.P., com destaque para o corpo médico¹⁰⁴³.

¹⁰⁴¹ Biblioteca Nacional, Espólio E-36 Cx. 8.

¹⁰⁴² Helena Cidade Moura, 1996, *op. cit.*, pp. 145-146.

¹⁰⁴³ PT/AHLAGE/D/B/001, Livros de Registo de Matriculas

Lv110,120,125,128,129,130,131,132,133,134,135,136,137,141,143,146,146,147,148,149,150,151,152,157,158,160,164,165,176.

Estes homens, através das memórias que publicaram, deixaram testemunho de alguns dos temerários episódios que Hernâni Cidade protagonizou atrás das linhas inimigas e que ele próprio fez questão de relatar ao seu confidente e mentor dos tempos de seminário, o cónego da Sé de Évora Virgílio Pita Domingues. A ligação a este eclesiástico era também ditada pela sua profunda religiosidade¹⁰⁴⁴.

Do ponto de vista do conflito, as cartas censuradas enviadas para o mesmo destinatário são particularmente interessantes pois revelam a forma como foi moldando o seu carácter e como se conseguiu fazer respeitar no quotidiano difícil das trincheiras. Não hesitava em fazer o serviço dos soldados com o objetivo de se tornar mais prestigiado, ao mesmo tempo que via a guerra como um laboratório em que se observava tanto a si mesmo como aos outros¹⁰⁴⁵.

O epílogo desta fase da vida de Cidade confundiu-se com o destino dos prisioneiros portugueses, enviados para campos de concentração na Alemanha depois da batalha de 9 de Abril de 1918. Privado da liberdade, tornou-se um agente cultural no interior do campo, tentando manter a sua dignidade e a dos seus companheiros¹⁰⁴⁶.

A partir de 1919, passou a lecionar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, transitando em 1930 para a sua congénere da Universidade de Lisboa, instituição em que ensinava Gustavo Cordeiro Ramos. No Porto, no contexto do movimento da Renascença Portuguesa, colaborou na revista *Águia* e em Lisboa relacionou-se com o grupo da *Seara Nova*.

À parte a carreira académica e a sua dimensão humanista, à qual as biografias já disponíveis têm dado o devido destaque, um dos factos mais marcantes da sua história de vida foi a frontalidade com que, na fase de estruturação do Estado Novo, se colocou do lado da oposição. Teve por veículo das suas ideias o *Diário Liberal*, que dirigiu com Joaquim de Carvalho e Mário de Azevedo Gomes. Com o impulso destes académicos, o periódico desenvolveu uma oposição fortíssima, assente numa série de campanhas contra

¹⁰⁴⁴Biblioteca Nacional, Espólio E-36 Cx 3. Correspondência de Hernâni cidade para Pita Domingues.

¹⁰⁴⁵Biblioteca Nacional, Espólio E-36, Cx.3 Correspondência de Hernâni cidade para Pita Domingues e Helena Cidade Moura, 1996, *op. cit.* pp. 145-146.

¹⁰⁴⁶ Hernâni Cidade, 1937, *Quelques Aspects de la Littérature Portugaise de la Grande Guerre*. Lisbonne: Institute Français au Portugal, 1937. Entre 1931 e 1934, presidiu à Liga dos Combatentes e anos mais tarde, em 1937, no balanço que fez da literatura sobre a participação de Portugal, defendeu que não valeria a pena insistir nos aspetos particulares do desempenho português, sendo preferível colocar a ênfase na vitória dos aliados ao lado dos quais esteve Portugal: uma interpretação mais consentânea com as cicatrizes deixadas numa geração profundamente marcada pelo conflito.

a Companhia Norte de Portugal, a Companhia Nacional de Navegação e o grupo Torlades, tendo por objetivo desacreditar a governação salazarista.

Nesta fase de luta intensa contra a implantação do Regime, o jornal foi uma das faces visíveis da oposição. O ativismo encetado por Hernâni Cidade nos meios académicos, lisboeta e coimbrão não era menos perigoso para o Estado Novo.

Em 1932, foi autor de um texto, em forma de representação, que fez circular em nome de um grupo de lentes universitários, reivindicando a participação da sociedade civil na elaboração do novo diploma constitucional. Entre outros, o documento foi subscrito por Rodrigues Lapa, Domingues Heleno, e Rebelo Gonçalves. Em nota apensa, considerou que o mesmo era inatacável à luz da lógica racional republicana. A lógica estava a mudar, sobretudo para quem comparava o Presidente do Conselho de Ministros aos «decadentes imperadores romanos oferecendo festivais ao povo»¹⁰⁴⁷.

Entretanto, o jornal *O Século* moveu um processo contra o *Liberal* que culminaria na condenação, em primeira instância, de vários redatores, entre os quais Hernâni Cidade. A sua condenação em 1935, a avaliar pela correspondência que recebeu de algumas das personalidades do seu tempo, de Egas Moniz a Vitorino Nemésio, honrou-o junto de muitos dos seus pares (Nemésio considerou tratar-se de uma “expurgação”), mas ditaria o seu total afastamento da atividade oposicionista, sem que com isso tivesse renunciado à intervenção cívica¹⁰⁴⁸.

Este afastamento foi reforçado, em muito, pela remoção do seu nome da lista de professores universitários afastados da docência, facto que limitaria toda a sua ação opositora. O fim da carreira académica, à qual se devotaria em definitivo depois de 1935, só não ocorreu graças à intervenção do primeiro dos ministros da instrução de Salazar, Gustavo Cordeiro Ramos, homem particularmente influente junto do Presidente do Conselho, contemporâneo de Cidade nos tempos de academia em Évora e que com ele se cruzou na Faculdade de Letras depois de 1930¹⁰⁴⁹.

Ligado ao seminário, ao liceu e ao Alentejo, o reitor não o esquecera. A importância do homem e do erudito parece ter triunfado sobre os desígnios da política e da vontade de Salazar.

¹⁰⁴⁷ BN, E36, Cx. 3.

¹⁰⁴⁸ Fernando Gameiro, 2003c, pp.154-175

¹⁰⁴⁹ BN, E36, Cx. 3; Helena Cidade Moura, 1996, *op. cit.*.

De modo politicamente incorreto Bartolomeu Gromicho apoiou e apoiou-se em Hernâni Cidade. Entretanto, este acomodou-se à situação criada. Aproveitou a proximidade e o palco que lhe ofereciam, numa cidade que conhecia bem e que o considerava. Nela, os seus companheiros dos tempos de liceu em Évora integravam a elite local, ocupando lugares-chave nas instâncias que representavam o regime na cidade.

A sua projeção em Évora partiu de um capital de respeito e admiração conquistados a partir do seu ingresso no seminário, da sua juventude na cidade, na qual propagara as ideias do tempo, da conduta heroica nas trincheiras e do seu triunfo no meio académico. Cidade retirou do seu passado em Évora apoios de vulto que lhe serviram para a vida.

5.4.3. O programa reitoral

No IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial que decorreu em Évora (1930), e a que já fizemos referência, António Bartolomeu Gromicho expôs o seu programa de ação: dele releva o foco que colocou na recuperação do edifício. O novo reitor do liceu não estava propriamente preocupado com os aspetos doutrinários subjacentes ao exercício do seu cargo. De facto, proferiu uma intervenção que deve ser lida não só como um intuito de colocar em prática um programa, mas também de clara adesão à ideia de ressurgimento nacional. Esta passava pela modernização do parque escolar, um processo que Gromicho acreditava ir prestigiar socialmente o Liceu¹⁰⁵⁰.

A intervenção deve ser também vista no quadro da recusa de construção de um edifício liceal de raiz e como início de um processo de apropriação e restauro dos espaços da antiga universidade.

Tal estratégia foi suportada ao longo de uma década pelo decreto de 12 de Junho de 1931, diploma que retirou à Casa Pia de Évora a posse das instalações que lhe haviam sido concedidas em 1913, e confirmada por escritura em 1914. Nesta data, por decisão ministerial, o Liceu transformou-se em inquilino da Casa Pia: um facto que, como já observámos, impossibilitava a realização de quaisquer benefícios nas instalações sem o consentimento daquela instituição de assistência¹⁰⁵¹.

¹⁰⁵⁰ António Bartolomeu Gromicho, 1931, *op. cit.*, pp. 23-24.

¹⁰⁵¹ ADE, NCPE, Casa Pia de Évora, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525), 27-08-1914.

O decreto de 1931 veio permitir, para além das intervenções no perímetro do claustro grande, a utilização dos terrenos junto à circunvalação com o objetivo de aí serem construídas as infra-estruturas desportivas¹⁰⁵².

A nomeação do reitor do Liceu de Évora em 1929 coincidiu com a fase inicial de aplicação do ideário nacionalista ao ensino liceal e com a definição de mecanismos de controlo dos agentes educativos.

Nas relações do Ministro com o reitor foi possível discernir a existência de uma grande preocupação de autorizar e conferir poder, garantindo assim uma liderança forte, que terá sido, como vimos, um dos esteios da relativa liberdade vivida no ensino liceal. Nesta fase, Bartolomeu Gromicho não hesitou em invocar a figura tutelar do ministro para reforçar a sua autoridade, face à secular disputa que o Liceu mantinha com a Casa Pia de Évora¹⁰⁵³.

O processo de restauro e de ampliação decorreu nos dez anos seguintes. Não foi mais do que o corolário do que o reitor considerou ser a justificação da grande opção de 1929.

Este período de realizações, entre 1929 e 1941, insere-se numa política deliberada de contenção da rede escolar do ensino liceal público (que se manteve até 1947), procurando criar obstáculos ao acesso ao ensino liceal por aliciamento de alunos para o ensino técnico. Nesta primeira fase, foi possível investir na construção de novos edifícios escolares, ou na recuperação e adaptação de edifícios já construídos para o ensino, ocorrendo a sua conclusão principalmente na década de 40. É neste contexto que devem ser vistas as preocupações com a reinstalação da Escola Industrial e Comercial de Évora, que ocupava parte do edifício da antiga universidade. Devem ser entendidas não apenas como necessidade de crescimento do espaço ocupado pelo liceu, mas como estratégia de criação de uma alternativa à pressão que se começava a fazer sentir sobre o ensino liceal, pondo em causa a estabilidade dos mecanismos de mobilidade social controlada, introduzidos neste subsistema de ensino¹⁰⁵⁴.

A recusa de novas instalações levou António Gromicho a defender a decisão de forma recorrente. A necessidade de justificação passava pelo recurso a sentenças

¹⁰⁵² Cf. Fernando Gameiro, 2003, *op. cit.*

¹⁰⁵³ *Idem, ibidem.*

¹⁰⁵⁴ Cf. João Barroso, 1995, *op. cit.*, vol I, p. 577; cf. também Sérgio Grácio, 1998, «Ensino Técnico e Indústria. Uma perspectiva da Sociologia Histórica», in Maria Cândida Proença, 1998a, pp. 71-85.

avaliadas que reforçassem a sua posição, pelo que invocou frases abonatórias proferidas pelo Administrador-delegado da Junta de Construções para o Ensino Liceal e Técnico, o Marquês de Abrantes, do Director do Ensino Liceal, Pires de Lima, de Sousa Pinto, Ministro da Instrução¹⁰⁵⁵.

Em 1958, perante a possibilidade de regresso dos estudos universitários a Évora, e face à pressão para a construção de um edifício liceal que permitisse a libertação das instalações da antiga Universidade de Évora, a sua atitude não foi diferente, citando o envolvimento das autoridades superiores e recorrendo a testemunhos de personalidades avaliadas. Depois da saída da Casa Pia, em 1957, a última das instituições que abandonou o edifício, acalentou o sonho de ocupação total do Colégio do Espírito Santo, incluindo a área do Conventinho, "*porque ficará o maior, o mais belo e completo liceu do País*"¹⁰⁵⁶.

5.4.4. A construção de uma identidade

Uma parte do processo de construção de uma identidade pode decorrer da existência de uma cultura própria, para a qual não foram desenvolvidos, de forma explícita, mecanismos específicos. Noutros casos em contextos socioculturais circunscritos, e com objectivos mais ou menos claros, foram concebidos mecanismos destinados a estimular e amplificar a existência de ligação de alunos e professores ao *seu* Liceu. É neste último caso que, partindo de uma quase centenária tradição de ensino liceal, e das marcas deixadas pela antiga Universidade de Évora, se procura projectar a construção de uma identidade específica, entre os finais da década de 1930 e o início da década de 1960¹⁰⁵⁷.

Os trinta anos de exercício reitoral de Bartolomeu Gromicho podem ser balizados por dois acontecimentos particularmente polémicos. O primeiro, no início da sua carreira

¹⁰⁵⁵ Sousa Pinto havia visitado as instalações em Janeiro de 1941 com o objetivo, segundo a imprensa, de «colher elementos para a solução definitiva das instalações do Liceu Nacional André de Gouveia e Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira», in *Notícias d' Évora*, 25.02.1945. *O Primeiro de Janeiro*, de 6.03.1941, garantia que iriam brevemente começar as obras da construção do edifício próprio em local adequado para a Escola Gabriel Pereira, tendo sido abandonada por completo a ideia de adaptação do antigo Convento do Salvador. O problema das instalações liceais eborenses trouxe a Évora o próprio Ministro das Obras Públicas, Duarte Pacheco, juntamente com Sousa Pinto, o Governador Civil Hipólito Álvares, o Director dos Edifícios do Sul e o Marquês de Abrantes. Estas individualidades, em Novembro de 1941, procederam à avaliação das obras em curso, e tentaram também encontrar a solução para o problema da partilha do edifício. O jornal *Brados do Alentejo*, 23-11-1941, garantia que «o Liceu de Évora fica com o maior e mais moderno ginásio do país», dando saliência também à atenção que Duarte Pacheco havia dado «às grandes obras porque o Liceu passou no que diz respeito à aquisição de salas de estudo».

¹⁰⁵⁶ António Bartolomeu Gromicho, 1941, «Cem anos de Vida do liceu de Évora», in Corvo, Évora, p. 31.

¹⁰⁵⁷ Cf. Fernando Gameiro, 2003b, *op. cit.*. *Idem*, 2003c, *op. cit.*

com reitor, em 1929, quando optou pela recusa da construção de instalações liceais de raiz, defendendo a adaptação das instalações da antiga universidade, local em que o Liceu se encontrava instalado desde a sua fundação. O segundo momento, ao terminar a sua carreira, entre 1957-1959, enquanto deputado à Assembleia Nacional, com acusações públicas de que pretendia evitar a reinstalação de estudos universitários em Évora, sobretudo se os mesmos viessem a ocupar o espaço da antiga universidade¹⁰⁵⁸.

O reitor foi um homem influente, autoritário, poderoso, obcecado pela obra, e a sua vida identificou-se durante meio século com o *seu* Liceu. Decidiu promover a escola, preferindo a tradição do espaço arquitectónico da antiga universidade à linguagem funcional e modernista que daria forma a uma nova construção escolar¹⁰⁵⁹.

Contrariamente ao que se poderia esperar, não foi tão longe na adesão à ideologia do Estado Novo, encarando com distância a formação cívica de cariz autoritário que se pretendia comum a todos os liceus nacionais: distanciou-se da política preconizada por Carneiro Pacheco.

O reitor esteve distante daquela que foi a marca por excelência do liceu salazarista: a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, estrutura constituída por uma vasta rede de centros escolares que visava coadjuvar na formação cívica dos jovens estudantes.

O distanciamento de Bartolomeu Gromicho foi visível depois de 1945, altura em que a sua atuação como director do Centro Escolar n.º 1 da M.P., instalado no Liceu, foi bastante distante e formal. Diríamos mesmo que foi displicente. De facto, desde o atraso na resposta aos pedidos de informação da delegação regional da MP, passando pela resistência à intromissão dos elementos externos da MP nas atividades recreativas do Liceu, e terminando na ausência sistemática dos filiados nas atividades, tudo apontava para a existência deste sentimento¹⁰⁶⁰.

¹⁰⁵⁸ Sobre o posicionamento de Bartolomeu Gromicho no debate em torno da restauração dos estudos universitários em Évora nos finais da década de 50, leia-se Augusto da Silva, 1999, *op. cit.*, pp. 6-27.

¹⁰⁵⁹ É esta linguagem arquitetónica que dá corpo ao Liceu Nacional de Beja, inaugurado em 1936, cujo projeto foi da autoria de Cristino da Silva. Cf. Ana Tostões, 1996, «Silva, Luís Ribeiro Cristino», in Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito, *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. II, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 909-910.

¹⁰⁶⁰ PT/AHLAGE/E/005 – 1942-1947, Correspondência Recebida/Expedida do CE n.º 1 da Mocidade Portuguesa, por ex. Cx. 2., 21-02-1946. Do subdelegado Regional, Capitão Ferreira da Silva, para os CE 1 e 4. Pede explicações sobre as razões das faltas dos filiados durante este período; de 28.03.1946, do subdelegado regional (José Lopes Ferreira da Silva para os Diretores dos CE 1, 2, 4, 5 e 7) "(...) A continuar a demora que se tem verificado nas respostas às minhas notas, os serviços desta subdelegação não podem corresponder aos interesses que nos propusémos; chamo para o facto a atenção de V. Ex^a e solicito que de futuro as respostas pedidas sejam dadas dentro dos limites de tempo razoável para que não percam oportunidade os assuntos a tratar e não sejam assim prejudicados os altos interesses que defendemos (...)".MP Correspondência recebida 1945-1946.

O contraste foi maior por comparação com a forma como interveio na defesa da instituição liceal. É claro que a evolução da guerra a favor dos aliados poderá ter pesado tanto nas estratégias reitorais, como pesou nas governamentais: a estas últimas conhecia-as bem, por via da boa rede de contatos oferecida pela presença como deputado à AN. Também por isso sabia como governar o liceu, fazendo a leitura do ambiente internacional e da evolução da linha política traçada pelo Presidente do Conselho.

A organização da MP no interior do Liceu de Évora, a partir de 1944, altura em que as forças do Eixo recuavam nas principais frentes em que se desenrolava a IIª Guerra Mundial, sofreu problemas sérios que não passaram em claro aos dirigentes da delegação do Alentejo.

Antes do final da Guerra, a direção provincial criticou a impossibilidade de realização de uma cerimónia da passagem de escalão dos filiados, tal como recomendava o programa enviado da delegação, cerimónia que se devia efetuar no dia 1º de Dezembro¹⁰⁶¹. Bartolomeu Gromicho, enquanto comandante do Centro Escolar nº 1, instalado no Liceu, foi acusado pelo seu subordinado direto de não ter dado apoio à organização do evento, contribuindo assim para a anomia da estrutura devido à «ausência absoluta de graduados e da indiferença da maioria dos filiados»¹⁰⁶²

A situação revestiu-se de particular gravidade porque o delegado do governo, o Governador Civil, estava presente na cerimónia e o responsável pela mesma, com receio, recuou no cumprimento do programa: «perante as autoridades que se achavam presentes nessa altura, inclusive sua Exa. o Sr. Governador Civil, [para evitar] mostrar a desorganização do Centro Escolar do Liceu, motivada pela indiferença de graduados e filiados, eis o motivo porque me recusei a dar cumprimento a tal cerimónia»¹⁰⁶³.

Todos os anos, na comemoração do dia da independência, o 1º de Dezembro, data que era simultaneamente dia da Academia e o dia da MP, a Tuna celebrava a data com pompa e os seus membros envergavam a capa e batina, traje que deixara de ser permitido devido à obrigatoriedade de uso do uniforme da MP nas cerimónias estudantis. Como vimos, o reitor na qualidade de deputado à AN expôs o problema no hemiciclo, insistindo

¹⁰⁶¹ PT/AHLAGE/E/005 – 1942-1947, Correspondência Recebida/Expedida do CE nº 1 da Mocidade Portuguesa. Cx.11, 12-12-1944. Quanto ao desinteresse e desmotivação: Cx. 2, 02-02-1946. Do assistente do Q.G., para o director do CE nº 1.

¹⁰⁶² PT/AHLAGE/E/005 – 1942-1947, Mç. 11, Correspondência recebida. Do adjunto do director do CE 1 ao director do mesmo CE, 12-12-1944.

¹⁰⁶³ *Idem, ibidem.*

no uso do traje académico, em detrimento do uniforme, para concitar o interesse dos estudantes¹⁰⁶⁴.

A farda era uma instituição da MP, simbolizando o culto do dever militar, a ordem e a disciplina, não só entre os membros que integravam a organização, mas também na comunidade escolar em que se inseriam. Naturalmente que o objetivo de incrementar a identidade do Liceu chocava com esta imposição externa: o uso de capa e batina, associado a valores diversos daqueles que eram defendidos pela MP, entrava em rota de colisão com o formalismo exigido pelas regras impostas pela Organização Nacional da Mocidade Portuguesa¹⁰⁶⁵.

A semana académica, que antecedia as comemorações no dia 1º de Dezembro, começava a revelar-se problemática, despoletando um crescendo de tensão entre a Academia e a MP: o reitor esteve invariavelmente do lado da primeira.

Um exemplo do que afirmamos foi o pedido de explicações do delegado provincial, em 1945, sobre o facto de não ter sido permitido o acesso do correspondente do Jornal da MP na festa anual do Centro Escolar nº 1. Este, para assistir ao evento, viu-se obrigado a pagar um bilhete de espetador, facto que motivou o seguinte reparo: «sente-se o jornal da MP desacreditado com tal desentendimento, e por esta razão rogo a V. Ex.^a o que se lhe oferecer sobre este assunto, para em face da resposta poder informar o Comissariado Nacional»¹⁰⁶⁶.

Em 1942, quando tudo sugeria que os regimes ditatoriais iriam governar o Mundo e que a juventude hitleriana ou as *balilla* italianas tinham contribuído para o sucesso das forças do Eixo, a MP seguia o seu rumo, presumindo-se destinada a ter idêntico contributo.

Durante este período, Bartolomeu Gromicho respeitou as exigências da organização. Como prova da sua vontade em colaborar, solicitou mesmo instruções ao

¹⁰⁶⁴ A questão do fardamento começou a colocar-se com insistência nos diversos centros instalados em Évora. Cf. PT/AHLAGE/E/005 – 1942-1947, Mç. 11. Do subdelegado regional transcrevendo instruções do comando geral e dirigido aos diretores dos Centro Escolares nº 1,2,3,4,5 e extraescolar da MP, 18-10-1944.

¹⁰⁶⁵ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, Sessão de 1.02.1956.

¹⁰⁶⁶ PT/AHLAGE/E/005 – 1942-1947, Mç. 11. Correspondência recebida 1944-1945. Do subdelegado provincial interino Rodrigo Figueiredo Pereira Botelho, Cap. Infantaria, para o diretor do CE nº 1.

comissariado nacional da MP sobre a delicada questão das atividades circum-escolares, nas quais se incluíam o periódico académico *O Corvo*, a Associação e a Tuna¹⁰⁶⁷.

A Associação Académica do Liceu de "André de Gouveia" organizava-se da seguinte forma: a direção era presidida pelo reitor que coordenava uma estrutura organizada em seis secções: assistência escolar; cultura moral e literatura; cultura científica; cultura artística; cultura física; excursões escolares e passeios educativos¹⁰⁶⁸.

A resposta do Comissariado Nacional da MP às dúvidas do reitor sobre grau de autonomia a conceder à imprensa académica, em particular ao jornal *O Corvo*, e às organizações de estudantes, nomeadamente a Associação Académica, foram as seguintes: manter a ação filantrópica da Associação, que passou a integrar o CE nº 1, e garantir o controlo sobre a imprensa académica¹⁰⁶⁹.

O comissariado não escondeu a sua preocupação com *O Corvo*: «A imprensa escolar, em grande parte constituída pelos jornais dos liceus merece-nos um especial interesse. No caso concreto do jornal *O Corvo* duas soluções se podem apresentar: a) funcionar como um jornal privativo de um grupo de estudantes e, então não poderá receber qualquer subsídio do Centro; ou b) passar a ser o órgão do Centro nº 1 da MP», o que acabaria por acontecer¹⁰⁷⁰.

No relatório que remeteu ao Ministério da Educação, o reitor descreveu o novo quadro gerado pela absorção: «Pela orgânica da MP continuam a existir várias secções no organismo administrativo de cada Centro Escolar e a tesouraria tem uma função mais centralizadora do que na Antiga Associação»¹⁰⁷¹.

A referência mostra alguma perplexidade de Bartolomeu Gromicho, facto que o levou a comparar ambas as orgânicas, sublinhando o carácter centralizador da ação da MP.

¹⁰⁶⁷ A Associação Filantrópica Academia Eborensis terá sido criada com fins assistenciais em 1890. Em 1920 foi fundada a Associação Académica, que acabaria por enquadrar as restantes estruturas da actividade associativa liceal.

¹⁰⁶⁸ António Bartolomeu Gromicho, 1939, *Relatório do Liceu Nacional de "André de Gouveia" 1938-1939*, Évora, Liceu Nacional de Évora, Centro de Documentação do Ministério da Educação, Arquivo Histórico "Relatórios dos Liceus" cx 7 peça nº 44.

¹⁰⁶⁹ PT/AHLAGE/E/005 – 1942-1947, Mç. 2, Correspondência recebida 1942-1943, Ofício do subdelegado Regional Interino da Ala nº 3, Província do Alto Alentejo para o diretor do CE nº 1 da MP, 14-12-1942 (auto de passagem da Associação para o CE).

¹⁰⁷⁰ PT/AHLAGE/E/005 – 1942-1947, Mç. 2, Correspondência recebida 1942-1943, Do comissariado nacional, via delegação regional, para o diretor do CE nº 1. 14-10-1942. A revista académica *O Corvo*, teve a sua primeira edição no 1º de Dezembro de 1921; no 1º de Dezembro de 1942 consta já a referência ao Centro Escolar nº 1 da MP do qual passaria a ser o órgão oficial.

¹⁰⁷¹ António Bartolomeu Gromicho, 1943, *Relatório do Liceu Nacional "André de Gouveia" 1942-1943*, Évora, Liceu de Évora (documento policopiado), Centro de Documentação do Ministério da Educação, Arquivo Histórico "Relatórios dos Liceus", cx 15, peça 102.

Algo de semelhante terá acontecido com *O Corvo*: caso os responsáveis pela publicação não integrassem o CE nº 1, este transformar-se-ia, de acordo com o Comissariado, numa publicação de um «grupo» não representando o coletivo. Por esta razão, não teria direito a receber qualquer financiamento: independentemente de tudo o mais, os comissários exigiram a remissão dos exemplares do jornal entretanto publicados. O pedido tinha como objetivo permitir que os mesmos fossem analisados naquele órgão nacional, uma prática que se tornaria sistemática com a inevitável integração do periódico no CE¹⁰⁷².

Também complexa era a convergência com o 1º de Dezembro. O Comissariado sublinhou que «é o dia da Mocidade Portuguesa. As comemorações desse dia serão orientadas de acordo com as instruções que se enviam anualmente e pretende-se que sejam expressão clara do verdadeiro espírito da MP como se deixa sempre uma certa margem de iniciativa às delegações, poderá harmonizar-se aquilo que for possível de o ser com as antigas celebrações, embora deva ter-se sempre presente que a comemoração da data foi entregue por diploma legal à M.P.»¹⁰⁷³.

Não há dúvida que existiu o cerceamento da margem de autonomia concedida aos estudantes, que passou a ser objeto de enquadramento e controlo pela MP. Contudo, apesar de nesta fase Bartolomeu Gromicho ter revelado alguns cuidados, nos anos subsequentes foram aumentando os sinais de afastamento relativamente ao espartilho que a Organização representava no interior da academia.

Em 1946, decididos os derrotados da IIª Guerra, entre eles a Alemanha e a Itália, países que inspiraram Carneiro Pacheco na criação da MP, o reitor manteve um registo de distanciamento. Fê-lo independentemente das implicações que daí poderiam resultar, com destaque para a censura da hierarquia provincial da MP.

Estes responsáveis provinciais não hesitaram em endossar ao diretor severas críticas: «fiz quanto me foi possível para tirar os filiados da apatia que grassa na sua grande massa, não sei porque motivo, e a qual me encontro impotente para combater, por não ser essa a minha função. Como disse, a apatia é grande e posso afirmar mais, profunda e dissolvente (...) venho declarar que não tomo a responsabilidade para V.

¹⁰⁷² PT/AHLAGE/E/005 – 1942-1947, Mç. 2, Correspondência recebida 1942-1943, Ofício da secretaria-geral da MP para o diretor do CE nº 1 (solicita envio periódico de cada um dos exemplares e reforça o pedido dos exemplares antes solicitados para controlo).

¹⁰⁷³ PT/AHLAGE/E/005 – 1942-1947, Mç., 11, PT/AHLAGE/E/005, Correspondência recebida 1942-1943. Do comissariado nacional, via delegação regional, para o diretor do CE nº 1. 14-10-1942.

Ex^ado estado anormal em que as atividades do Centro se encontram enquanto tal estado de coisas se mantiver»¹⁰⁷⁴.

Nesta altura, o reitor era deputado à Assembleia Nacional, liderava o liceu há 15 anos, período durante o qual surgira aos olhos da opinião pública eborense como o principal responsável pela recuperação do edifício e afirmação da instituição. Como já mostrámos anteriormente, estava bem relacionado com figuras influentes do regime. Por tudo isto, as críticas parecem não o ter incomodado particularmente.

Em 1947, o efetivo de filiados no CE nº 1 da MP em Évora era composto por 137 infantes (10-14 anos), 112 vanguardistas (14-17 anos) e 31 cadetes (17-25 anos)¹⁰⁷⁵.

A filiação só era obrigatória até aos 14, incluindo os estudantes que frequentassem o primeiro ciclo dos liceus, razão pela qual era nesta faixa etária que se concentrava o maior número de membros da organização¹⁰⁷⁶.

Nesta fase, a MP era dirigida por Luís Pinto Coelho, um professor da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Este dirigente, que conhecia bem a MP devido ao anterior desempenho do cargo de secretário inspetor, procurou adaptar a estrutura aos tempos do pós-guerra, focando-se no enquadramento das atividades circum-escolares¹⁰⁷⁷.

Em 1956, no II Congresso da MP, António Gromicho afirmou que a «verdadeira função da M.P. é supletiva» pelo que se deve evitar a «intromissão da MP na orgânica e iniciativas tradicionais dos liceus e deve ser restringida a uma atividade paralela na tarde ou tardes que lhe sejam destinadas»¹⁰⁷⁸.

A análise da imprensa periódica revelou uma clara identificação do reitor com o consulado de Cordeiro Ramos. No entanto, o nível de adesão à estratégia ministerial permite destringir dois ciclos: a partir de 1929, correspondendo a uma fase de maior expectativa relativamente ao rumo do subsistema, verificou-se que existiu uma maior

¹⁰⁷⁴ PT/AHLAGE/E/005 – 1942-1947, Mç. 2, Correspondência recebida do assistente do Quartel-general Armando Knopfli, para o diretor do CE nº 1 1945-1946, 02-02-1946.

¹⁰⁷⁵ PT/AHLAGE/E/005 – 1942-1947, Mç. 8, do diretor do CE 1 para o subdelegado regional da MP, 08-02-1947.

¹⁰⁷⁶ A MP foi instituída pelo Decreto-Lei nº 26.611 de 19 de Maio de 1936, colocando em prática a Lei nº 1941, de 11 de Abril do mesmo ano. O artº 5º do Regulamento da MP previa a obrigatoriedade para o escalão mencionado e para os estudantes do 1º ciclo do ensino liceal.

¹⁰⁷⁷ http://pt.wikipedia.org/wiki/Mocidade_Portuguesa/ [Disponível em 15.01.2012].

¹⁰⁷⁸ ANTT, *II Congresso da MP*, vols. VIII a X. cf, Luís Viana, 2001, *A Mocidade Portuguesa e o liceu : lá vamos contando... (1936-1974)*, Lisboa, Educa, p. 59. Neste período, a organização era dirigida interinamente por Baltazar Rebelo de Sousa. Cf. http://pt.wikipedia.org/wiki/Mocidade_Portuguesa/ [Disponível em 15.01.2012].

liberdade da ação reitoral em matéria de afirmação institucional: isto é, constatamos uma grande aproximação à estratégia educativa do Estado Novo.

A partir de meados da década de 1930, coincidindo com o consulado de Carneiro Pacheco e sobretudo depois de 1936, com a criação da MP, constata-se a progressiva intromissão na esfera da direção e organização dos liceus: um facto que já registámos antes.

A imprensa local, entre 1936 e 1939, noticiou as atividades liceais centradas na ação pedagógica, nas exposições de trabalhos dos alunos, dando muito destaque à ação do Centro Escolar com sede no liceu e dirigido pelo reitor¹⁰⁷⁹.

Com a organização da MP no terreno, a partir de 1937, a imprensa eborense afeta ao regime apressou-se a transformar as atividades desenvolvidas pelos centros escolares em eventos aproveitáveis pela máquina de propaganda do regime. O jornal *Notícias d' Évora*, por exemplo, elogiou o facto de terem sido constituídos seis castelos, sustentando que «desapareceu pois o preconceito de que as gerações académicas estão sempre contra os poderes constituídos»¹⁰⁸⁰.

Esta noção de acumulação parece ter alguma solidez: Luís da Cunha Gonçalves, membro destacado da organização local da União Nacional na sessão solene comemorativa do 28 de maio, em 1935, na cidade de Évora, iniciou a sua alocução com o objetivo de obter da assistência «o solene desmentido da errónea opinião geral de que a nobre cidade de Évora é, em todo o vasto território português, aquela que mais avessa se mostra à situação política e constitucional vigente, designada por Estado Novo ou Estado Corporativo»¹⁰⁸¹.

Se é certo que a imprensa mais influente alinhou por aquele diapasão, não deixa também de ser verdade que neste período de clara tendência para a militarização das

¹⁰⁷⁹ O jornal *Notícias d' Évora*, periódico perfeitamente alinhado com o regime, não perdia a oportunidade de veicular qualquer informação sobre as iniciativas em matéria de educação durante o ministério Carneiro Pacheco. Os elogios abrangem a reforma do ensino primário; a adoção do livro único: *Notícias d' Évora*, 17 de outubro de 1937; a apologia da Mocidade Portuguesa Feminina: *Notícias d' Évora*, 26 de janeiro de 1938.

¹⁰⁸⁰ *Notícias d' Évora*, 25 de novembro de 1937. O regulamento da MP previa no art.º 11º a existência em cada ala das seguintes formações: a) Quinas, compostas por 5 elementos, com um chefe; b) Castelos, compostos de cinco Quinas; c) Bandeiras, compostas de 12 Castelos; d) Falanges, compostas de 2 Bandeiras.

¹⁰⁸¹ *28 de maio, Comemorações em 1935*, Lisboa, União Nacional, p. 147.

juventudes académicas, a ação de António Bartolomeu Gromicho revelou mais distanciamento do que entusiasmo¹⁰⁸².

De acordo com a imprensa, a atividade local da Legião Portuguesa, na dependência do Ministério do Interior e da Guerra, apresentava um extraordinário dinamismo se comparada com a MP. Criada na mesma altura, a Legião depressa se estruturou na cidade.

As suas atividades, mais ou menos marciais, iam desde os tradicionais exercícios militares, à criação de infraestruturas de apoio à sua atividade: caso da criação da biblioteca. Estas ações dominaram as páginas dos jornais em 1937 e em 1938, tendo por contraponto a anémica projeção da M.P. na cidade.

Apenas a participação ativa nas comemorações do 28 de maio, em 1937, ampliada pelo jornal *Notícias d'Évora*, que dirigiu um apelo entusiástico à população para que acompanhasse a partida dos castelos para Lisboa, deu a nota de quebra de letargia do CE nº 1 com sede no Liceu¹⁰⁸³.

Do ponto de vista da organização, a MP acabou por ser mantida com algumas reservas no interior da estrutura liceal. A intensidade da sua ação em termos de formação cívica dos filiados, pelo menos no que ao aparato de disciplina e organização respeitava, foi reduzida.

Deste ponto de vista, a doutrina marcial do gabinete de Carneiro Pacheco não logrou ultrapassar os muros liceais, facto que em grande medida se ficou a dever à experiência do reitor e ao estatuto que foi adquirindo ao longo de uma década na liderança da instituição.

Ao contrário de Cordeiro Ramos, que escolheu os reitores com os quais pretendia trabalhar, Carneiro Pacheco encontrou, em 1936, ao tomar posse, um corpo reitoral instalado.

¹⁰⁸² *Notícias d'Évora*, 7 de outubro de 1937. Realça-se, no entanto, a aceitação de princípio que se viu obrigado a fazer, ao lado do Governador Civil, no discurso de abertura do ano letivo de 1937-1938, quanto aos objetivos e atividades da M.P. na cidade.

¹⁰⁸³ Cf. *Notícias d'Évora*, 8 de maio de 1938. Estas ações comemorativas tinham-se iniciado em Lisboa no ano anterior, emparceirando a M.P. com a L.P., e visavam de acordo com Luís Nuno Rodrigues dar corpo à estratégia de Salazar de manter o “exército nos quartéis”, conferindo protagonismo a forças para militares na dependência direta do governo, contendo assim eventuais ameaças ao controlo do poder por António de Oliveira Salazar. Cf. Luís Nuno Rodrigues, 1996, «Legião Portuguesa», in Fernando Rosas e J. M. Brandão de Brito, *op. cit.*, pp. 510-512.

António Bartolomeu Gromicho fazia parte do conjunto de reitores nomeados por Ramos, personalidade de quem se manteve próximo ao longo da sua vida política e profissional. Estes fatores ter-lhe-ão permitido uma significativa autonomia, mas que teve um reverso: em troca, foi contemplado com a distância que Carneiro Pacheco manteve em relação a alguns dos fiéis nomeados pelos seus antecessores, incluindo o reitor do Liceu de Évora¹⁰⁸⁴.

Deste ponto de vista parece-nos claro o distanciamento relativo à política defendida por Carneiro Pacheco, distanciamento esse que foi particularmente visível na ação da MP entre 1936 e 1940, altura em que o esforço de implementação da MP foi especialmente intenso na generalidade dos Centros Escolares distribuídos pelo país. Em Évora, a imagem que a consulta dos principais títulos da imprensa permite revelar, conjugada com a correspondência do CE nº 1, espelha uma implementação distante da dinâmica nacional.

Depois de doze anos de exercício reitoral tinha chegado a altura de Bartolomeu Gromicho promover a obra feita. Neste processo, foi escolhido um público-alvo que procuraremos caracterizar seguidamente.

5.4.5. A fotografia de família

Quando, em 1941, se comemoraram os cem anos de vida da instituição liceal, foi passada uma mensagem clara: um novo e duradouro ciclo estava em marcha e a iniciativa política garantia a concretização dos mais arrojados projetos. O restauro do quase quadricentenário edifício era, simbolicamente, um deles.

Em 18 de outubro de 1941, no antigo Pátio dos Gerais da universidade, estiveram mais de um milhar de pessoas que decidiram participar na iniciativa da qual tomaram conhecimento pelos meios de comunicação social, pela sua rede de contactos ou por outros meios. Entre eles, contaram-se 504 estudantes que frequentaram o Liceu de Évora entre 1841-1842 e 1925-1926. Neste arco temporal, a instituição foi procurada por 4642 estudantes, pelo que 11% da população escolar do liceu no período considerado esteve presente nas comemorações do centenário¹⁰⁸⁵.

¹⁰⁸⁴ Um enquadramento da MP encontra-se em Simon Kuin, 1993, «A Mocidade Portuguesa nos anos 30: anteprojetos e instauração de uma organização paramilitar da juventude», in *Análise Social*, XXVIII, 122, 1993, pp. 555-588.

¹⁰⁸⁵ PT/AHLAGE/E/ - Comemorações, documentos não catalogados. Cf. Lista nominal de inscritos nas comemorações do I Centenário do Liceu de Évora. Esta lista foi cruzada com a base de dados nominal da totalidade dos alunos que, individualmente, frequentaram a instituição (1841 e 1926); cf. PT/AHLAGE/D/B/001, Livros de

Figura 3: Comemorações do Centenário no claustro principal



Fonte: PT/AHLAGE, Núcleo Fotográfico, Fotografo Nogueira, 1941. Antigos alunos do Liceu assistem a uma representação frente à sala dos Atos em outubro de 1941.

O grupo era constituído maioritariamente por homens (95%) inseridos no tecido profissional, grande parte em plena vida ativa. A notoriedade, medida pelos cargos públicos desempenhados, dá a dimensão do estatuto político do grupo: 13 deputados, 2 senadores; dois ministros; 11 vereadores; 17 antigos presidentes de Câmara Municipal. A estes juntam-se centenas de profissionais liberais e quadros superiores técnicos inseridos nas diferentes áreas da população ativa, isto é, uma parte da elite dos profissionais e técnicos no ativo, na sua maioria disseminados pelo território nacional, embora com predominância clara dos que eram naturais da região sul¹⁰⁸⁶.

Mais de metade dos indivíduos presentes frequentou a instituição entre 1881 e 1910: ou seja, a sua formação liceal decorreu num período de disseminação do ideário republicano. Duzentos e catorze (43%) alunos presentes no evento frequentaram o liceu durante a Iª República, vivenciando o seu ciclo liceal no regime político implantado em 5 de Outubro¹⁰⁸⁷.

A análise da estrutura etária mostra uma população constituída por antigos alunos em plena vida ativa, maioritariamente situados na faixa etária dos 35-45 anos, influente, em condições de propagar junto de pessoas e dos organismos das suas relações a imagem do renovado edifício e dos responsáveis pela sua recuperação¹⁰⁸⁸.

Registo de Matrículas e Exames Lv1 a 175: os dados referenciados nos parágrafos seguintes remetem para estas fontes e metodologia.

¹⁰⁸⁶ Tabela 2.

¹⁰⁸⁷ Tabela 3.

¹⁰⁸⁸ Tabela 4.

Para a posteridade, e para os estudantes abrangidos pela extraordinária campanha de promoção do renovado liceu eborense, implementada em 1941, passou a contar uma imagem romântica de um espaço pedagógico cuidado, cuja utilização era objeto de exigentes regras e cujo fim último era a salvaguarda do património reconstruído.

No belo cenário da universidade restaurada, imbuída de espírito e tradições académicas, um público selecionado e personalidades que contavam, participou numa catarse identitária patente nas numerosas representações de que, em 1941 e nos anos subsequentes, a imprensa fez eco¹⁰⁸⁹.

Figura 4: Atuação da Tuna nas comemorações centenárias



Fonte: PT/AHLAGE, Núcleo Fotográfico, Fotografo Nogueira, 1941

A fortíssima imagem do edifício liceal do Estado Novo lançou nas trevas o velho e decadente edifício do liceu liberal. Neste contraste, confundiam-se também os modelos de educação pelo qual pugnava cada um dos regimes. Mas foi durante a Monarquia Constitucional e a Iª República que cinco milhares de alunos, o contributo do Sul para o escol nacional, receberam a sua formação intermédia.

A projeção adquirida pelas comemorações do Centenário deve ser vista em dois níveis. Um é o nível nacional, em que o regime através dos responsáveis pela «Educação Nacional», não enjeitou a oportunidade de integrar o processo de afirmação da instituição no plano mais vasto da sua obra educativa. O outro é o nível local, que se identificou com a promoção da instituição e dos atores que a lideravam¹⁰⁹⁰. A fusão entre os dois níveis

¹⁰⁸⁹ Fernando Luís Gameiro, 2003c, *op. cit.*, pp.170-175.

¹⁰⁹⁰ *Idem, ibidem.*

concretizou-se na construção de uma identidade, à qual se deu visibilidade, através de uma campanha de propaganda organizada e eficaz.

Figura 4A: Chegada das autoridades para a sessão solene



Fonte: PT/AHLAGE. Núcleo fotográfico. Fotografia Nogueira, 1941.

Da esquerda para a direita: Arcebispo de Évora, Subsecretário de Estado, Governador Civil e Reitor do Liceu.

A ideia da comemoração do I Centenário do Liceu foi reivindicada pelo reitor, mas foi enquadrada por um conjunto de atores individuais e de instituições que são reveladores do suporte de que o líder dispunha. Para além da colaboração de professores e alunos, o grupo Pró-Évora, a que Bartolomeu Gromicho presidia, garantiu a necessária projeção da componente cultural e artística a nível local¹⁰⁹¹.

As cumplicidades que remontavam aos tempos de estudante no Seminário e no Liceu de Évora foram exploradas por Bartolomeu Gromicho. Entre essas cumplicidades destaca-se a que mantinha com Hernâni Cidade, uma presença regular nas iniciativas do Liceu desde 1934, que se associou à campanha de projeção nacional, ao conceder uma entrevista ao jornal *República*, publicada na véspera do evento, e onde sublinhou a importância do Liceu de Évora como a instituição de maior importância em todo o Sul do país¹⁰⁹².

¹⁰⁹¹ Sobre a descrição da organização veja-se António Bartolomeu Gromicho, 1943a, «O I Centenário do Liceu de Évora», *A Cidade de Évora*, n.º 4, Évora. De entre as personalidades locais diretamente envolvidas, o reitor destacou, em particular, as figuras do Dr. Celestino David, do Tenente Coronel Artur Matias, do jornalista Câmara Manuel e do Dr. Filipe Mendeiros.

¹⁰⁹² É de salientar, no entanto, que a imprensa, pródiga na reprodução de todos os acontecimentos, discursos e curiosidades sobre o evento, incluindo biografias de antigos alunos e de personalidades menos conhecidas, não escreveu uma linha sobre o prestigiado académico, mas também político proscrito. Desde a sua ligação ao jornal oposicionista *Diário Liberal*, em 1935, e à sua eminente expulsão da docência universitária, que Hernâni Cidade

Figura 5: Autoridades e convidados nas comemorações do Centenário



Fonte: PT/AHLAGE, Núcleo fotográfico. Fotografia Nogueira, 1941.

Fernando de Sousa (à esquerda), diretor do jornal *A Voz*, antigo aluno do Liceu de Évora, António Bartolomeu Gromicho (à direita), o subsecretário de estado da Educação Nacional e o governador civil de Évora (ao centro).

O jornal *A Voz* foi uma peça fundamental na estratégia de propaganda que foi levada a efeito pela imprensa nacional. O jornal era dirigido pelo Conselheiro Fernando de Sousa, decano dos antigos alunos do Liceu de Évora (ciclo letivo de 1866-1869), colega de liceu do pai de Gustavo Cordeiro Ramos, Augusto Ramos de seu nome e do qual já demos notícia.

O Conselheiro era oriundo de uma família bem conhecida nos meios filantrópicos locais. O pai, António José de Sousa, médico em Viana do Alentejo, entre outras benfeitorias, tinha fundado com a esposa o asilo e a creche para crianças órfãs naquela localidade¹⁰⁹³. O irmão mais velho, o veterinário António Isidoro de Sousa, tinha desempenhado cargos de supervisão no desenvolvimento agrícola do Alentejo: entre eles de intendente de pecuária no distrito Évora. No exercício dessa função, tentou implementar o ensino agrícola no Liceu de Évora, em finais do século XIX. Conhecido como um fervoroso católico, tal como os pais, ficou conhecido em Viana do Alentejo pela sua ação benemérita. Ali fundou uma Escola de Cerâmica e Desenho Industrial. A

havia adotado uma postura pública discreta, certamente reforçada por uma imprensa censurada. Só a intervenção direta de Cordeiro Ramos junto de Salazar evitou a interrupção da sua carreira académica. Cf., Helena Cidade Moura, 1996, *op. cit.* pp. 145-146.

¹⁰⁹³ Maria Isabel Gameiro, 2000, *Recolher, Instruir e Educar. A Casa Pia de Évora, 1836-1910*, Lisboa, FCSH/UNL (dissertação de mestado policopiada).

sua ação dinamizadora contribuiu para a criação em Beja da liga dos lavradores do Baixo Alentejo e em Viana para a união vinícola e oleícola do Sul. Foi o principal caudilho do movimento municipalista que determinou a restauração dos concelhos suprimidos em 1895 por João Franco¹⁰⁹⁴. O outro irmão, José Inocêncio de Sousa, igualmente católico, foi provedor da Casa Pia e apoiou Sidónio Pais em 1917 e 1918, período em que desempenhou funções na CME como vereador, regressando à autarquia na mesma qualidade depois do 28 de maio de 1926¹⁰⁹⁵.

Atendendo à ligação de Fernando de Sousa a Évora e ao Liceu, às preocupações regionalistas que nortearam a família, ao pendor católico do clã Sousa, não surpreende que o ativismo católico e conservador dos Sousas se afirmasse desde que o contexto fosse favorável.

A sensibilização da imprensa regional e nacional foi uma das prioridades, pois cedo se percebeu que o público-alvo estava disseminado pelo território português, espaço colonial incluído.

O jornal *A Voz* tinha lugar de destaque entre a imprensa conservadora: apoiante do Estado Novo, elogiou com insistência a ação governativa de Salazar. Nas suas páginas, no período que decorreu entre setembro e outubro de 1941, foram publicados quase duas dezenas de notícias e artigos sobre o Liceu de Évora e o seu centenário¹⁰⁹⁶.

Estes centraram-se primeiro na figura do reitor, a quem foi associada a iniciativa, no período que antecedeu a realização das comemorações. Depois, entre 18 e 31 de outubro, para além da cobertura dos acontecimentos de 18 e de 19, o jornal dissecou os discursos do Arcebispo de Évora, do Subsecretário de Estado da Educação Nacional, Manuel Lopes de Almeida, do reitor António Gromicho e sobretudo de Fernando de Sousa que, nos vários artigos que produziu para a ocasião, insistiu na identidade histórica do Liceu.

¹⁰⁹⁴ AAVV, 1936, «António Isidoro de Sousa», in *Álbum Alentejano*, Évora, pp. 466.

¹⁰⁹⁵ Manuel Baiôa, 2000, *op. cit.* p. 281.

¹⁰⁹⁶ Tabela 1.

Figura 6: Fernando de Sousa no Liceu de Évora



Fonte: PT/AHLAGE. Documento não catalogado, NF. Fernando de Sousa é o primeiro de pé a contar da esquerda

A *Voz* publicou na primeira página uma fotografia de 1868 em que figurava o emblemático diretor do jornal, nos seus tempos de estudante no Liceu de Évora, bem como vastas referências às tradições académicas, tais como o uso de capa e batina ou a tradição tunante. O periódico colocou também em destaque o discurso de Manuel Lopes de Almeida¹⁰⁹⁷.

A adesão da imprensa foi, pois, imprescindível para o fim pretendido: noticiou o evento e conseguiu obter o concurso dos antigos alunos.

Surgiram algumas dificuldades com o que o reitor chamou de «grande imprensa», dificuldades que terão sido ultrapassadas graças à sua influência pessoal: «o elevado objetivo e a larga projeção do I Centenário do Liceu, não obstante as circulares e ofícios dirigidos às redações e a individualidades preponderantes nesses jornais. Só depois do meu apelo pessoal foi possível fazer compreender a alguns jornais de Lisboa, que era na fase de propaganda que mais necessidade tinha a comissão Central do seu auxílio (...)»¹⁰⁹⁸.

A experiência adquirida na forma de tratar com a imprensa terá sido, em nossa opinião, determinante para o inegável sucesso da ação do reitor. Ao longo das várias

¹⁰⁹⁷ Para o perfil deste jornal, veja-se José Tengarrinha, 2000, «A Voz», in Maria Filomena Mónica e António Barreto (coord.), *op. cit.*, p. 604. Entre agosto e novembro de 1941, este jornal publicou cerca de duas dezenas de artigos dedicados ao liceu eborense, destacando-se a intensa cobertura que deu ao evento por comparação com os restantes jornais nacionais 21-10-1941,

¹⁰⁹⁸ PT/AHLAGE, Comemorações, António Bartolomeu Gromicho, 1941, *Relatório do I Centenário do Liceu 'André de Gouveia'*, Évora (mimeo) p. 5.

fases do centenário revelou-se a sua capacidade para a controlar e direccionar, algo que seria uma constante ao longo das quase quatro décadas de vida pública.

Prepararam-se as comemorações com um programa ambicioso, mas visando sempre a colaboração e a presença no evento dos principais órgãos da imprensa regional e nacional: missa e sessão solene, exposições de arte antiga, moderna e contemporânea, de fotografias e bibliográfica; a publicação de um número especial do jornal académico; festival desportivo; espetáculo noturno, entre outras atividades. Eram mais de 1200 participantes, dos quais 504 alunos, cujo decano, Fernando de Sousa, tinha abandonado o Liceu de Évora em 1869.

No cenário privilegiado da antiga universidade, com o simbolismo e a carga emocional que o regresso aos lugares de juventude sempre proporcionou, o reforço do processo identitário aprofundou-se com o relevo dado às tradições académicas e à divulgação das representações do Liceu produzidas pelos antigos alunos. A iconografia académica, o destaque literário dado à produção bibliográfica de alunos e de professores, a saliência dada aos alunos mais prestigiados da instituição com destaque para os que desempenhavam cargos públicos, projeção da imagem de "*um bom liceu*" como aceitou escrever na colaboração para o jornal académico o Diretor Geral do Ensino Liceal, Riley da Mota, completaram o processo¹⁰⁹⁹.

Dois antigos alunos destacaram-se entre os que, integrando a elite política do regime, mantinham relações regulares com personalidades locais, ou tiveram mesmo um papel crucial no processo de recuperação arquitetónico e de devolução da autonomia relativamente ao edifício: Cordeiro Ramos e Caeiro da Mata, à altura Ministro Plenipotenciário junto do Governo chefiado por Pétain, em Vichy¹¹⁰⁰.

Na imprensa local, os ecos do evento foram assunto regular durante o ano seguinte e a consagração internacional também não faltou: o *Osservatore Romano*, destacou a figura do reitor como elemento chave para o sucesso da organização, considerando a exposição de arte antiga como o elemento cultural mais relevante, e a missa comemorativa como a nota espiritual de maior destaque das comemorações¹¹⁰¹.

¹⁰⁹⁹ Riley da Mota, 1941, «Um bom Liceu», in *O Corvo*, 1941, *cit.*, p.4.

¹¹⁰⁰ Cf. Fernando Gameiro e Helder Fonseca, 2004, *op. cit.*; Para os contextos biográficos Fernando Luís Gameiro, 2006a, «Mata, José Caeiro da», in Maria Filomena Mónica, (coord.) *Dicionário Biográfico de Parlamentares*, vol. II, Lisboa, ICS/Imprensa de Ciências Sociais; Cândida Proença, 1996, «Ramos, Gustavo Cordeiro», *op. cit.*

¹¹⁰¹ *Osservatore Romano*, 14.11.1941.

As implicações doutrinárias e políticas das intervenções foram retiradas pelo jornal *A Voz*. Em 20 de outubro de 1941, inseriu um artigo de fundo com o título 'Em Évora dois notáveis discursos', onde se propôs interpretar o significado do discurso do Subsecretário de Estado e tirar as respectivas ilações sobre a sua presença em Évora. Considerou tratar-se de uma «*homenagem que o Ministério da Educação quis prestar às festas do I Centenário da fundação do Liceu de Évora*», mas realçou sobretudo o aspeto político e doutrinário das palavras do governante que «*lapidares, nítidas, lealíssimas, que podem tomar jeito de instrumento de reaprumo das almas, de trabalho sério para se ajudar, na grande medida em que o ensino oficial o pode e deve fazer a solução da crise moral e intelectual que a nossa mocidade está a clamar, numa ânsia de que se lhe limpem os horizontes do espírito em que, anos e anos de desvario de dirigentes e de endeusação de ideias falazes corrosivas adensaram todas as dúvidas e foram desacreditando e derrubando todas as certezas. (...) As nobres e corajosas palavras do notável discurso de Évora encerram parecer clínico de verdade irrefragável (...) Volte o ensino liceal, desprezando a avalanche de noções e factos que são precários por natureza às grandes preocupações da alma inquieta da gente nova, desorientada, despolarizada por erros e mentiras de toda a ordem (...) Contribua o ensino liceal para essa resposta em espírito e em ato. Ninguém dirá que não esteja aí o melhor sentido da revolução (...)*»¹¹⁰².

Esta interpretação inseriu-se claramente na ideia então em voga de que o importante não era a transmissão dos conhecimentos, mas a formação das consciências, privilegiando claramente a função de integração na ordem social que a educação poderia proporcionar¹¹⁰³.

O processo de projeção institucional por via da criação de infraestruturas nos espaços adjacentes continuou para além das comemorações. *O Século* deu conta da visita do ministro Duarte Pacheco a Évora garantindo que este "*observou minuciosamente as obras do grande ginásio e do balneário que estão quase concluídas merecendo-lhe as mais elogiosas referências (...)* O Sr. ministro viu com satisfação as grandes obras porque o liceu passou no que diz respeito ao alargamento e aquisição de salas de estudo

¹¹⁰² *A Voz*, 20.10.1941.

¹¹⁰³ Cf. António Nóvoa, 1996, «Educação Nacional», *op. cit.* pp. 287-288.

e também lhe mereceram boas referências as obras de restauro da antiga sala dos atos (...)"¹¹⁰⁴.

Figura 7: Ginásio e campo de jogos



PT/AHLAGE, Núcleo fotográfico. Fotógrafo Nogueira 1942

O complexo desportivo surgiu da iniciativa do reitor, visando fazer obra que legitimasse as suas opções, criando melhorias substanciais no funcionamento do Liceu, e foi rapidamente batizado como '*Stadium Dr. Bartolomeu Gromicho*', facto que a imprensa local se apressou a divulgar.

Obviamente que a criação das infraestruturas desportivas correspondia a uma necessidade de dotar todos os Centros Escolares com instalações que permitissem a realização de atividades circum-escolares enquadradas pela Mocidade Portuguesa. Até ao final da década, esta área e em ocasiões solenes o claustro principal da universidade henriquina foram o palco das atividades da organização.

Para a MP, os anos quarenta foram uma fase crucial de desenvolvimento e implementação (1936 - 45). Com a chefia de Marcelo Caetano, em plena IIª Guerra Mundial, e enquanto as forças do Eixo mantiveram a iniciativa, esta organização atravessou uma fase organizativa consistente antes de enfrentar os dilemas que se lhe viriam a colocar no pós guerra¹¹⁰⁵.

As obras de beneficiação no complexo ocupado pelo Liceu representaram um enorme estímulo para o líder institucional. Entre 1939 e 1943, intensificaram-se as

¹¹⁰⁴ *O Século*, 19-11-1941. Veja-se também *Primeiro de janeiro*, 23-11-1941: «Ainda foi motivo de demorada visita as novas instalações do Liceu Nacional André de Gouveia, muito especialmente o novo ginásio balneário que fica sendo um dos melhores da Província»; *Comércio do Porto*, 19-11-1941; *Brados do Alentejo*, 23-11-1941.

¹¹⁰⁵ Simon Kuin, 1996, «Mocidade Portuguesa (MP)», in Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito, *op. cit.*, pp. 607-609.

intervenções custeadas por diversos organismos públicos, em particular pela Junta de Construções do Ensino Técnico e Liceal (construção do ginásio), que incluíram as infraestruturas da rede de águas e saneamento.

As intervenções não se limitaram ao exterior do edifício do Colégio (repavimentações no claustro), ou às novas construções em áreas adjacentes (complexo desportivo): a campanha incluiu a instalação de novos laboratórios (Química) e reparações na pequena sala adjacente à Sala dos Atos que servia de biblioteca, entre outras.

Neste contexto, o reitor declarou «fica este liceu em condições muito melhores para cumprimento da sua missão. Fica por fazer a anexação da parte do edifício ocupada pela Escola Industrial e Comercial para se tornar um dos melhores liceus do País, pois que já hoje é, sem exagero, pela traça sumptuosa da sua arquitetura, o mais belo liceu de Portugal»: um registo que, como vimos, António Bartolomeu Gromicho manteria nas duas décadas seguintes, pugnando incansavelmente pelo restauro e posse integral do Colégio do Espírito Santo¹¹⁰⁶.

5.5. Autoritarismo e identidade: um quadro sumário

No período em estudo, a preparação teórica de Cordeiro Ramos e a determinação de Carneiro Pacheco, os ministros que marcaram a fase inicial da política educativa do Estado Novo, foram fundamentais na construção dos alicerces do sistema educativo português. O primeiro destruiu a conceção liberal do liceu republicano que vinha sendo laboriosamente estruturada desde a reforma de Jaime Moniz (1894-1895). O segundo aproximou Portugal de países como a Alemanha e a Itália, ao introduzir no sistema a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, estrutura paramilitar de enquadramento das juventudes que teve por referência as congéneres daqueles países¹¹⁰⁷.

Como consequência das políticas preconizadas por aqueles governantes, os reitores, em pouco mais de uma década e beneficiando da política geral do Estado Novo, viram a sua autoridade reforçada e usaram-na para liderarem as transformações que mudaram a imagem do ensino liceal.

¹¹⁰⁶ António Bartolomeu Gromicho, 1940, Relatório do Liceu Nacional de André de Gouveia 1939-1940, Évora, p. 12; cf. Centro de Documentação do Ministério da Educação, Arquivo Histórico, "Relatórios dos Liceus", cx 10, peça nº 65.

¹¹⁰⁷ Para a caracterização ideológica e o perfil político cf. Fernando Luís Gameiro, 2011b, «A Política educativa do Estado Novo. O ensino secundário liceal», in Fernando Martins (coord.), *A Formação e a consolidação política do Salazarismo e do Franquismo*, Lisboa, Colibri, 2011, 87-112.

Cordeiro Ramos encontrou nos líderes liceais os agentes que lhe permitiram pôr em prática a sua concepção de Liceu. Para tal, necessitava de edifícios que conferissem dignidade ao ato de ensinar e de líderes autorizados por via da legitimidade conferida pelo poder central às suas opções.

Carneiro Pacheco ao tomar posse, em 1936, herdou dos seus antecessores na pasta da Instrução uma rede de ensino secundário público dotada de uma estrutura básica que permitia ao subsistema um funcionamento regular. Embora existisse uma pressão crescente sobre o acesso a este nível de ensino, os seletivos mecanismos de exame e o crescimento da oferta de formação profissionalizante acabariam por assegurar a existência de canais de oportunidade social controláveis pelo Regime.

Pacheco podia, portanto, preocupar-se com os desafios de fundo que se colocavam aos sistemas de ensino, desfrutando de um ambiente internacional propício à aplicação das ideias que, coerentemente, defendeu ao longo da sua preparação para o exercício de funções como governante. Aplicou o princípio da paramilitarização do sistema de ensino, com a conseqüente ingerência, na vida escolar, de estruturas externas ao funcionamento das instituições. Estas, ao enquadrarem a vida interna do Liceu, inibiram o desenvolvimento de uma cultura própria impulsionada até aí pelas organizações estudantis desenvolvidas no período pré republicano e durante a Iª República.

O reitor do Liceu de Évora tentou resistir a esta ingerência, levando a questão até ao palco político da Assembleia Nacional e chegando a questionar seriamente a política oficial de enquadramento das juventudes liceais.

Neste ponto, o reitor manteve-se distante da ortodoxia política em vigor, criticando severamente a ação da MP no interior do liceu, considerando-a mesmo uma estrutura que punha em causa o contributo institucional para a concretização dos fundamentos doutrinários que competia à escola inculcar.

Uma parte dos líderes institucionais cumpriu com as normas emanadas no novo Ministério da Educação Nacional. Outros cultivaram resistências, utilizaram apoios para desmobilizar vontades – como ficou demonstrado ao nível do estudo de caso. Isto aconteceu não porque se opusessem à situação política, mas porque o poder que laboriosamente lhes foi sendo outorgado durante o consulado de Cordeiro Ramos era

agora posto em causa pela ingerência da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, criada por Carneiro Pacheco.

Deste estudo, sai beneficiada a tese da relativa autonomia do líder institucional: prerrogativa cuja base apresenta contornos diferentes da casuística enunciada pela historiografia¹¹⁰⁸.

No caso estudado, o reitor não se limitou a ser um mero executor do poder central com uma margem de liberdade caucionada. Enquadrado pelos valores do regime, exerceu as suas prerrogativas invocando explícitas relações pessoais e institucionais que lhe reforçavam o poder.

O líder adquiriu um estatuto que lhe permitiu manter o cargo ao longo de décadas, cultivando um distanciamento considerável relativamente a alguns dos aspetos doutrinários defendidos pelo Estado Novo, ao mesmo tempo que tirava partido do seu protagonismo nos palcos da Assembleia Nacional, projetando-se como uma figura de relevo a nível local.

¹¹⁰⁸ Cf. Luís Correia, *op. cit.*; Ramos do Ó, 2003, *op. cit.*

Capítulo 6 - O liceu com gente dentro: os professores, a vida cívica e a política (1890-1926)

6.1. Introdução

Helder Adegar Fonseca, ao estudar a elite económica eborense na segunda metade do século XIX, recrutada nos meios dos negócios, da lavoura e das ocupações profissionais, considerou as qualificações académicas como atributos que aproximavam os membros do grupo dos seus congéneres europeus e nacionais. Ao traçar o perfil sociológico da elite económica, notou a existência de uma identidade observável na prática de estilos de vida comum, na frequência de espaços de sociabilidade exclusivos e no controlo da vida política local, traços que favoreceram a coesão dos elementos que integravam a elite censitária¹¹⁰⁹.

Em trabalho recente, Maria Ana Bernardo apontou diferenças significativas no recrutamento ocupacional dos vereadores da CME, antes e depois de 1910. Em Évora, antes desta data, os vereadores eram angariados predominantemente entre as ocupações de *status*, concretamente na categoria ocupacional «proprietários». A mudança de regime político ocorrida em 5 de Outubro trouxe consigo alterações nos grupos ocupacionais de onde provinha o pessoal político. O grupo ocupacional que enquadrava os «profissionais» qualificados passou a ser aquele em que os partidos do sistema republicano recrutavam preferencialmente os seus representantes e, dentro deste, observou-se uma forte incidência do recrutamento na categoria ocupacional «professores»¹¹¹⁰.

¹¹⁰⁹ Helder Adegar Fonseca, 1998, «Elites agrárias e crescimento económico na periferia portuguesa do século XIX: o exemplo do Alentejo na era liberal (1850-1910)», in *Análise Social*, vol. XXXIII (2.º-3.º), 1998 (n.º 146-147), pp. 497-538, pp. 500-501. O artigo citado parafraseia investigação de fundo própria: *Idem*, 1992, *Economia e atitudes económicas no Alentejo oitocentista*, Évora, Universidade de Évora (Dissertação de doutoramento policopiada.) e *idem*, 1996, *op.cit.*

¹¹¹⁰ No esquema de classificação HISCLASS, o grupo 2 «Higher professionals» corresponde sucintamente ao grupo 0/1 da classificação HISCO. Esta última classificação foi a utilizada por Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, pp. 329-333: «O grupo ocupacional 0/1 representava vinte por cento (quarenta e três) do total de vereadores que exerceram funções entre 1890 e 1934, uma proporção quase idêntica à do grupo ocupacional -1. Compreendia múltiplas atividades, cujo ponto comum era a detenção de competências escolares, em diferentes áreas do conhecimento, necessárias para o respetivo desempenho profissional. Entre eles destacavam-se os professores, com quarenta e quatro por cento do total (dezanove), seguiam-se os médicos, com dezoito por cento (oito) e depois, em proporções iguais mas bastantes distanciados vinham os advogados, os solicitadores e os farmacêuticos, cada uma destas atividades representando cerca de sete por cento do universo ocupacional 0/1 (...) De resto, comparando a dinâmica temporal de recrutamento deste grupo ocupacional como a do grupo -1 verifica-se uma tendência inversa bastante clara entre ambos. Tratando-se dos dois grupos ocupacionais que mais vereadores congregam, parece evidente que o grupo -1 onde se destacam os proprietários, terá sido o grande alfofre de recrutamento para as vereações monárquicas. Já para as vereações republicanas o campo preferencial de recrutamento terá incidido em indivíduos cujas ocupações os situaram no grupo ocupacional 0/1, com especial destaque para os professores. Os ciclos políticos marcados pela Monarquia e pela República parecem ter determinado a lógica de recrutamento ocupacional, pelo menos entre os dois grupos mais representativos das ocupações dos vereadores eborenses».

Esta evidência, que confirmou a importância dos «profissionais» como categoria de recrutamento preferencial do regime republicano, e dentro dela da categoria «professores», remeteu para a importância crescente da educação formal.

Persistem, porém, duas questões às quais importa responder: quem são verdadeiramente os «professores» envolvidos na vida cívica e de que instituições provinham? No contexto das instituições de ensino secundário quantos eram os «políticos» no contexto do corpo docente?

Mesmo nos cargos de nomeação ministerial, como o de Governador Civil, ou na escolha dos candidatos a deputados, não seria fácil mobilizar os agentes políticos fora das instituições que tradicionalmente albergavam as elites profissionais - hospitais, escolas, quartéis e repartições públicas -, alfobres institucionais nos quais era recrutado o pessoal político.

Independentemente das vicissitudes e das idiosincrasias que envolviam cada ato eleitoral, era naquelas instituições que, em primeira instância, se refletiam as tensões políticas com a inevitável partidarização dos profissionais¹¹¹¹.

Contudo, os historiadores continuam a desconhecer em grande medida o fenómeno da intervenção pública dos indivíduos que viviam das suas qualificações. O desconhecimento é tanto maior quanto é reduzido o número de estudos sobre meios profissionais específicos, isto é, que levem em linha de conta as competências que as elites profissionais adquiriram ao longo dos seus percursos formativos. É este o tópico que nos propomos esclarecer a partir de uma instituição de ensino clássico, visando a resposta às duas questões que antes formulámos.

O arco temporal sobre o qual laborámos inicia-se com a abertura do Liceu (1841) e termina em 1926, altura em que o regime da Ditadura Militar limitou drasticamente a profissionalização dos professores.

Do ponto de vista das fontes para o estudo das estruturas ocupacionais, os recenseamentos eleitorais têm vindo a ganhar uma importância crescente. Em termos

¹¹¹¹ Cf. José Manuel Sobral e Pedro Tavares de Almeida, 1982, «Caciquismo e poder político. Reflexões em torno das eleições de 1901», in *Análise Social*, vol. XVIII (3.º-4.º-5.º), 1982 (n.º 72-73-74), pp. 649-671, p. 650. Uma referência comparativa para Espanha: Javier Moreno Luzón, 2006, «A historiografia sobre o caciquismo espanhol: balanço e novas perspetivas», in *Análise Social*, vol. XLI (1.º), 2006 (n.º 178), pp. 9-29.

metodológicos, utilizamos estas fontes como base para o cruzamento com as listas nominais de professores liceais e do ensino técnico¹¹¹².

Nestes arrolamentos eleitorais de carácter censitário, entre 1868 e 1910, e eminentemente baseados nas capacidades de leitura e de escrita depois dessa data, estava enquadrada a generalidade das profissões inseridas no grupo O/1 da classificação HISCO e no grupo II da classificação HISCLASS. Estes grupos enquadram os profissionais, técnicos e equiparados, cidadãos que seriam totalmente abrangidos pelo recenseamento¹¹¹³.

Em matéria metodológica, partimos desta premissa para definir o perfil ocupacional do corpo docente: com este objetivo cruzámos os cadernos de recenseamento eleitoral para o concelho, com os registos constantes dos livros de cadastro do pessoal docente e atas do conselho de professores do liceu eborense¹¹¹⁴.

Como já referimos, o primeiro corpo documental é constituído pelos recenseamentos eleitorais cujo arco cronológico se estende, grosso modo, entre 1890 e 1920. A informação disponibilizada, amplamente conhecida pelos historiadores sociais, quando cruzada com outras fontes, oferece múltiplas possibilidades de investigação¹¹¹⁵. Os informes assumem carácter nominal, uma tipologia fundamental quer para a história das profissões quer para a história social¹¹¹⁶.

O segundo, composto pelos livros de cadastro, identifica nominalmente os professores, registando a informação administrativa tradicional, tal como a identificação e a biografia profissional¹¹¹⁷. Assume a forma de registo biográfico e não difere substancialmente dos formulários hoje utilizados para cadastrar administrativamente

¹¹¹²Contudo, considerando os avanços da historiografia para o conhecimento do perfil ocupacional da população ativa no concelho de Évora, seria redundante a demonstração da validade destes documentos para a caracterização ocupacional da população ativa. Cf. Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*

¹¹¹³Para documentar a utilização dos recenseamentos eleitorais em história social, cf. Maria Antonieta Cruz, 1999b, *Os burgueses do Porto na segunda metade do século XIX*, Porto, Fundação Engº António de Almeida; Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*. Para a história da educação: uma utilização mais liberal destas fontes foi tentada por Rodrigo Azevedo num estudo sobre os liceus e as escolas técnicas na região minhota. A fonte foi utilizada para caracterizar a estrutura ocupacional a partir da qual foram recrutados os alunos e os destinos sociais destes. No capítulo relativo aos alunos, procederemos à recensão deste estudo. Cf. Rodrigo Azevedo, 2004, *op. cit.*

¹¹¹⁴Estes documentos de registo do corpo docente foram objeto de inventário e registo por nós realizado. O seu conteúdo foi incorporado em base de dados que suporta a componente relativa ao corpo docente do Liceu de Évora. As informações que contêm foram cotejadas com as assinaturas constantes dos livros de atas do conselho escolar com o objetivo de definir os ciclos de presença dos docentes em funções. Contudo, os livros nº 266 e 267 encontram-se, desde 2008, em parte incerta.

¹¹¹⁵PT/AHLAGE/A/C/007, Lv266 e Lv267, Cadastros de Pessoal (1908-1971).

¹¹¹⁶ACME, Recenseamentos eleitorais do concelho de Évora para os anos indicados.

¹¹¹⁷PT/AHLAGE/A/C/007, Cadastros de Pessoal, Lv266 e Lv267.

professores e outros funcionários. Este *corpus* documental foi completado com o arrolamento da presença nas reuniões do conselho de professores, comprovável através dos livros de atas do conselho. Este, de acordo com a reforma de 1918, foi dividido em sessões do conselho de professores efetivos e o conselho geral de professores: foi este último conjunto que compulsámos. O cruzamento destas duas fontes permitiu identificar a ocupação principal dos indivíduos que exerceram funções no Liceu: a matriz para a definição ocupacional consistiu no conjunto de recenseamentos citados.

O presente capítulo organiza-se, pois, em duas partes: a primeira aborda a composição social do corpo docente do Liceu de Évora. A segunda evidencia a participação dos professores nas instâncias do poder local/regional e no parlamento¹¹¹⁸.

O exercício permite relacionar a posse de atributos académicos e profissionais comuns com os níveis de participação política: durante a Monarquia Constitucional, as qualificações académicas projetavam os agentes educativos para o rol dos cidadãos elegíveis, garantindo-lhes uma notável continuidade nos órgãos administrativos locais. Depois de 1910, esta participação intensificou-se. Tornou-se, então, evidente a formação de grupos de elites agrupadas em torno de líderes políticos predominantemente ligados à docência nos ensinos liceal e industrial.

Primeiro, analisamos os estudos sobre a formação de professores e a profissionalização dos corpos docentes, privilegiando análises coevas sobre a evolução dos processos de recrutamento.

Depois, procedemos à análise dos códigos eleitorais, na ótica da consagração das habilitações literárias como fator determinante para a participação política.

Para os professores do ensino primário, a historiografia especializada já há muito que vem dando relevo ao seu papel como arautos do ideário republicano e elementos fundamentais nos campos cultural e ideológico. Joaquim Pintassilgo, por exemplo, chamou a atenção para a transformação operada na imagem social deste grupo a partir de 1910, um facto que também António Nóvoa tinha referenciado¹¹¹⁹.

¹¹¹⁸ Foram considerados, para efeitos do estudo sobre a participação os indivíduos que, tendo desempenhado funções docentes no Liceu de Évora, estiveram presentes nos corpos administrativos, nos governos civis ou no parlamento.

¹¹¹⁹ Joaquim Pintassilgo, 1998, *República e Formação de Cidadãos*, Lisboa, Colibri, pp. 68-71; António Nóvoa, *Les Temps des Professeurs*, 1987, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, pp. 606-615. Utilizámos o conceito de «sistema escolar», proposto por Rogério Fernandes, definido como «estruturas formais hierarquizadas (...) sob controlo direto ou indireto do Estado». Cf. Rogério Fernandes, 1998, «Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910)», in Maria Cândida Proença, 1998a, *op. cit.*, p.23.

Para análises grupais, ao nível da docência do ensino secundário, não dispomos de literatura equivalente. Vale um opúsculo de Queirós Veloso, publicado no final da Iª República, e o estudo de Vasco Pulido Valente, datado do início da década de 1980, trabalhos que abordaremos conjuntamente, um pouco mais adiante.

A estes acrescem os trabalhos mais recentes de Cândida Proença e de Joaquim Ferreira Gomes. A primeira autora foi convocada não pela sua abordagem do tema, que é colateral à sua agenda, independentemente do estudo em profundidade que desenvolveu sobre a principal reforma do ensino liberal, a de 1894-1895, mas pela particularidade de há mais de uma década ter chamado a atenção para o panorama «desolador» da investigação académica sobre o exercício da profissão docente no nível de ensino secundário, um panorama no qual não se registaram alterações radicais desde essa data¹¹²⁰.

Dispomos das sínteses de Joaquim Ferreira Gomes sobre as instituições normalistas superiores e os modelos de formação que procuraram colocar em prática¹¹²¹. Nesta área, também António Gomes Ferreira e Luís Mota publicaram um trabalho recente onde analisam o modelo de formação proposto pelas escolas normais superiores durante a Primeira República. Estes autores vincaram a importância das principais figuras dos corpos docentes destas instituições de formação de professores, como veículos fundamentais para incutir profissionalismo e dignidade aos formandos. Sublinharam também a importância da forma como se configurava o ensino, visando «criar um espírito profissional metodizado», não obstante as vicissitudes e inconstâncias de orgânica e funcionamento de que padeceram estas instituições¹¹²².

Finalmente, a literatura mais atual tem optado por abordagens na linha dos trabalhos de Veloso e Valente, procedendo à análise das reformas na ótica das transformações legais que as mesmas produziram sobre os corpos docentes dos liceus. Estes trabalhos colocam em evidência a escassez de pessoal habilitado, a acumulação de funções entre o ensino público e o privado, e a forma como os legisladores tentaram limitar tais práticas. Procedem também à identificação dos momentos marcantes da

¹¹²⁰ Cândida Proença, 1998, «A República e a Democratização do Ensino», in Cândida Proença (coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal nos séculos XIX e XX*, Lisboa, Colibri, p. 69.

¹¹²¹ Joaquim Ferreira Gomes, 1989, *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional; *Idem*, 1991, «Três modelos de formação de professores do ensino secundário», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25 (2), pp. 1-24.

¹¹²² António Gomes Ferreira e Luís Mota, 2010, «Educação e Formação de Professores do ensino secundário na Primeira República», *Excedra*, nº 4, <http://www.exedrajournal.com> [Disponível em 28.5.2011].

transformação rumo à modernidade educativa com a ênfase no aumento de exigência em matéria de recrutamento¹¹²³.

Judite Seabra estudou o corpo docente do primeiro Liceu de Coimbra numa perspetiva biográfica, usando como critério a análise dos professores que «perduraram na memória das gentes de Coimbra». Contudo, concluiu que os professores «tinham um dos três graus superiores», que concorriam ao liceu «professores diplomados com altas classificações» e, finalmente, que o ambiente geral de um liceu distinto dava «o prestígio necessário para ter a preferência de bons professores»¹¹²⁴.

Esta autora estudou também o liceu feminino Infanta D. Maria. Nesta instituição, quantificou o corpo docente com o objetivo de aferir da sua feminização, concluindo pelo incremento desta ao longo da 1ª República, período em que o número de mulheres formadas pela Universidade de Coimbra terá aumentado, daqui resultando a feminização total no ano letivo de 1927-1928¹¹²⁵.

No trabalho que temos vindo a cotejar, são ainda estudadas as qualificações dos professores, a organização do ensino e o tipo de vínculo que os ligava à escola. Neste aspeto, a autora sublinhou a importância dos professores provisórios, um total de 62 (1918 a 1930), e concluiu, sem quantificar, que a sua formação era de nível superior, possuíam o curso de Habilitação para o Magistério Secundário/Curso da Escola Normal Superior, e tinham exercido funções noutros liceus. O objetivo das considerações expostas foi o de mostrar o brilhantismo do corpo docente, recorrendo a expressões como: «altíssima» em matéria de classificações, «diversidade cultural digna de nota» nas habilitações para além das formais, e «distinções e louvores» a credenciar «o seu êxito profissional»¹¹²⁶.

Relativamente aos autores coevos, podemos considerar o trabalho de José Maria Queirós Veloso (1860-1952) como paradigmático da reflexão produzida pela geração de técnicos em que se enquadrou.

A intervenção em sede parlamentar destes técnicos era, muitas vezes, uma condição sem a qual as suas ideias não podiam ganhar expressão pública. Veloso, deste

¹¹²³ Judite Seabra, 1999, *op. cit.*, pp.129-142.

¹¹²⁴ *Idem, ibidem*, pp. 323-324.

¹¹²⁵ *Idem, ibidem, op. cit.*, p. 515.

¹¹²⁶ *Idem, ibidem, op. cit.*, pp. 521-522.

ponto de vista, soube acautelar o registo das suas propostas e reflexões: estas seriam publicadas depois do ciclo parlamentar.

Nestas matérias, brilhou no parlamento monárquico em questões de instrução ao nível do ensino secundário. As suas intervenções ocorreram em dois momentos sucessivos: um primeiro, em 21 de agosto de 1908, através da produção de um extenso discurso, posteriormente publicado, em que traçava o panorama e as perspetivas de desenvolvimento deste tipo de ensino. O segundo, em 7 de setembro de 1909, altura em que reafirmou a validade da reforma de Jaime Moniz, defendendo a realização de um inquérito nacional que apresentasse uma imagem global e fiável dos subsistemas de ensino primário e secundário¹¹²⁷.

O mais sistemático e sustentado foi, sem dúvida, o primeiro: viria a ser publicado em 1909, com o título *O Ensino Secundário em Portugal*. Nele, o autor procedeu a uma análise comparativa do subsistema de ensino secundário em diversos países europeus e escolheu o modelo francês como exemplo do que devia ser aplicado em Portugal. Este sistema foi tomado como referência quanto à forma de progressão dos professores na carreira e ao respetivo nível de vencimento. Nesta matéria, opôs-se à redução das gratificações: uma proposta que havia sido apresentada pela comissão parlamentar respetiva.

Neste ponto da sua intervenção, defendeu genericamente a reforma Moniz, considerando que a formação de uma elite, a partir do ensino liceal, não era compatível com uma atitude economicista imposta pelas restrições orçamentais¹¹²⁸.

As questões relativas ao sistema escolar, especificamente relacionadas com os professores, entraram a partir daqui na sua agenda. Em 1920, já com importantes responsabilidades na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, proferiu uma interessante «oração de sapiência» que seria publicada em 1927¹¹²⁹.

O texto constituiu a interpretação de um estudioso do sistema escolar de nível secundário, um professor experiente cuja carreira académica havia começado pelo ensino da cadeira de História da Pedagogia no Curso Superior de Letras.

¹¹²⁷ DCD, Sessões de 21 de agosto de 1908 e de 7 de setembro de 1909.

¹¹²⁸ José Maria de Queirós Veloso, 1909, *op. cit.*

¹¹²⁹ José Maria de Queirós Veloso, 1927, *A formação profissional dos professores liceais. Simple esboço da história do ensino secundário em Portugal*. Aveiro, Tipografia Progresso.

José Maria de Queirós Veloso viveu, no Liceu de Évora, a fase de implementação da reforma de Jaime Moniz. O estudo biográfico, que desenvolveremos mais adiante, mostra que o seu perfil profissional e a sua intervenção foi comum a um número não negligenciável de membros do corpo docente da escola eborense.

Das muitas marcas que deixou nas instituições educativas da cidade destacou-se o seu contributo no relançamento da formação de professores do ensino primário em Évora, naquela que seria a sua primeira experiência de supervisão pedagógica¹¹³⁰.

Voltando ao texto referido, importa proceder à sua recensão, na medida em que ele analisa os momentos chave que definiram a composição dos corpos docentes dos liceus portugueses, entre os quais se encontra o de Évora. A cronologia corresponde à da fase final da Monarquia e à Iª República: justamente o período sobre o qual se desenvolve a componente empírica deste capítulo.

O autor começou por fazer remontar a sua análise a 1759, para criticar a reforma de ensino secundário que se seguiu à expulsão dos jesuítas, fixando-se nas virtualidades da reforma de Costa Cabral (1844), enfatizando a sua orientação regionalista. A reforma dotava os liceus da província, entre os quais o de Évora, com cadeiras específicas dirigidas para o apoio à atividade económica local em paralelo com a redução de propinas¹¹³¹.

Criticou, porém, a falta de alterações sensíveis ao recrutamento de professores, apontando a falta não só de exigências ao nível da habilitação de acesso, como de distribuição das disciplinas pelos anos do curso, que por sua vez também não estavam fixados. A mesma falha ocorria com o calendário e os horários escolares. Considerou ainda que só a existência de um plano curricular «sistemático é capaz de produzir a ação educativa»: algo que nem as reformas de Passos, Cabral, ou o regulamento de 10 de abril de 1860 haviam garantido¹¹³².

As portarias de 23 de abril e de 26 de agosto de 1861 vieram, por fim, colocar em prática o projeto de 1836: impunham a posse de um curso superior para a docência das cadeiras do ensino secundário, formatura na Universidade de Coimbra, cursos das escolas

¹¹³⁰ Fernando Luís Gameiro, 2005c, «Veloso, José Maria de Queirós», in Maria Filomena Mónica (coord.) *Dicionário Biográfico Parlamentar 1834-1910*, vol. III (N-Z), Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 1037-1040. Sobre o desempenho de Veloso na organização e direção da Escola Distrital de Évora cf. Fernando Gameiro, 1997, *op. cit.*, pp. 113-125.

¹¹³¹ José Maria de Queirós Veloso, 1927, *op. cit.*, p. 9.

¹¹³² *Idem, ibidem.*

de preparação (Academia Politécnica do Porto e Escola Politécnica de Lisboa) ou de aplicação (Escolas Médico-Cirúrgicas)¹¹³³.

Depois de apontar as décadas de 1870 e de 1880 como «um doloroso período na história da instrução pública portuguesa», Veloso, próximo do Partido Regenerador, considerou o conteúdo da Carta de Lei de 14 de junho de 1880, da responsabilidade de um governo assegurado pelo Partido Progressista, o documento legal que determinaria a entrada na docência de muitas centenas de indivíduos sem preparação pedagógica: nesta fase, foi ainda promovida a professor efetivo a maioria dos professores interinos¹¹³⁴.

Este momento da evolução legislativa foi muito importante: entraram para o quadro do Liceu de Évora muitos dos profissionais de que trataremos adiante e que se notabilizariam mais nas suas ocupações fora, do que no seu desempenho no interior da escola. Segundo Veloso, «a referida lei ficou para sempre vinculada a esta promoção, em massa, de professores sem concurso»¹¹³⁵.

As décadas que Veloso tão negativamente apreciou foram, de acordo com Cândida Proença, determinantes para o crescimento do número de professores provisórios. A integração em grande número de professores interinos na propriedade das cadeiras a que concorriam terá consistido numa «promoção em massa de professores sem concurso que na maior parte dos casos tinham ascendido ao magistério por influências políticas», uma constatação que Veloso tinha exposto no seu estudo e que eram um sinal vulgar de uma era de crescimento do corpo docente¹¹³⁶.

O acesso ao exercício da profissão estava bastante facilitado, seja pela falta de profissionais qualificados, fenómeno que baixava o nível das qualificações exigidas, seja pela facilidade que parece ter existido em obter um vínculo ao funcionalismo público.

¹¹³³ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 513.

¹¹³⁴ Não podiam entrar no sistema escolar desde a reforma de 1868 que impedia a nomeação em definitivo. Terá sido neste contexto que o Liceu de Évora foi dotado de parte dos professores que seriam o suporte da atividade docente até à 1ª República.

¹¹³⁵ José Maria de Queirós Veloso, 1927, *op. cit.*, p. 13.

¹¹³⁶ Maria Cândida Proença, 1997b, *A Reforma de Jaime Moniz*, Lisboa, Colibri, p. 329: decisão dos ministérios progressistas de José Luciano de Castro, sobretudo o que governou entre 20 de fevereiro de 1886 e 14 de janeiro de 1890 e, em particular, o regulamento de 16 de setembro de 1886 que não impunha nenhuma habilitação pedagógica para o exercício da docência liceal.

Como teremos oportunidade de observar adiante, foi durante a década de 1890 que aumentou em Évora o número de novos docentes. Foi também depois de 1895 que se formaria em Évora a geração de docentes que ocuparia cargos nos corpos políticos e administrativos: um processo de que daremos conta mais adiante.

Ao contrário de outras profissões, como a de engenheiro, o professor não dispunha do reconhecimento social que lhe era conferido pela utilidade do seu corpo de conhecimento. Ao inverso da engenharia, que estava já orientada por um conjunto de princípios profissionais aplicados na prática, que permitiam a percepção social da sua utilidade imediata, os efeitos da ação do docente sobre a aprendizagem dos alunos seria, como hoje é, difuso, questionável e prolongado no tempo.

A relativa desvalorização social não permitia auferir uma remuneração em montante tal que estimulasse uma seleção dos mais capazes para a docência¹¹³⁷. Juntando a escassez de recursos qualificados, a facilidade de acesso e a garantia de alguma segurança, o ensino liceal prestava-se à incorporação de muitos profissionais reconhecidos nas suas áreas, mas que não queriam perder o ensejo de aumentar os seus proventos.

Quanto ao segundo dos autores que elegemos com o objetivo de recensear o seu contributo teórico para a formação de professores, Vasco Pulido Valente, importa referir que nos facultou um quadro analítico matricial para grande parte dos estudos na área, mantendo, três décadas depois da sua publicação, muita da sua atualidade.

O trabalho em referência constitui um ponto de partida para o desenvolvimento de investigação aplicada à história social. Um exemplo concreto do que afirmamos reside na análise do recrutamento do corpo docente: o autor revelou a pluralidade ocupacional típica dos corpos docentes oitocentistas, em que estavam incluídos os reitores, um aspeto que a componente empírica do nosso trabalho também permite destacar¹¹³⁸.

Neste tópico Vasco Pulido Valente fez recuar a sua análise à reforma pombalina de 1759, insistindo nas poucas exigências que colocava ao recrutamento dos professores destinados ao ensino secundário.

Valente concorda com Veloso: em matéria de manutenção da falta de exigência no recrutamento dos professores tanto a legislação de Passos Manuel como a de Costa Cabral não lograram alterar o estado de coisas.

¹¹³⁷ Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op. cit.*, p. 50; Ministério da Educação, 1991, *Reformas do ensino em Portugal (1870-1884)*, Tomo I, vol. II, Lisboa, Ministério da Educação/Secretaria Geral, pp. 271-272.

¹¹³⁸ Tabelas 18 a 21.

Porém, ao longo do século XIX, os reformadores liberais foram melhorando a escolha dos candidatos ao magistério secundário. Um contributo importante surgiu com a reforma de Jaime Moniz/João Franco e a adoção de um novo método de seleção.

Para Valente, o facto de o regime escolar instituído com a reforma de 1894-1895 revogar, finalmente, o princípio da não existência de habilitações formais mínimas para o acesso à docência constituiu um progresso significativo¹¹³⁹.

A legislação posterior caminharia no sentido de consolidar tal tendência, com a remodelação do Curso Superior de Letras, visando a preparação pedagógica dos professores do ensino liceal. Esta «superava inegavelmente os regimes anteriores»¹¹⁴⁰.

Em 1911, com a criação das Escolas Normais Superiores anexas às Faculdades de Letras e de Ciências das universidades de Lisboa e de Coimbra, instituições que abriam caminho para o acesso ao magistério e exigiam formação superior para a sua frequência, estava dado um passo decisivo rumo a uma maior profissionalização dos professores.

Este processo aproveitaria muito não só aos novos professores como também aos alunos, quer na fase final da Iª República, quer nas primeiras décadas do Estado Novo. Isto mesmo constatava em 1923 João Camoesas, um antigo aluno do Liceu de Évora, à frente da pasta da educação e que desenhou a primeira lei de bases que visava dar consistência ao sistema educativo português. No preâmbulo ao diploma, que nunca seria implementado, sublinhava as deficiências na formação de professores, considerando-a insuficiente e com defeitos, de entre os quais avultavam a pouca aplicação de conhecimentos e a insuficiência material em que funcionavam as escolas de formação de professores¹¹⁴¹.

A grande reforma do ensino liceal oitocentista parece ter alterado o cenário introduzido pela ação governativa do Partido Progressista chefiado por Luciano de Castro. Segundo António Nóvoa, a reforma de Jaime Franco/Jaime Moniz parece ter dado resposta às classes médias urbanas, oferecendo um ensino liceal que não fosse

¹¹³⁹ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 526. Para uma análise recente: António Gomes Ferreira e Luís Mota, 2010, *op. cit.*.

¹¹⁴⁰ Cf. Vasco Pulido Valente, 1983, p. 528 e João Barroso, 1995, *op. cit.*, p. 259; José Esteves Rei, 1998, «Da formação de professores de Letras em Portugal – determinantes do passado e perspectivas do futuro», in *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente. Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vol. 1, pp. 433-441.

¹¹⁴¹ Ministério da Instrução Pública, 1923, *Reforma da Educação. Proposta de Lei*, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 12-13.

apenas uma antecâmara do ensino superior. Os liceus terão passado a formar alunos para o exercício de profissões diversas, inseridas maioritariamente no setor terciário, uma opção defendida pelos pedagogos da época¹¹⁴².

A perceção social de uma transformação qualitativa contribuiu certamente para o incremento da procura que as estatísticas ilustram, como já referimos no capítulo anterior e mostraremos no capítulo seguinte, embora a instituição do regime de classe e a importância da frequência para o sucesso escolar tivessem sido os principais responsáveis pelo aumento do número de alunos.

O ensino liceal perdia o carácter exclusivo de instituição preparatória no acesso à Escola do Exército, à Escola Naval, à Escola Politécnica, à Academia Politécnica ou à Universidade de Coimbra. Isto é, a reorganização do ensino determinou o aumento do número de disciplinas e de alunos, uma parte dos quais não prosseguia estudos superiores¹¹⁴³.

A reconfiguração proporcionada pela reforma de Jaime Moniz/João Franco terá ampliado a perceção social do liceu como instituição de ensino intermédio com um cunho algo profissionalizante. A sua frequência daria algumas garantias no sentido da obtenção de um emprego no setor dos serviços e do médio funcionalismo público, facto que pode justificar, em parte, o crescendo da procura.

Do que ficou exposto, podemos considerar esta reforma como marcante para a profissão docente. Cândida Proença, por exemplo, apontou tanto a exigência de habilitações mínimas para o magistério liceal, como as provas que os candidatos teriam que vencer, como fatores decisivos que terão permitido o recrutamento de «um valioso naipe de bons professores e pedagogos»¹¹⁴⁴.

O próprio *Regulamento Geral dos Liceus* de 14 de agosto de 1895, que dava corpo à reorganização do ensino, exigia que, após os dois primeiros anos de aplicação da reforma, todos os candidatos tivessem que prestar provas de competência pedagógica.

A proposta ia ainda mais longe, impondo que, depois dos primeiros anos de funcionamento do novo modelo só poderiam apresentar-se a concurso para o

¹¹⁴² António Nóvoa, 1987, *op. cit.*, vol II, p. 644.

¹¹⁴³ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 536.

¹¹⁴⁴ Maria Cândida Proença, 1997b, *op. cit.*, p. 329.

preenchimento de vagas nos quadros das escolas os professores detentores de cursos específicos de habilitação¹¹⁴⁵.

As vicissitudes políticas da alternância entre governos determinaram que só em 1901 estivessem criadas as condições para que o ensino superior oferecesse os cursos de formação de professores exigidos pelo *Regulamento*. A reforma do Curso Superior de Letras, em Lisboa, consolidou a importância da formação profissional dos professores, na medida em que criou um curso de habilitação para o ensino no nível secundário¹¹⁴⁶.

Num contexto em que eram muitos os professores de liceu que exerciam outra ocupação, a nova oferta formativa apontava no sentido da profissionalidade docente e focava-se na tentativa de colocar em prática o início do fim da «era dos professores improvisados»¹¹⁴⁷.

Os reformadores republicanos deram contributos radicais visando a qualidade no recrutamento dos candidatos: com a reforma de 1916-1918, a admissão às escolas do magistério secundário era precedida de concurso de provas públicas e dependia de vagas fixadas anualmente em função das necessidades do provimento de professores¹¹⁴⁸.

Para Valente, embora sem conceberem uma reforma excepcional, os reformadores da educação, durante a Iª República, terão apontado o caminho da formação especializada: um sinal claro de modernidade na evolução do sistema de ensino em Portugal.

6.2. A diacronia: o corpo docente 1841-1926

Durante os cerca de noventa anos sobre os quais fizemos incidir o estudo (anos letivos de 1841-1842 a 1925-1926), contabilizámos cento e trinta e três profissionais que

¹¹⁴⁵ Cf. Regulamento Geral dos Liceus de 14 de agosto de 1895, artº 193.

¹¹⁴⁶ João Evangelista Loureiro, 1981, «Evolução das políticas de formação de professores do ensino secundário», in *Revista da Universidade de Aveiro*, nº 1-2, 1981, pp.19-24; cf. também Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 545-555. Foi no contexto desta reestruturação que Queirós Veloso iniciou a sua colaboração com este instituto.

¹¹⁴⁷ «Relatório da Comissão da Reforma do Ensino Técnico», in *Escolas Técnicas, Boletim da Ação Educativa*, vol. I, nº 3 e 4, Ministério da Educação Nacional, Lisboa, MCMXLVII (1947), p. 157 e seg. Este conceito foi utilizado em meados do século XX, a propósito de uma reforma do ensino técnico, mas podemos considerar a possibilidade de, no caso do ensino secundário liceal, pela sua precocidade relativamente a outras modalidades de ensino secundário, este processo ter início bastante mais cedo.

¹¹⁴⁸ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 532. O recrutamento dos professores que integraram as vereações republicanas da CME constituiu um fenómeno recentemente revelado pela historiografia. Foi uma vertente da integração dos docentes na elite que dominou os corpos administrativos. Estes formaram-se durante a época de 1890 e de 1900. Os que seguiram a carreira docente, optando pela formação especializada, fizeram-no já nas novas instituições de formação enquadradas pela política educativa. Salientam-se, em particular, Marques da Costa e Domingos Ramalho Franco, dois profissionais de ensino em destaque nos corpos administrativos em Évora no final do regime da Iª República.

mantiveram uma relação de trabalho com o Liceu de Évora. Este número incluiu também os reitores.

O «tempo dos professores», para usar a feliz expressão de António Nóvoa, foi determinado pelo aumento contínuo do número de alunos. Assim ocorreu no Liceu de Évora onde a ampliação do corpo docente foi impulsionado pela procura crescente do ensino liceal. A quantificação a que procedemos mostra que 69% do total de novos professores foi recrutada entre 1900 e 1926¹¹⁴⁹.

Para chegarmos a estes resultados contabilizámos os professores no primeiro ano em que exerceram: cada unidade docente, para efeitos estatísticos, foi contabilizada uma única vez. Com esta opção metodológica, estudámos o recrutamento e não o quantitativo de professores em exercício em cada momento. Foi no decénio de 1890 que se ampliou o processo de recrutamento, intensificando-se no início do século XX. Os «profissionais» que se iriam manter em funções nas décadas seguintes foram recrutados nesta altura¹¹⁵⁰.

A reforma de João Franco/Jaime Moniz (1894-1895), que introduziu o regime de classe, ocorreu em paralelo com o crescimento da procura de ensino secundário que marcou o início do século XX e terá justificado as necessidades crescentes de recrutamento até ao final da Iª República¹¹⁵¹.

Esta tendência acompanhou o aumento do número de professores de ensino liceal em exercício no país, mantendo-se a reforma de 1895 como o marco a partir do qual se processou a grande transformação no subsistema escolar, com o aumento do número de professores a prolongar-se até depois de 1910¹¹⁵².

O estudo do cadastro de cada um destes docentes mostra que, com poucas exceções, a maioria não era professor inserido na carreira do ensino secundário. Também aqui a literatura permite a comparação com o caso: o número destes profissionais ditos «interinos» não cessou de aumentar a partir da citada reforma Franco/Moniz¹¹⁵³.

Pese embora o número de anos de docência, ou a importância dos cargos que desempenharam na estrutura da instituição liceal, o cruzamento de fontes permitiu-nos

¹¹⁴⁹Tabela 1. Foram contabilizados, unitariamente, os docentes que exerceram pela primeira vez durante o período considerado.

¹¹⁵⁰Tabela 1 em anexo. Ver também Tabela 2 para o número de anos em exercício.

¹¹⁵¹Idem, Tabela 1.

¹¹⁵²Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, pp. 536-537.

¹¹⁵³Idem, *ibidem*.

distinguir os que faziam do ensino liceal a sua principal fonte de rendimento por oposição a todos aqueles cujo perfil ocupacional se caracterizava pela pluralidade.

Contudo, foram os professores recrutados antes de 1910 os que apresentaram um índice de participação nos corpos administrativos e políticos mais elevado. Foi neste grupo que a maior parte dos vereadores, deputados e governadores civis foi recrutado: um processo crucial para este estudo ao qual voltaremos mais adiante.

Definida a evolução dos quantitativos de unidades recrutadas, importa começar por definir o perfil social do grupo, considerando quatro indicadores: a naturalidade; a idade no momento em que iniciaram funções; a residência; a extração social e a formação.

6.2.1. Naturalidade, idade e residência

Dos 58 casos cuja naturalidade conhecemos, isto é 44% de um total de 133, verificamos que o recrutamento geográfico predominante ocorreu no distrito de Évora¹¹⁵⁴.

Contudo, a frequência da instituição integrou alunos oriundos dos concelhos limítrofes, mas também alunos oriundos dos Distritos de Braga ou de Castelo Branco. Lisboa e Portalegre forneceram um total de 11 professores (19%), um valor distante do número de recrutados no distrito em que estava implantada a escola.

Durante o período da Monarquia Constitucional os distritos alentejanos foram a origem de 16 (52%) do total de professores no período. No período seguinte, os valores subiram para as 20 unidades (74%), número que atestava o peso do recrutamento local, onde estavam disponíveis mais recursos qualificados.

Embora o número de professores naturais do distrito de Évora durante o período 1910-1926 se tivesse mantido (14 unidades), o período no qual ocorreu o recrutamento foi menor.

O recrutamento nos distritos de Beja e Portalegre passou de 2 em 1841-1909 para 6 em 1910-1926. Fora dos distritos do Alentejo passou de 48% entre 1841 e 1909 para 26% entre 1910 e 1926, números que parecem fundamentar a possibilidade de a base de

¹¹⁵⁴ Tabela 3 em anexo.

profissionais ter aumentado na generalidade dos distritos, sobretudo nos concelhos sede, à semelhança do que se verificou no concelho de Évora¹¹⁵⁵.

A preparação para a vida ativa iniciava-se precocemente, com a procura do ensino liceal, patamar necessário para ascender às ocupações típicas dos «profissionais»: qualificações que distinguiam as elites instruídas no contexto da população ativa.

O facto de os antigos alunos integrarem o corpo docente após a frequência dos estudos superiores evidencia a capacidade de atração exercida pela cidade de Évora e, dentro desta, pelo liceu, enquanto importante entidade empregadora de pessoal detentor de qualificações académicas.

Destas quase seis dezenas, 28 eram naturais do distrito de Évora (25%). Este era a circunscrição mais representada, seguida do distrito de Lisboa, com 6 casos (10%) e de Portalegre com 5.

A tendência do recrutamento manteve-se de forma estrutural. Qualquer que seja o período observado, o distrito de Évora foi aquele que forneceu um maior número de professores, seguido a grande distância pelos distritos de Lisboa e Portalegre.

Mais de metade dos professores eram naturais de distritos que não aquele no qual estava implantado o liceu. Este fenómeno, que se ficou a dever às características da profissão, foi contudo determinado fortemente pelo recrutamento de pessoal na cidade: os institutos nela estabelecidos foram fontes importantes para tal recrutamento. O exército, as instituições bancárias e as repartições públicas, onde pontificavam funcionários em trânsito, forneceram alguns elementos.

Com a reforma de ensino secundário de 1894 começaram a entrar para o corpo docente os primeiros profissionais exclusivamente dedicados à profissão. Um dos primeiros foi Queirós Veloso (1896), natural de Braga, ou António Joaquim Lopes da Silva (1897), igualmente habilitado para o exercício do magistério liceal, natural de Viseu, entre outros casos.

Quanto à idade de entrada na profissão, foi possível reunir a data de nascimento de 43 (32%) indivíduos dos 133 elementos que desempenharam funções docentes durante o período estudado (1841-1926). A média de idade no momento em que os professores

¹¹⁵⁵ Esta interpretação fundamenta-se também na evolução do recrutamento geográfico dos alunos do Liceu de Évora em idêntico período e nas trajetórias formativas destes; cf. Capítulo 9.

iniciaram funções no liceu foi de 33 anos. Não encontramos registos do exercício da docência por parte de elementos do sexo feminino.

Os dados apontam assim para a existência de 5 a 7 anos de experiência no exercício ou da função docente ou de uma outra ocupação, o que evidencia o recrutamento de pessoal experiente.

Quanto à freguesia em que residiam os professores, destacavam-se as freguesias da Sé e a de S. Pedro que albergavam a residência de meia centena desses profissionais. A proximidade entre o local de trabalho e o centro social/comercial da cidade garantia a necessária acessibilidade e facilitava o acesso à pluralidade ocupacional¹¹⁵⁶. Os médicos rapidamente chegavam do Liceu ao hospital, os professores ao Seminário ou ao Colégio dos Loios, onde acumulavam funções. Os eleitos iam do Liceu à praça do município e tomavam assento na sala das sessões da Câmara Municipal de Évora. Todos eles não necessitariam de mais do que 15 minutos para percorrerem um percurso pedestre entre os vários locais que preenchiam o seu quotidiano profissional.

Nos recenseamentos de 1891, 1901, 1913 e 1921, correspondendo aos dois períodos que temos vindo a comparar - 1841-1909 e 1810-1926 -, identificámos a ocupação de treze dos progenitores dos professores naturais do concelho de Évora.

Em dois casos, o recrutamento fez-se dentro do grupo. Em outros tantos verificou-se no grupo acima. Os restantes situavam-se fora do grupo ocupacional 2. O primeiro caso é o de Leovigildo Queimado Franco de Sousa, que exerceu funções docentes em 1919, pouco depois de se formar em agronomia pelo Instituto Superior de Agronomia de Lisboa: era filho de José Inocêncio de Sousa, que a esta data desempenhava funções docentes na Escola Industrial, embora os registos eleitorais o indicassem como diretor da Casa Pia (1913 e 1921), ocupação que o posicionava no grupo I (“higher managers”). O outro caso é de legítima inclusão no topo da classificação. Trata-se de João Elói Nunes Cardoso Júnior (docência em 1907), cujo pai foi arrolado em 1901 como capitão (grupo I)¹¹⁵⁷.

¹¹⁵⁶Tabela 4.

¹¹⁵⁷Tabela 5.

6.2.2. Formação académica

«Fez um bom exame elementar o menino Agostinho Felício Pereira Caeiro, inteligente filhinho da professora particular, a Ex.^a D. Antónia Margarida Felício Caeiro»¹¹⁵⁸.

Esta nota, publicada em 1892 na primeira página de um dos principais jornais da cidade, evidenciava a importância dada à educação por parte de alguns elementos que integravam grupos ocupacionais bem delimitados na sociedade eborense, no final do século XIX. A publicação destes anúncios repetia-se quer por iniciativa das famílias, quer das instituições de ensino particular.

Neste caso, tratava-se de Felício Caeiro, figura ligada desde cedo aos meios políticos republicanos, protagonista da vida pública eborense depois de 1910, na qual desempenhou os cargos de vereador e presidente da Câmara Municipal. Do ponto de vista profissional, foi médico e professor provisório da principal instituição de ensino da cidade¹¹⁵⁹.

O Colégio de S. João Evangelista (Loios) foi a instituição na qual preparou a sua admissão ao Liceu de Évora: um traço no percurso de um restrito grupo de alunos. Ali, o ensino era exclusivo, bem como o regime de internato, algo ao alcance de apenas 8% da população escolar¹¹⁶⁰.

Entre os seus alunos encontrámos aqueles que seriam as primeiras figuras da vida pública eborense nas primeiras décadas do século XX. O facto de vários membros da elite municipal terem frequentado também esta instituição terá contribuído para incrementar a coesão no seio do grupo: oito professores frequentaram a instituição, mas seis destes tiveram protagonismo na CME durante a I^a República¹¹⁶¹.

A primeira matrícula ocorreu entre os 10 e os 12 anos. Os pais dos futuros professores não se limitaram a facultar aos filhos a frequência de algumas disciplinas isoladas. Procuravam a formação completa oferecida pelo ensino secundário,

¹¹⁵⁸ *Manuelinho d' Évora*, nº 587 de 31 de julho de 1892.

¹¹⁵⁹ ADE, NCM, Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, 1910-1913, Livros nº 805; 806 e 808.

¹¹⁶⁰ O colégio citado, cujo papel estudaremos no capítulo relativo aos alunos, foi frequentado entre 1860 e 1918 por 362 estudantes liceais, quantitativo que suporta os valores avançados e sobre o qual laboraremos no capítulo relativo aos alunos.

¹¹⁶¹ António Jacinto Fernandes Gião; António José Molero (CME); Manuel António do Monte (CME); António Afonso Garcia da Costa; Agostinho Felício Pereira Caeiro (CME); Manuel Sereto Moniz (CME); Domingos Vítor Cordeiro Rosado (CME); Domingos Garcia Pulido.

proporcionando aos jovens o prosseguimento de estudos em regime de «aluno interno». Após a conclusão do curso geral, seguia-se a matrícula no curso complementar¹¹⁶².

A maioria dos alunos, isto é mais de 80% do total de casos identificados, (26) permaneceu em média cinco anos no ensino liceal, correspondente à duração média da frequência do curso geral e do complementar. Esta evidência revela um investimento consistente das famílias dos futuros docentes na formação dos filhos, certamente compatível com o *background* social dos progenitores: a sua solidez financeira permitia o suporte de percursos escolares longos e dispendiosos, em particular para as muitas famílias que residiam fora do concelho de Évora¹¹⁶³.

O peso das disciplinas da área das ciências no currículo levava a que grande parte dos professores tivesse frequentado este segmento no ensino secundário. Explica também que os médicos tinham sido um grupo privilegiado no recrutamento do corpo docente: 16% (13 casos) entre 1841 e 1909. A este número juntavam-se mais dois engenheiros, formação que exigia pré-requisitos do ensino secundário na área das ciências exatas, e 15% (8 casos) entre 1910 e 1926, a que se adicionavam oito militares¹¹⁶⁴.

A estas unidades juntavam-se os professores que se dedicavam preferencialmente ao ensino das ciências exatas e naturais e que haviam cursado o currículo de ciências no ensino secundário.

Esta evidência é também corroborada pela modalidade de matrícula pela qual as famílias optavam¹¹⁶⁵. Os dados que foi possível reunir mostram que as escolhidas pelas famílias foram as modalidades de frequência escolar centradas na frequência regular. Antes da reforma de 1894-1895 o aluno «interno» encontrava-se em regime de frequência e o «voluntário», uma figura criada pela reforma de 1836, podia frequentar as aulas, sem pagamento da propina, podendo passar a interno, mediante pagamento desta prestação. O aluno «ordinário» equivalia genericamente à figura do «interno» e ambas constituíam as modalidades preferenciais para 76% (40 casos) dos «profissionais» que, entre 1841 e 1916, optariam pelo exercício da docência.

O latim constituía a base linguística para a aprendizagem quer das línguas quer das ciências, por um lado, mas era seguramente um fator de distinção social não

¹¹⁶² Tabelas 7, 8 e 10.

¹¹⁶³ Tabela 8.

¹¹⁶⁴ Tabela 9.

¹¹⁶⁵ Tabela 10.

negligenciável e assim era entendido pelas famílias¹¹⁶⁶. O ensino desta língua era um exclusivo do ensino secundário liceal (as escolas industriais não ofereciam esta aprendizagem), razão pela qual, entre os que a dominavam, se formava um código quase privativo de comunicação¹¹⁶⁷.

O ensino do inglês e do francês era comum ao ensino industrial e ao ensino liceal. A sua integração no currículo representava a preocupação dos reformadores da educação com a utilidade do processo de ensino/aprendizagem. Pretendia também mostrar a atualidade das proposições daqueles, evidenciando a modernidade das suas propostas curriculares.

A frequência das cadeiras de inglês, latim e francês, por esta ordem, constituíram a estrutura da aprendizagem das línguas para os professores do Liceu de Évora, durante o seu período de formação não superior¹¹⁶⁸.

Em matéria de ensino superior, a universidade de Coimbra foi a principal instituição formadora do corpo docente do Liceu de Évora, durante a Monarquia Constitucional. Vinte e três (56%) dos quarenta e um docentes (1841-1909) cujos percursos foi possível refazer frequentaram a mais antiga das universidades portuguesas¹¹⁶⁹.

A Faculdade de Direito, em primeiro lugar, e a de Medicina em segundo, sempre se integraram no percurso académico dos futuros docentes liceais. Como a capital não podia oferecer a primeira fileira de formação, restava aos que pretendiam seguir em Lisboa o estudo das humanidades o Curso Superior de Letras (depois de 1858). Coimbra tinha a forte concorrência de Lisboa e do Porto na formação médica, pois cada uma das cidades oferecia escolas que asseguravam esta fileira de formação.

Ao contrário do que se verificava na academia coimbrã, onde o currículo teórico se desenvolvia no interior de uma só instituição, em Lisboa os candidatos a médicos repartiam-se entre a Escola Politécnica e a Escola médico-cirúrgica: uma prática comum

¹¹⁶⁶ Joaquim Ferreira Gomes, 1985, *op. cit.*, Relatório de 1846-1847, pp. 49-50.

¹¹⁶⁷ José Maria de Queirós Veloso, 1912, *op. cit.*, p. 2. O Real Ginásio, na Prússia, conjugava também o ensino do latim, do francês e do inglês. O ensino das duas línguas estrangeiras e do latim variava consoante o tipo de escola. De qualquer modo a coordenação do ensino das duas línguas estrangeiras no sistema alemão impressionou os pedagogos na transição do século XIX para o XX: era entendido como uma das mais evidentes aproximações aos sistemas considerados como mais avançados.

¹¹⁶⁸ Tabela 11.

¹¹⁶⁹ Tabela 12.

a outras escolas de aplicação que exigiam frequência daquela escola e a aprovação em determinadas de cadeiras.

Os professores que iniciaram funções depois de 1910 tinham frequentado maioritariamente a Escola Politécnica de Lisboa, instituição que se extinguiria para dar origem, em 1911, à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, um instituto que continuaria a receber o fluxo de estudantes oriundos do liceu alentejano¹¹⁷⁰.

O ciclo formativo de dez dos catorze docentes que integraram vereações republicanas na CME ocorreu depois da década de 1890 e antes de 1910.

A sua formação é por nós considerada da maior importância, na medida em que foram os que se profissionalizaram na docência aqueles que assumiram maior protagonismo político, sobraçando os cargos de vice-presidente ou de presidente da autarquia. Encontravam-se nesta situação os reitores Gomes Fradinho e Marques da Costa.

De facto, o conhecimento não só do currículo que frequentaram, mas também a especificidade das cadeiras onde se prepararam para o exercício das suas ocupações, terão influenciado certamente o seu desempenho profissional e tal terá funcionado como elemento de afirmação social e passaporte para o protagonismo político.

Os estudantes do sul que pretendiam prosseguir estudos em medicina ou ingressar na Escola do Exército tinham que frequentar a Escola Politécnica. Esta surgiu com a extinção do Colégio dos Nobres em 1837, instituição que herdaria o edifício e o património deste.

O decreto de 11 de janeiro, que determinava a constituição e organização do novo instituto, definiu a sua finalidade: «habilitar alunos com os conhecimentos necessários para seguirem cursos das escolas de aplicação do exército ou da marinha, oferecendo ao mesmo tempo os meios de propagar a instrução geral superior e de adquirir a subsidiária para outras profissões científicas»¹¹⁷¹.

À data da criação, a componente curricular estava organizada num Curso Geral que abrangia o estudo das dez cadeiras antes enunciadas. A Politécnica oferecia o topo do ensino das ciências exatas e naturais¹¹⁷². O decreto orgânico previa a criação de

¹¹⁷⁰ Tabela 12.

¹¹⁷¹ Pedro José da Cunha, 1937, *A Escola Politécnica de Lisboa*, Lisboa, Faculdade de Ciências de Lisboa, p. 5.

¹¹⁷² Tabela 13.

infraestruturas que, depois de instaladas nos anos subsequentes à constituição da escola, se tornariam o suporte da sua atividade: biblioteca, observatório astronómico, gabinete de física, um laboratório de química, um gabinete de história natural e um jardim botânico.

Existiram também três cursos preparatórios destinados a oficiais do estado-maior, de engenharia militar e de engenharia civil. O primeiro destinava-se a oficiais de artilharia, o segundo a engenheiros e o terceiro a construtores navais.

A admissão de alunos tinha algumas semelhanças com o ensino liceal, cuja criação tinha ocorrido um ano antes da fundação da EP. Existiam duas categorias: a de alunos «ordinários», que estavam obrigados a um regime de precedências, e o de «voluntários» que se podiam matricular nas disciplinas que lhes interessassem.

O acesso à primeira condição implicava a realização de um exame de acesso perante um júri. Esta avaliação versava sobre os conteúdos curriculares do ensino secundário: língua portuguesa, francês, aritmética e desenho linear¹¹⁷³.

Estas exigências para admissão na EP eram extensíveis a outras instituições da capital, como era o caso dos institutos industriais, e levaram ao Liceu de Évora os estudantes da região que pretendiam prosseguir estudos na capital, com o fito de reunirem os requisitos necessários para se submeterem ao processo de seleção: por exemplo, André Gonçalves Eliseu, jovem natural de Sousel, em 1904, submeteu-se a exame de francês com «destino a aspirante de fazenda e a matrícula no Instituto Industrial e Comercial». O mesmo objetivo tinha Brás da Costa, natural de Reguengos, quando em 1897 se apresentou no liceu com o objetivo de efetuar exames de «desenho 1º e 2º, para matrícula nos institutos industriais»¹¹⁷⁴.

Química geral, Anatomia, Botânica e Mineralogia e Álgebra Elementar constituíram, na essência, o núcleo da formação curricular dos professores da área das ciências no Liceu de Évora¹¹⁷⁵.

O currículo construído na EP refletia a formação finalizada nas escolas de aplicação, nomeadamente da Escola Médico-Cirúrgica (cadeiras de Química e Anatomia). Este facto é confirmado também pelo número de estudantes com o estatuto de

¹¹⁷³ *Idem, ibidem*, 1937, *op. cit.*, p. 12.

¹¹⁷⁴ PT/AHLAGE/D/B/001, Livros de registo de matrículas/exames Lv150 e Lv176 para o primeiro caso citado e 125, 133, 150, 146 para o segundo.

¹¹⁷⁵ Tabela 13.

aluno «ordinário», metade dos 19 que frequentaram a EP, e que atesta a aposta na formação continuada. O objetivo consistia na obtenção de um grau no ensino superior.

De facto, os alunos liceais que se dedicaram à docência, e que tiveram carreiras no ensino secundário, foram aqueles que concluíram graus académicos. A preferência pela obtenção de cadeiras isoladas na EP não garantiu a vinculação dos docentes ao ensino liceal. Um caso paradigmático foi o de Carlos Monteiro Serra, que concluiu duas cadeiras na EP: a 5ª e a 6ª. Mas era um perfil de formação insuficiente para o ensino liceal. Neste lecionou episodicamente: de facto, o seu perfil de habilitações era mais adequado para o ensino técnico, subsistema escolar ao qual acabaria por se vincular¹¹⁷⁶.

Devido ao facto de a maioria dos professores ser natural do distrito de Évora, não espanta que, pela proximidade, sejam procurados cursos existentes nas escolas de preparação e aplicação de Lisboa: os cursos médicos e de letras assumem maior importância no currículo dos docentes a partir de 1890¹¹⁷⁷.

Fica claro que as transformações ocorridas no currículo do ensino liceal a partir de 1894-1895 vieram reforçar o ensino das ciências exatas e experimentais. Quando estudámos a ação dos reitores observámos que foi com a reforma de 1905 que se instalaram os laboratórios nos liceus. O pessoal com formação médica satisfazia muitas das necessidades de recrutamento tanto na área das ciências naturais, caso da biologia, como também nas ciências exatas, como era o caso da matemática.

Outro aspeto relevante foi a progressiva profissionalização do corpo docente. Ao longo da Iª República, foram admitidos docentes habilitados com cursos de especialização para a docência no ensino liceal: 8 professores eram detentores dos cursos de habilitação para o magistério secundário, integrados no Curso Superior de Letras, ou da especialização pela Escola Normal Superior. Alguns dos protagonistas da vida académica e política eram profissionais treinados para ensinar. Era o caso, entre outros, de Bartolomeu Gromicho e de Marques da Costa, que desempenharam o cargo de reitor, e cuja ação estudámos em detalhe nos dois capítulos anteriores. Ambos terminaram a formação especializada e ingressaram na docência liceal.

A preferência pela oferta formativa das instituições de ensino superior de Lisboa foi muito importante. O facto de Lisboa ser o grande centro da atividade política do país

¹¹⁷⁶ Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, p. 143.

¹¹⁷⁷ Tabela 14.

permitia aos estudantes um contacto próximo com algumas das principais figuras da política nacional. Na Escola Politécnica, tinham lecionado, ou lecionavam, José Estêvão, Luís de Almeida e Albuquerque, Vasconcelos Gusmão ou Afonso Costa, figuras que se celebrizaram na docência da 10^a cadeira (Economia Política, princípios de direito administrativo e comercial); António de Serpa Pimentel e Augusto José da Cunha (2^a cadeira, Cálculo); Mariano Cirilo de Carvalho (4^a cadeira); José Maria Grande, João de Andrade Corvo, Conde de Ficalho, António Xavier Pereira Coutinho (9^a cadeira); Fradesso da Silveira, João Maria de Almeida Lima (5^a cadeira, Física experimental e Matemática); António Augusto de Aguiar, Tomás Cabreira, (Química), Latino Coelho, Freire de Andrade, Oliveira Machado (7^a Cadeira)¹¹⁷⁸.

A estes poder-se-iam acrescentar mais nomes de docentes de entre as muitas figuras que, ao longo de quase sete décadas, estabeleceram a ponte entre a ciência, o ensino e a política.

A Escola Politécnica era uma instituição de frequência obrigatória para quem pretendia prosseguir estudos em fileiras de formação nas áreas da engenharia e da medicina. Continuava a ser a referência para quem iniciava uma carreira de oficial no exército ou para quem pretendia obter apenas as cadeiras necessárias para assegurar a possibilidade de ocupar um lugar no funcionalismo ou no ensino.

6.2.3. Perfil ocupacional

O corpo docente do liceu era composto por muitos profissionais cuja ocupação principal não era a docência. Em 1921, os indivíduos que tinham exercido no liceu eram em número superior aos reconhecidos como tal no recenseamento, isto é, discriminados como «professor», perfazendo trinta e cinco casos, que representavam 1,8% do total de recenseados. Em contrapartida, os indivíduos arrolados com a indicação específica de “Professor do Liceu” representavam apenas 0,6% do total de recenseados.

¹¹⁷⁸ Cf. Augusto de Oliveira Machado e Costa, 1937, *A Escola Politécnica de Lisboa. A VII cadeira*. Lisboa, FCL; Arnaldo Ressano Garcia, 1937a, *Escola Politécnica de Lisboa. A cadeira de desenho e os seus professores*, Lisboa, FCL; Achilles Machado, 1937, *As Cadeiras de Química e os seus professores*, Lisboa, FCL; Amorim Ferreira, 1937, *A 5^a cadeira e os seus professores*, Lisboa, FCL; Luís Guilherme Borges de Sequeira, 1937, *A cadeira de Geometria Descritiva e os seus professores*, Lisboa, FCL; Ruy Teles Palhinha, 1937, *A IX cadeira e os seus professores*, Lisboa, FCL; Ismael dos Santos Andrea, 1937, *A IV cadeira e os seus professores*, Lisboa, FCL; Pedro José da Cunha, 1937, *A 2^a cadeira e os seus professores*, Lisboa, FCL; João Carlos da Costa de Sousa de Macedo, 1937, *A 1^a cadeira*, Lisboa, FCL; Arnaldo dos Santos Ressano Garcia, 1937b, *A 10^a cadeira e os seus professores*, Lisboa, FCL.

Os reitores e professores Joaquim Henriques da Fonseca e José Lopes Marçal surgem nos arrolamentos censitários com a ocupação de «médico», quando durante décadas não só exerceram funções docentes como dirigiram a instituição liceal¹¹⁷⁹.

Com exceção de Manuel Gomes Fradinho, formado em medicina, mas que surge classificado como professor liceal, em todos os outros 11 casos a comissão de recenseamento privilegiou a ocupação de «médico» em detrimento da ocupação de «professor»¹¹⁸⁰.

Nos censos citados, e para os indivíduos que exerceram funções docentes no liceu, num total de 52 casos identificados, foram registadas as seguintes ocupações, nos cadernos de recenseamento eleitoral: Advogado (3), Alferes da Guarda Republicana, Auditor, Bacharel (4), Beneficiado, Capitão (4) Capitão médico, Cónego (2) Conservador do Registo Civil, Empregado, Escrivão/Amanuense (3), Farmacêutico, Major, Médico (12) Notário e Professor (15)¹¹⁸¹.

Constatamos a ausência de proprietários que, possuindo uma habilitação académica, estivessem ligados à docência, um facto de relevo quando consideradas as características económicas da região.

Segundo Paul Descamps, investigador social francês que realizou um trabalho de campo em Portugal no início da década de 1930, os filhos dos «proprietários» recebiam educação formal que visava a sua integração no grupo dos «profissionais», afastando-se, pelo menos em exclusivo, da atividade dos pais¹¹⁸².

Contudo, Descamps fornece o exemplo de um «eminente proprietário», professor de língua inglesa no Liceu de Bragança, que possuía uma exploração pecuária gerida por um feitor, e que lhe permitia acumular a gestão da empresa com a sua atividade principal¹¹⁸³.

¹¹⁷⁹ Sobre os vencimentos dos professores e a sua comparação com a situação em outros países da Europa, cf. Queiroz Velloso, 1909, *op. cit.*, pp. 22-25.

¹¹⁸⁰ Tabelas 18, 19, 20 e 21.

¹¹⁸¹ Tabela 6. Os docentes na carreira, cuja ocupação principal era a docência, foram discriminados nos cadernos como «professor do liceu» com a seguinte distribuição: 2 em 1891, 4 em 1901, 1 em 1913 e 11 em 1921. Para um total de 72 casos identificados, 24 no primeiro período e 48 no segundo que representam 54% do universo, depois dos professores, com 25% dos casos identificados nos cadernos, os clínicos eram o grupo mais representativo, com 22% das frequências. As duas ocupações perfaziam 47% das ocupações discriminadas. Em conjunto, totalizavam 68% (34 casos) do recrutamento no grupo 2 (“higher professional”). Obviamente que era expectável a incidência do recrutamento no grupo dois, mas não deixa de surpreender o peso dos clínicos no seio do corpo docente, facto que se traduziu na chefia da instituição com a preponderância destes profissionais no exercício reitoral.

¹¹⁸² Paul Descamps, 1935, *Portugal. La vie social actuelle*, Paris, p. 49.

¹¹⁸³ *Idem, ibidem*, p. 55.

Verificamos que, pelo menos um dos reitores do Liceu, o médico José Lopes Marçal, era proprietário agrícola nos arredores de Évora. A existir tal situação de forma mais alargada estaríamos perante um fenómeno de disseminação de interesses económicos no âmbito de uma mesma ocupação.

Durante os recenseamentos do período da Iª República, sobretudo em 1921, verificou-se a distinção da ocupação de «professor liceal», que interpretamos quer pela progressiva profissionalização do corpo docente, que contava já com diversas unidades habilitadas com cursos especializados, quer com as rotinas das comissões recenseadoras. O registo de apenas uma ocupação como «professor do liceu» em 1913 não teve paralelo noutros registos.

Como o Liceu de Évora manteve a oferta do currículo completo, o recrutamento de profissionais com formação superior na área das ciências exatas e naturais justificou o recurso aos clínicos. Joaquim Henriques da Fonseca, Manuel Lopes Marçal, entre outros, vincularam-se ao ensino liceal nas décadas de 1880 e de 1890 e viriam a assumir o cargo de maior proeminência na instituição: o de reitor.

Os grupos 1 e 5 estão igualmente representados. O primeiro com 3 elementos, em 1913: cónego, auditor e capitão. O segundo com 5 em 1901: empregados públicos e de instituições financeiras. É o caso de Manuel Monte, empregado da B.P.E., que assumiria as aulas de ginástica, ou de Artur Caeiro, empregado do Banco Eborense.

Com base na amostra de que dispomos, podemos considerar que o exercício da atividade docente era transversal aos grupos ocupacionais na metade superior da escala de classificação que utilizámos. O recrutamento era feito sobretudo no interior do grupo 2, conjunto de ocupações nas quais a profissionalização na docência ia avançando: em 1891, o recenseamento indicava apenas dois indivíduos como «professor do liceu». Em 1921, foram oito os cidadãos discriminados profissionalmente desta forma, facto que já referenciámos, mas que importa sublinhar: o significado desta mudança deve ser creditado quer à expansão da procura que se vinha fazendo sentir desde o final do século XIX, que implicava maior necessidade de professores, quer à progressiva profissionalização de alguns deles.

6.2.4. O recrutamento

Depois de 1910, foram dados mais poderes aos conselhos escolares, órgãos com competências para selecionar candidatos que seriam propostos para ocuparem vagas de professores provisórios.

Quando analisamos o recrutamento de professores provisórios, devemos necessariamente equacionar os aspetos colaterais à avaliação objetiva dos candidatos, no âmbito da profunda politização das instituições da cidade. Serve este exercício para contextualizar a relação entre a composição do corpo docente no liceu e a vida cívica e política dos professores.

Um dos casos que exemplifica esta relação foi o de Domingos Rosado que passou pelo liceu como professor provisório (1915-1916) num período particularmente conturbado. Na altura da sua contratação, o Ministério da Instrução nomeou diversos professores à revelia do Conselho Escolar, órgão que, como referimos, possuía competência para a seleção dos candidatos.

Ao ser preterido num dos concursos para o ano letivo de 1916-1917, Domingos Rosado desencadeou uma forte campanha destinada a defender a sua posição. Esta atitude teve como resultado o reforço da coesão do conselho escolar, o qual acabaria por reafirmar os fundamentos dessa exclusão¹¹⁸⁴.

Alguns dos candidatos tinham notoriedade pública na cidade, movimentavam-se também com à vontade nos meios políticos e publicavam ativamente na imprensa republicana. Por esta razão, os problemas internos do Liceu chegavam rapidamente ao conhecimento da opinião pública.

¹¹⁸⁴ Sobre o ultrapassar de competências do Conselho Escolar em processos de escolha de professores: PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1946, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 09-11-1914. Em pleno ato de ordenação e seleção dos candidatos, apresenta-se um professor provisório nomeado pela Repartição de Instrução Secundária. O Reitor, secundado pelo conselho, não lhe confere a posse "(...) porque se lhe afigurava ilegal, ofensiva das regalias do conselho escolar, lesivas do direito dos concorrentes ao lugar de professor provisório além de não haver necessidade de um professor para alemão, inglês ou francês, disciplinas cujo ensino o nomeado dizia preferir (...) O conselho deu todo o seu apoio ao procedimento do Reitor e afirmou por forma bem clara e expressa não abdicar dos seus direitos e regalias (...)" p. 53 v; ver também 19.10.1915 em que surgem reclamações dos candidatos preteridos, pois consideram estranho o facto de as nomeações terem sido feitas antes da proposta do conselho escolar. Sobre o caso concreto de Domingos Rosado, ver sessão de 27-10-1916: "(...) O candidato Domingos Vítor Cordeiro Rosado, que por não ter sido proposto se julga injustamente preterido, como é já notório dentro e fora do liceu, e de facto se queixou superiormente, o que porém não é talvez sabido é que essa reclamação já lhe foi mandada a ele reitor para informar, não tendo escrúpulos em dar conhecimento ao conselho dos termos em que informou não só para mostrar que rebatia todas as infundadas insinuações que o reclamante fazia ao conselho, mas ainda por se julgar desobrigado de manter quaisquer reservas sobre um assunto que já estava divulgado, quiçá pelo próprio reclamante, a quem na informação poupava o corretivo enérgico que merecera pelas suas intervenções aleivasas e apreciações a propósito deste conselho escolar que, se culpa tem, é só a de ter tratado com excessiva e imerecida consideração (...)".

O advogado Domingos Rosado, depois de ver rejeitada a sua candidatura pelo conselho escolar, foi nomeado pelo Ministério da Instrução Pública. Mas perante a recusa do conselho escolar em conferir posse ao docente, o Ministro determinou que este iniciasse de imediato funções, o que acabaria por acontecer.

Natural de Redondo, era filho de Joaquim António dos Santos Rosado, um proprietário local. A vinda do jovem Domingos para o Liceu, no ano letivo de 1900-1901, ligou-o a Évora durante a sua vida ativa, tanto em termos políticos como profissionais. Na cidade, o pai instalou-o no Colégio dos Loios, cujo regime de internato era particularmente apreciado pelos filhos dos notáveis dos concelhos periféricos do distrito¹¹⁸⁵.

Frequentou o liceu até 1907, altura em que foi admitido na Escola Politécnica de Lisboa. Tratou-se de uma experiência inconsequente: o intuito seria o de prosseguir a carreira das armas, ingressando na Escola do Exército. Aliás, foi este o percurso seguido pelo irmão Caetano Manuel Cordeiro Rosado, um militar brilhante, condecorado com a cruz de guerra pelos seus feitos na Flandres, em 1917¹¹⁸⁶.

Gorada a primeira experiência no ensino superior, em 1909 matriculou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra: em 1915, já formado, iniciou em Évora carreira política¹¹⁸⁷.

Tratou-se de um atribulado percurso que incluiu a militância em três formações: o Partido Republicano Evolucionista (1915-19), o Partido Republicano Liberal (1921) e o Partido Republicano Nacionalista (1926)¹¹⁸⁸.

Rosado era um homem que se levava muito a sério, incluindo-se mesmo no seio das figuras de maior destaque do meio redondense, do qual era originário. Para além disso, em 1929 ele próprio se inseria entre os nomes de maior destaque da sua geração, na qual incluiu Hernâni Cidade, figura de quem era um confesso admirador¹¹⁸⁹.

A sua vida política iniciou-se com a ligação ao Partido Evolucionista, de cujo centro em Évora foi um dos fundadores, sendo depois eleito como deputado, em 1919, pelo Partido Liberal. Seguiu-se o desempenho de cargos de natureza política tais como o

¹¹⁸⁵ PT/AHLAGE/D/B/001, Registo de matrículas, Lv120,146,152.

¹¹⁸⁶ AHM 1790 -1940, Alunos da Academia de Fortificação, Escola do Exército, Escola de Guerra, Escola Militar.

¹¹⁸⁷ AUC, Certidões de idade, 1901 a 1925, 6, tab. 3, 10; E.P. Relação Nominal de Alunos 1907-1908.

¹¹⁸⁸ Manuel Baiôa, 2000, *op. cit.* p. 271 e António Manuel Pereira, 1959, *op. cit.*, p. 130.

¹¹⁸⁹ *Ilustração Alentejana*, 01-10-1929.

de Vereador, Governador Civil, Presidente da Comissão Executiva da CME: enfim, um percurso comum a vários membros da elite política da cidade que mantiveram uma relação com o Liceu ou com a EICE.

Aconteceu que os conselhos escolares, ao refletirem as tensões políticas da época, tinham um papel determinante na seleção dos candidatos a professores provisórios. O recrutamento de António Bartolomeu Gromicho, reitor que marcou o Liceu durante o Estado Novo, deu-se no contexto da rejeição da candidatura de Rosado, obrigando o reitor da época, Gomes Fradinho, a intervir: «O candidato Domingos Vítor Cordeiro Rosado, que por não ter sido proposto se julga injustamente preterido, como é já notório dentro e fora do liceu, e de facto se queixou superiormente, o que porém não é talvez sabido é que essa reclamação já lhe foi mandada a ele reitor para informar, não tendo escrúpulos em dar conhecimento ao conselho dos termos em que informou não só para mostrar que rebatia todas as infundadas insinuações que o reclamante fazia ao conselho, mas ainda por se julgar desobrigado de manter quaisquer reservas sobre um assunto que já estava divulgado, quiçá pelo próprio reclamante, a quem na informação poupava o corretivo enérgico que merecera pelas suas intervenções aleivasas e apreciações a propósito deste conselho escolar que, se culpa tem, é só a de ter tratado com excessiva e imerecida consideração»¹¹⁹⁰.

O professor Alberto Jordão, cuja intervenção na vida pública estava em crescendo, apoiou a união interna do conselho perante as acusações de parcialidade encetadas por Rosado. Considerou mesmo que, se estivesse presente na sessão onde foi realizada a escolha do candidato Gromicho em detrimento de Rosado, teria «negado o seu voto ao concorrente de que se trata, visto que, tendo tomado a regência de algumas disciplinas que lhe tinham sido confiadas durante o pouco tempo que esteve no liceu verificara que os processos de ensino por ele seguidos demonstram a sua absoluta incompetência para professor»¹¹⁹¹.

Professores como Vaz Madeira, que desempenhara funções como reitor em Beja, e Lopes da Silva, o último presidente monárquico da CME, abonaram também em desfavor do candidato preterido alegando o primeiro «se não era um professor incompetente, pelo menos não se sentia à vontade na regência das disciplinas que lhe haviam sido confiadas.

¹¹⁹⁰PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, sessão de 27-10-1916, fl. 63 a 64v.

¹¹⁹¹*Idem, ibidem.*

Nascera esta persuasão de várias pequenas coisas que observara como fossem uma certa relutância do professor pelo serviço, os seus queixumes que o liceu lhe roubava tempo às suas ocupações profissionais quando era certo que ninguém ainda notara que ele fosse um advogado largamente procurado e coisas semelhantes»¹¹⁹².

Os relatos que transcrevemos ilustram bem o ambiente que se vivia. O conselho escolar era composto por algumas das figuras envolvidas na vida política da cidade. Entre elas contavam-se o reitor, profundamente imerso na política eborense, o anterior reitor, Lopes Marçal, ativista nos meios monárquicos, e diversos professores. Muitos deles eram jovens detentores de formação superior que procuravam afirmar-se na política e na profissão docente, como era o caso de Marques da Costa que ensaiava também uma carreira como advogado.

Estas divergências refletiam-se no cenário político, com a liderança de coletivos camarários que nunca incluíram membros das fações opostas. Isto é, como veremos nos tópicos seguintes os vereadores que acompanharam a presidência Fradinho não estiveram na de Marques da Costa ou na de Domingos Rosado e a premissa contrária também era verdadeira.

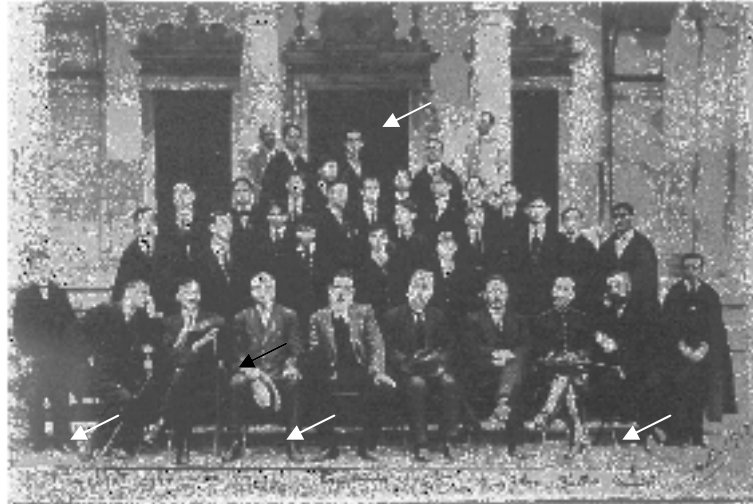
As sessões do conselho do liceu nos quais estes processos foram decididos envolveram sempre a existência de polémica, já que o recrutamento de uns levou à rejeição de outros.

Por exemplo, o debate em outubro de 1911 sobre o desempenho docente de Carlos Monteiro Serra, no ano letivo de 1910-1911, dividiu o conselho em duas fações distintas: os monárquicos, encabeçados pelo antigo reitor, Lopes Marçal, que defendiam o trabalho realizado pelo docente e a sua integridade. Do outro lado encontravam-se os que o acusavam de irregularidades diversas, liderados por Vasques de Mesquita, que chefiaria um dos primeiros executivos republicanos da CME¹¹⁹³.

¹¹⁹²*Idem, ibidem.*

¹¹⁹³PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, sessão de 13-11-1911, em particular a p. 43 relativa à nomeação de Serra pela Direção Geral e a reação do corpo docente a tal decisão.

Figura 1: Corpo docente do Liceu 1916-1917



Fonte: PT/AHLAGE, Núcleo Fotográfico. Legenda: estão presentes 3 das 74 raparigas que frequentaram, ou foram examinadas, no liceu, nos anos letivos 1913-1916. Retrata a única rapariga negra, Leonarda Rosa de Almeida (ao centro, na 2ª fila), natural de Benguela, internada na Casa Pia e que, findo o ciclo liceal complementar, ingressaria na Escola Industrial, no Curso Especial de Lavoros Femininos.

O reitor (na primeira fila, o 4º da esquerda para direita) Gomes Fradinho, formado em medicina e professor; José Alberto da Silva Bastos (fardado), na altura capitão, desempenhava o cargo de Chefe do Estado Maior da 4ª Divisão do Exército.

Outro caso polémico foi o que envolveu a contratação do capitão Basto, uma escolha do conselho, que foi confrontado com a nomeação de um professor pela Repartição de Instrução Secundária. A reação, que manteria o militar no corpo docente, foi liderada pelo reitor que a considerou «ilegal, ofensiva das regalias do conselho escolar, lesivas do direito dos concorrentes ao lugar de professor provisório além de não haver necessidade de um professor para alemão, inglês ou francês, disciplinas cujo ensino o nomeado dizia preferir (...) O conselho deu todo o seu apoio ao procedimento do Reitor e afirmou por forma bem clara e expressa não abdicar dos seus direitos e regalias»¹¹⁹⁴.

O processo de recrutamento refletiu as vicissitudes da política local, traduzindo as lutas políticas e as relações entre poderes. As prerrogativas de que dispunha o conselho do Liceu em matéria de contratação de professores provisórios acabariam por criar grande instabilidade no seio do corpo docente e testemunham a forte politização dos seus professores.

¹¹⁹⁴PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessão de 09-11-1914, fl 53 v e 54.

6.3. Da Monarquia Constitucional à Iª República: o envolvimento dos professores na vida cívica

De seguida, abordaremos a vida cívica dos professores do Liceu de Évora sob duas formas distintas mas, ao mesmo tempo, complementares. A primeira consiste na elaboração da biografia de Queirós Veloso, professor liceal e universitário, técnico da administração central e político. A reconstituição da sua história de vida ajudar-nos-á a definir o perfil do grupo restrito de professores que, tendo mantido um vínculo ao Liceu de Évora, acabaria por desenvolver trajetórias profissionais com projeção nacional. A segunda consiste na fixação do perfil coletivo do grupo de professores que participou politicamente ao nível das instâncias do poder local (executivos camarários) ou do poder central (câmara dos deputados ou senado).

6.3.1. Uma biografia exemplar. José Maria Queirós Veloso

Queirós Veloso, figura bem conhecida na comunidade educativa transtagana e nacional, deu o mote para uma séria reflexão sobre o recrutamento de professores liceais durante o liberalismo português, escrevendo de forma lapidar: «Sem bons professores, não pode haver boa instrução, por melhores que sejam o plano dos estudos, o material de ensino, a organização dos programas. Só com uma extensa e intensa preparação científica e pedagógica, se poderá formar um corpo de professores liceais, dignos da alta missão educativa, que as exigências das sociedades modernas lhes impõem»¹¹⁹⁵.

Estava longe de ser um dos críticos pouco conhecedores do sistema escolar e da formação de professores que proliferaram na época. Muito pelo contrário: experienciou profundamente o ensino liceal e percorreu demoradamente os degraus que constituíam o edifício escolar português.

Uma parte deste percurso decorreu em Évora. Começou como professor do liceu, função que acumulou com a direção no ensino normal de professores do ensino primário: esta seria a sua primeira experiência de supervisão pedagógica na formação de professores e da qual não se desligaria durante a sua longa carreira¹¹⁹⁶.

A experiência foi marcante. Lançou-o para o desempenho de cargos de responsabilidade crescente na área da formação do pessoal docente dos liceus portugueses.

¹¹⁹⁵ José Maria de Queirós Veloso, 1927, *op cit.*, p. 6.

¹¹⁹⁶ Fernando Luís Gameiro, 2006c, *op. cit.*, p. 1037.

Natural de Barcelos, fixou residência em Lisboa, em 1892, e três anos volvidos passou a residir em Évora, cidade em cujo liceu passaria a exercer¹¹⁹⁷.

O seu perfil de formação foi idêntico ao de mais dois colegas que o receberam quando chegou a esta cidade, na primavera de 1896, para integrar o corpo docente: Henriques da Fonseca e Lopes Marçal. Na cidade do Porto, cursara a Academia Politécnica, onde concluiu os preparatórios, matriculando-se de seguida na Escola Médico Cirúrgica, instituição na qual se formaria em 1882: 16% dos professores do Liceu de Évora, cujo percurso académico foi possível reconstituir (período de 1841 a 1909), frequentaram a Escola Politécnica e 7% a Escola Médico-cirúrgica¹¹⁹⁸.

Em Évora, acumulou funções diversas, que incluíram o cargo de diretor da Biblioteca Pública: o mesmo que foi assegurado por 7 docentes liceais, no contexto da manutenção da BPE como biblioteca de leitura pública e de equipamento de apoio ao ensino liceal¹¹⁹⁹.

Para além destas funções, desempenhou o cargo de diretor da Escola de Habilitação para o Magistério Primário de Évora: esta ligação ao ensino normal foi partilhada também por 7 (8%) dos docentes que foram seus contemporâneos, parte dos quais envolvidos na criação do ensino normal em Évora (1886).

A criação desta instituição foi a tentativa de dar resposta à falta de professores de instrução primária que se começou a sentir no final do século XIX. Queirós Veloso integrava o corpo docente da escola, acumulando as funções de professor de pedagogia com o cargo de diretor¹²⁰⁰.

¹¹⁹⁷ Nomeado por decreto de 4 de maio de 1896. Tomou posse a 11 de maio.

¹¹⁹⁸ Cf. Tabela 12 e 13 para caracterização das trajetórias escolares do grupo. Atraído desde cedo pelas letras dedicou-se ao jornalismo abandonando precocemente o exercício da medicina. Foi um dos fundadores da *Folha Nova*, jornal literário portuense, integrou a redação de *A Província*, um jornal fundado por Oliveira Martins. Privou com Guerra Junqueiro, conheceu Antero de Quental e Eça de Queiroz. Do corpo de professores do Liceu de Évora, 46% dos docentes que o frequentaram enquanto estudantes (1860-1910) colaboraram na imprensa académica: *Alma Académica*, *Revista Académica*, *Alvoradas*, *Lyceu*, *Scholastico Eborensis*, *Academia*, *O Académico*, *Correio Académico*.

¹¹⁹⁹ Augusto Filipe Simões, Fidelino de Figueiredo (Diretor da BN), Francisco Fortes Faria Torrinha, Joaquim Heliodoro da Cunha Rivara, José Fernando Pereira Deville (fundou uma biblioteca em Estremoz e em Alcobaça), Alberto Jordão Marques da Costa, António Joaquim Lopes da Silva.

¹²⁰⁰ Desta sua experiência deixou um importante documento, o *Relatório do Estado Litterário e Económico da Escola Distrital de Évora apresentado ao Illm. e Ex.º Sr. Conselheiro Diretor Geral da Instrução Pública pelo Diretor José Maria Queirós Veloso. Anno Letivo 1896 a 1897*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1898, que dado o facto de descrever tecnicamente uma das raras experiências de formação de professores fora dos grandes centros populacionais, se constitui como um testemunho precioso para a história da educação.

Enquanto professor do liceu desempenhou um papel fundamental na criação da biblioteca e na modernização do arsenal de materiais didáticos do Liceu de Évora, mercê dos contactos que já possuía em Lisboa¹²⁰¹. A ligação a estes equipamentos culturais foi comum a 8% (7) dos 86 docentes para os quais dispomos de informação sobre o percurso profissional.

Foi relator da Comissão do Liceu de Évora encarregada de apresentar um parecer sobre o regulamento de instrução secundária (vulgo Reforma de Jaime Moniz). No documento que então redigiu, defendeu um ensino liceal que não fosse uma mera passagem para o ensino superior, com um reforço das competências a conferir pelo Curso Geral, ao mesmo tempo que elogiou a unidade e progressividade impostas pela citada reforma: duas décadas depois manteria a mesma opinião¹²⁰².

Foi presidente da Câmara Municipal de Évora em 1901, sendo vice-presidente o Visconde de Ervideira. Da equipa faziam parte algumas figuras da elite eborense, como eram os casos do médico Augusto José Ramos, Manuel Alves Branco, António Papança Fernandes, Adriano Augusto Murteira, José Joaquim de Matos Fernandes, António Torres de Vaz Freire e Joaquim José Perdigão Queiroga. A sua experiência autárquica foi limitada devido à dissolução da mesma Câmara Municipal, responsabilizada por irregularidades administrativas. Esta experiência na política municipal foi comum a 7 dos 80 professores do Liceu (1841 e 1910), isto é, 9% dos elementos tiveram participação política qualificada ao nível municipal¹²⁰³.

Seguiu-se o cargo de deputado, para o qual foi eleito por Vila Verde. No hemiciclo, estiveram ao longo do período estudado 10% (8) dos docentes que exerceram funções no Liceu de Évora¹²⁰⁴.

¹²⁰¹ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv243-1876-1904, Atas das sessões do Conselho Escolar fl. 89-90.

¹²⁰² PT/AHLAGE/D/A/001-Lv243-1876-1904 Fl. 100 a 106 e Lyceu de Évora, 1898, *Relatório do Liceu Central de Évora 1897-1898*, Évora, Minerva Eborense, pp. 4-10.

¹²⁰³ *Manuelinho d'Évora*, de 13 de fevereiro de 1901. Augusto José Ramos, aluno do Liceu (1862) médico (1899), vereador da Câmara Municipal de Évora (1901), maior acionista e diretor do banco eborense (1894-1913); Manuel Alves Branco, lavrador ou agricultor (1913 e 1930), médico (1941 1899 1913 1930), Governador Civil de Évora, diretor da Adega Regional Vereador da Câmara Municipal de Évora (1901); António Papança Fernandes, proprietário; Adriano Augusto Murteira, comerciante de álcool e de amianto e de alfaias (1913), proprietário e lojista, maior acionista do Banco Eborense (1904), industrial de máquinas e madeiras e de materiais de construção (1913), comerciante (1941); António de Torres Vaz Freire, Pai de Aluno do Liceu, proprietário (1891), lavrador e membro do conselho fiscal do sindicato agrícola e lavrador ou agricultor (1913), inspetor da Cooperativa Eborense (1930), vogal efetivo de Seguros A Pátria (1930), lavrador (1930 1941), diretor da Associação Agrícola, vogal da Câmara Municipal de Évora (1900).

¹²⁰⁴ *Manuelinho d'Évora*, de 10 de janeiro de 1902.

A origem geográfica dos deputados foi determinada pelo regime de círculos uninominais. Estes privilegiavam as relações de proximidade entre os candidatos e as localidades de origem. Por esta razão, Veloso chegou ao parlamento através da sua eleição pelo círculo que incluía a povoação onde nascera¹²⁰⁵.

Transitou para Lisboa onde integrou o corpo docente da Escola de Habilitação para o Magistério Secundário, em 1901, assumindo o cargo de diretor em 1910. No ano seguinte, foi criada a Universidade de Lisboa e aquela Escola acabou por ser integrada na Faculdade de Letras. Acabaria por dirigir esta faculdade e, mais tarde, alcançaria o cargo de vice-reitor da Universidade de Lisboa.

Naquela época, pelo menos mais dois professores do Liceu de Évora fizeram a transição entre o ensino liceal e o ensino superior. O primeiro, quer pela proximidade a Veloso, quer pela similaridade do percurso, é particularmente importante: referimo-nos a Cordeiro Ramos, que teve uma influência determinante no destino da instituição liceal. Este, tal como Veloso depois de exercer no liceu (1909-1911), ingressou no corpo docente da Faculdade de Letras, onde fez carreira, como observámos no capítulo anterior.

O segundo caso foi Francisco Fortes Faria Torrinha. Natural de Vila Nova de Famalicão, ingressou no corpo docente do Liceu de Évora em 1903, aqui tendo permanecido nos dez anos subsequentes. Transferiu-se em 1913 para o Liceu Rodrigues de Freitas no Porto, onde ensinaria durante mais de três décadas. Depois de se doutorar em Filologia Clássica na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, ali lecionou, desenvolvendo então uma importante atividade como dicionarista¹²⁰⁶.

Queirós Veloso, entre 1900 e 1910, desempenhou diversos cargos de chefia na administração educativa, nomeadamente o de chefe de Repartição do Ensino Secundário, Superior e Especial na Direção Geral de Instrução Pública do Ministério da Instrução Pública. Foi também Diretor Geral do Ensino Superior.

Este percurso na administração central não teve paralelo entre os docentes da escola eborense. Tirando o caso de Carneiro de Moura, que desempenhou funções como chefe de repartição da Administração Pública e Civil do Ministério dos Negócios do Reino, mas que apesar de colocado no liceu em 1904 não chegou a exercer, constatamos

¹²⁰⁵ Pedro Tavares de Almeida, 1995, *op. cit.*, p. 144.

¹²⁰⁶ AVV, 2003, *Dicionário de Educadores Portugueses*, Lisboa, ASA, pp. 1384-1385.

que dos docentes em exercício entre 1890 e 1910, o desempenho de funções a esse nível não teve expressão.

Como mostrou Pedro Tavares de Almeida, o recrutamento da elite administrativa assentou em critérios de confiança política, normalmente por escolha dos ministros de quem dependia a função. Isto é, não se tratava de lugares de carreira. Nas funções mais técnicas, as escolhas recaíam muitas vezes sobre os mais habilitados¹²⁰⁷.

A sua experiência na administração central esteve na base da publicação do opúsculo *O Ensino Secundário no Estrangeiro*, um estudo comparativo dos currículos da Prússia, França e Bélgica. Tratou-se de um documento destinado a demonstrar cabalmente as suas aptidões para o desempenho do cargo citado na administração central que antes recenseámos¹²⁰⁸.

O advento da República em nada afetou a sua produção sobre o ensino secundário. Entre diversos outros textos, destacamos a publicação na revista de referência do professorado, a *Labor*, do artigo «A formação profissional dos professores liceais». O documento apresentava uma súmula da evolução da formação de professores para este nível de ensino, onde identificamos a constante remissão para o figurino de formação de países como a Itália, a França, a Alemanha e a Inglaterra¹²⁰⁹.

Foi sócio efetivo da Academia das Ciências de Lisboa, instituto do qual fez parte Cordeiro Ramos, e onde presidiu à Classe de Letras. Foi também académico de número da Academia Portuguesa de História e correspondente da Real Academia de História de Madrid.

Iniciou a sua vida política em 1900, no Partido Regenerador, sendo eleito deputado nesse mesmo ano e tomando parte na legislatura de 1901. Na altura da cisão Hintze-Franco, foi nomeado Governador Civil de Viana do Castelo, cargo que voltaria a exercer em 1906. No corpo docente do Liceu de Évora encontramos 6 casos de professores que desempenharam idênticas funções, correspondendo a 7,5 % dos 80 docentes ali colocados entre 1841 e 1909.

Segundo Pedro Tavares de Almeida, os Governadores Civis «atuavam como verdadeiros chefes políticos e partidários com a missão de integrar ou subordinar as elites

¹²⁰⁷Pedro Tavares de Almeida, 1995, *op cit*, p. 286.

¹²⁰⁸José Maria de Queirós Veloso, 1912, *op. cit.*.

¹²⁰⁹*Labor*, n.º 6 e 7, 1927.

locais, ora aliciando fidelidades e mobilizando os apoios eleitorais necessários à sustentação do governo»¹²¹⁰.

Terá sido o exercício destes cargos que permitiu a Veloso intensificar as suas ligações aos centros de decisão partidária e não surpreende que, na legislatura de 1905, tivesse sido eleito deputado pelo círculo de Viana do Castelo.

O facto de ter sido o único regenerador eleito num círculo onde os progressistas triunfaram em toda a linha ter-lhe-á garantido a renovação da candidatura e a eleição por este círculo em 1908 e em 1910, um mandato que não viria a exercer devido à dissolução da Câmara. Os deputados que exerceram funções docentes no liceu antes de 1910 foram em número de 8, isto é, 10% dos docentes no período, embora nenhum se tenha mantido em funções durante um período tão prolongado, praticamente uma década.

No regime republicano, viria ainda a ocupar lugar no Senado, em 1918, na qualidade de representante dos Senados Universitários de Lisboa, Coimbra e Porto, um desempenho parlamentar no qual foi acompanhado por 7 dos 53 docentes em exercício entre 1910 e 1926, isto é, 13% do corpo de docentes vinculados ao liceu.

Em suma, este percurso ilustra os casos de docentes que desenvolveram carreiras técnicas na administração central, de que são exemplo Cunha Rivara, Carneiro de Moura, Barbosa de Bettencourt ou o reitor José da Silva Fiadeiro. Os liceus ofereciam às elites profissionais um lugar que lhes daria alguma segurança material sem comprometer o desenvolvimento de uma carreira com responsabilidades diferentes.

6.3.2. O liceu, os professores e os políticos

Como antes mostrámos, os «professores improvisados» foram sempre em número muito superior àqueles que se apresentavam perante o recenseador como «professores do liceu». Em Évora, foram estes indivíduos, caracterizados pela pluralidade ocupacional, que pontificaram nas vereações camarárias e influenciaram decisivamente o poder, determinando também o rumo das instituições educativas, em particular a formação da Escola Industrial. Esta constatação fundamenta-se no facto de mais de metade do corpo docente da Escola Industrial e Comercial de Évora, entre 1914 e 1926, ter estado

¹²¹⁰ Pedro Tavares de Almeida, 1995, *op cit.*, p. 167.

particularmente ativo nos corpos administrativos, ter desempenhado funções docentes no liceu¹²¹¹.

Enquanto parte interessada nos destinos da nova valência de ensino na cidade, os professores do ensino técnico tiveram uma ação determinante na consolidação da instituição. Ilustram esta afirmação Carlos Monteiro Serra e Domingos Cordeiro Rosado. O primeiro participou na ação governativa do município; o segundo, para além de ter integrado o executivo camarário, também desempenhou um papel ativo enquanto parlamentar.

Os executivos municipais depois de 5 de Outubro integraram um número alargado de professores. Segundo Maria Ana Bernardo, os professores representavam 44% (19) do total de vereadores identificados nominalmente nos recenseamentos eleitorais (1890 a 1930)¹²¹². De acordo com este estudo, «a preponderância dos professores entre os vereadores que exerceram funções no município eborense só se tornou efetiva com o advento da República», substituindo a influência dos «proprietários» durante o regime anterior¹²¹³.

É necessário perceber quem eram estes professores cujo protagonismo político foi identificado. De acordo com os nossos dados, foram dez os professores do Liceu de Évora que protagonizaram a presidência ou a vice-presidência da CME entre 1910 e 1926, com destaque para os reitores Fradinho e Marques da Costa¹²¹⁴. Ambos se revelaram particularmente ativos: tinham a especificidade de se encontrarem solidamente vinculados à instituição de ensino.

Em estudo recente, mostrámos a forte participação política dos professores da Escola Industrial e Comercial de Évora durante o período da Iª República¹²¹⁵. Com o mesmo intuito, fazemos idêntico exercício para o Liceu de Évora, visando medir o grau de participação dos professores do ensino liceal. Um contributo para o esclarecimento desta ligação pode passar pelos números que obtivemos: treze professores participaram

¹²¹¹ Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, p. 86 (participação) e p. 143: Carlos Rodrigues Monteiro Serra, Artur Caeiro, Domingos Vítor Cordeiro Rosado, José Dordio Rebocho Pais, Abílio Pais de Ramos e Raul Albano da Veiga Matroco desempenharam funções docentes em ambas as instituições citadas

¹²¹² Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, p. 329.

¹²¹³ *Idem, ibidem*, p. 331.

¹²¹⁴ Cf. Tabela 17. Manuel Gomes Fradinho; Benjamim de Carvalho Vasques de Mesquita; Alberto Jordão Marques da Costa; José Dordio Rebocho Pais; António José Molero; João Xavier Camarate de Campos; Domingos Vítor Cordeiro Rosado, Manuel Sereto Moniz, Raúl Matroco e Agostinho Felício Pereira Caeiro.

¹²¹⁵ Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, p. 86.

nos executivos depois de 1910, representando 25% do total de profissionais que exerceram a docência¹²¹⁶.

Na Escola Industrial e Comercial de Évora, para idêntico período, tal indicador, aferido pelos mesmos critérios – relação do desempenho dos cargos de senador, deputado, governador civil e membros dos executivos camarários -, ultrapassou os 60%: mais de metade dos professores registou participação qualificada nas instâncias citadas¹²¹⁷.

Ainda nesta instituição a definição do perfil do grupo de professores do ensino técnico em Évora evidenciou a proximidade geracional e dos ciclos de frequência escolar¹²¹⁸.

Importa agora proceder a idêntico exercício, verificando se os percursos escolares dos professores do liceu foram responsáveis pela coesão do grupo que integrou a elite política eborense durante a Iª República¹²¹⁹.

Entre os docentes que integraram vereações da CME verificou-se a existência de uma grande afinidade geracional. De entre os estudantes que frequentaram o Liceu de Évora entre 1880 e 1912, saíram os protagonistas da política municipal: o modelo de formação seguiu duas variantes a partir de uma trajetória comum¹²²⁰.

A primeira consistiu na conclusão em Évora do curso complementar do liceu, na área de ciências. Seguiu-se a fixação de residência em Lisboa e a matrícula na Escola Politécnica. Esta funcionou como plataforma para o acesso às fileiras de formação científica, nomeadamente para a Escola Médico-cirúrgica de Lisboa. A segunda, consistiu na conclusão do curso complementar de letras e a matrícula no Curso Superior de Letras, ou mais tarde na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, visando o ingresso no magistério secundário.

Depois de 1895 (Reforma de Jaime Moniz), os membros do grupo que regressaram a Évora, depois de terem concluído a formação em Lisboa, encontram no Liceu uma instituição de ensino diferenciado. Esta recrutava recursos com o perfil compatível que estes recém-formados apresentavam.

¹²¹⁶ Tabela 17.

¹²¹⁷ Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, p. 86.

¹²¹⁸ *Idem, ibidem*, pp. 84-87.

¹²¹⁹ Tabelas 15 e Tabela 16.

¹²²⁰ Tabela 15.

A este nível, o liceu emparceirava com o Hospital do Espírito Santo, a Escola Industrial, os Caminhos de Ferro do Sul e as delegações dos vários ministérios localizadas na cidade. Com estas instituições partilhava os profissionais que se desdobravam na acumulação de funções. Queirós Veloso acumulava com o exercício da medicina no caminho de ferro; Felício Caeiro com o Hospital do Espírito Santo; e os docentes da EICE alternavam entre esta escola e o Liceu.

Da equipa que governou o município de Évora entre 1923 e 1925, Alberto Jordão, Domingos Franco e Manuel Moniz foram alunos do Liceu de Évora, mas foi na capital que os dois primeiros se conheceram. Frequentaram em comum a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, fileira de formação que habilitava para o magistério secundário¹²²¹, juntamente com Sebastião Perdigão que conhecia Franco dos tempos liceais, mas que se formaria em agronomia em Lisboa¹²²².

Com Jordão, Franco e Moniz estiveram também Arquimino Caeiro, um guarda-livros que mais tarde se tornaria comerciante, Francisco Maria Nunes, à época tesoureiro da Caixa Geral de Depósitos, e José Severino, um industrial, constituindo um subconjunto de ocupações que podemos enquadrar na classe 3 «*lower professionals*», da citada classificação¹²²³.

Para Marques da Costa e Franco, as qualificações obtidas e a ligação à região, já que o primeiro era natural de Ervidel e o segundo de Montoito, determinaram o reencontro em Évora, no Liceu, em resultado do exercício de funções docentes na capital alentejana.

Alberto Jordão precedeu Domingos Franco na chegada ao Liceu, sendo a primeira figura da instituição depois de assumir as funções de reitor em 1919 e demilitar no PRP, pelo menos desde 1917¹²²⁴. Juntamente com Moniz, um médico, lideraram a Comissão Executiva da Câmara Municipal entre 1923 e 1925¹²²⁵.

¹²²¹ Universidade de Lisboa, 1916, *Anuário da Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 1915-1916*, Lisboa; cf. Tabela/gráfico 16 em anexo.

¹²²² Tabela 16: 1906-1907 a 1910-1911.

¹²²³ Marco H.D. van Leeuwen and Ineke Maas, 2011, *A historical international social class scheme*, Leuven, Leuven University Press p. 57.

¹²²⁴ Alberto Jordão iniciou funções em 1913-1914, ainda antes de se formar. Assumiu a reitoria por nomeação através do decreto de 10-11-1919, cargo que exerceu até 30 de agosto de 1926. Ramalho Franco começou a exercer em 1919-1920, Sereto Moniz em 1920-1921. Para a filiação partidária, cf. Manuel Baiôa, 2000, *Elites políticas em Évora da Iª República à Ditadura Militar*, Lisboa, Cosmos, p. 270.

¹²²⁵ Posse em 02-01-1923.

A extração social era diversa: o pai de Arquimino era um antigo empregado do banco eborense, o de Perdigão um lavrador abastado e um dos maiores contribuintes do concelho.

Domingos, natural de Montoito, tinha vindo para Évora em 1907, ficando instalado modestamente no seminário diocesano, onde conviveu com Hernâni Cidade, uma das principais referências republicanas de entre os académicos eborenses e uma figura cujo percurso detalharemos em capítulo posterior.

A frequência do seminário diocesano também era comum no passado académico de Alberto Jordão, embora em Beja. Terá, contudo, abandonado a carreira eclesiástica por falta de vocação, ainda assim mantendo-se tolerante para com as práticas religiosas da esposa e dos filhos¹²²⁶.

Sebastião, apesar de viver com o pai durante o período de formação em Évora, tinha frequentado o exclusivo Colégio de S. João Evangelista, mais conhecido por Loios, na qualidade de “meio-interno”, um regime no qual se enquadrara Arquimino, frequentando o Instituto Académico, um colégio congénere.

A experiência política era praticamente um exclusivo de Alberto Jordão, que já tinha assumido o cargo de Governador Civil em 1915 e o de deputado pelo círculo de Évora em 1921. Este currículo político, muito superior ao dos seus companheiros de lista, terá sido a razão pela qual assumiu a presidência da CECME em contexto eleitoral no qual não será difícil admitir o protagonismo¹²²⁷.

A análise da composição das vereações entre 1910 e 1926 mostra que nenhuma dispensou a presença na equipa de pelo menos um elemento ligado a uma das principais instituições de ensino da cidade: a Escola Normal, o Liceu e a Escola Industrial. Esta regularidade começou depois da Revolução de 5 de Outubro, na primeira equipa executiva, onde pontificava, na vice-presidência, o então reitor do Liceu, Manuel Gomes Fradinho, que se manteria em funções, integrando várias equipas, até 1916.

Desde esta data e até à posse de Alberto Jordão, em 1923, o liceu esteve representado por figuras menos proeminentes do corpo docente, com vínculos débeis ao

¹²²⁶José Filipe Mendeiros, 1991, *Corvo*, Évora, Escola Secundária André de Gouveia, pp. 10-11.

¹²²⁷Em 1915 foi Governador Civil pelo decreto de 28-12-1914, exercendo até 5-2-1915. Foi nomeado para o mesmo cargo em maio de 1915.

Liceu, caso de António José Molero, ou mesmo de «professores improvisados», como Raúl Matroco.

Num período de grande conturbação política, como aquele que antecedeu a proclamação da Iª República, a participação do corpo docente nas instâncias do poder local é um indicador importante para aferir o grau de comprometimento político.

Tentamos compreender se um maior envolvimento a esse nível implicou a obtenção de mais-valias para a instituição liceal. A dimensão comparativa é conseguida pela remissão para o caso estudado no capítulo seguinte: a Escola Industrial.

Nesta instituição de ensino técnico, foi possível não só identificar um conjunto de objetivos a atingir pelo grupo, como reconstruir os mecanismos através dos quais os professores os conseguiram atingir. Neste último exemplo, a via da participação política foi determinante para a criação e posterior projeção institucional da Escola Industrial.

No contexto de concorrência em que estavam envolvidas as duas instituições locais, que disputavam estatuto e influência junto da população, no âmbito da política caciquista típica dos regimes liberais, a proximidade do poder político era determinante para consumir tais objetivos.

Entre 1841 e 1909, 13 dos 80 docentes que iniciaram funções estiveram envolvidos na vida municipal. De 1910 a 1926, sete elementos desempenharam funções como vereadores e dez como presidentes ou como vice-presidentes da CECME, num universo de 53 novos professores liceais¹²²⁸.

O corpo docente do liceu contribuiu com vários elementos para a elite ministerial entre 1910 e o início do Estado Novo. Foram 6 os docentes que assumiram responsabilidades na direção de ministérios, a saber: António Ginestal Machado, João de Deus Ramos, Gustavo Cordeiro Ramos, José Alberto da Silva Bastos, Francisco Alberto da Costa Cabral e Leovegildo Queimado Franco de Sousa. Na EICE, apenas um professor exerceu idêntico cargo: Ezequiel de Campos. Isto é, os cargos de maior destaque estiveram associados à instituição liceal¹²²⁹.

¹²²⁸Tabela 17.

¹²²⁹ Ginestal Machado, apesar de colocado no Liceu em 1902, nunca exerceu em Évora. Leovigildo de Sousa foi ministro da agricultura em 1933.

Com exceção de Gustavo Cordeiro Ramos, cujo desempenho ministerial durante a Ditadura Militar determinaria decisivamente os destinos da instituição liceal em Évora, nenhum dos restantes exerceu igual influência política.

Ao nível do exercício do cargo de deputado ou de senador durante a Iª República, dois docentes da EICE protagonizaram a presença no hemiciclo: Cordeiro Rosado e Santos Garcia, a que se juntaram cinco professores do Liceu de Évora: Francisco Costa Cabral, Marques da Costa, Camarate de Campos, Garcia da Costa e Cordeiro Rosado¹²³⁰.

Se observarmos os corpos docentes do Liceu de Évora e da Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira, identificando os seus elementos nas vereações, verificamos que as lideranças das equipas foram desempenhadas por 4 docentes do Liceu e um da Escola Industrial.

Quando, em 1915, Manuel Gomes Fradinho, o reitor em exercício, tomou posse como presidente da Comissão Executiva, estava a liderar uma equipa municipal que contava nas suas fileiras com outros dois colegas de profissão: Carlos Serra e António Molero. Agostinho Felício Caeiro, um médico, que durante largos anos desempenhou funções como professor provisório no Liceu, completava o grupo.

Fica claro que as comissões executivas contaram nas suas fileiras com professores, efetivos ou provisórios, do liceu eborense. A partir de 1914, altura em que foi criada a Escola Industrial, os coletivos passaram a integrar docentes com exercício nesta instituição.

Estas duas instituições formaram os agentes que integraram as vereações a partir de 1890. Tratou-se de uma constante. As presidências das comissões que geriram os destinos do município na era republicana, em regra, estiveram entregues a profissionais com ligações ao Liceu de Évora. Agostinho Felício Caeiro, Manuel Gomes Fradinho, Benjamim de Carvalho Vasques de Mesquita, Alberto Jordão Marques da Costa, Domingos Rosado, João Xavier Camarate de Campos, José Dordio Rebocho Pais, Raúl Albano da Veiga Matroco, António José Molero: ativistas que asseguraram 9 (60%) das 15 presidências que contabilizámos entre 1910 e 1926. As restantes 6, em cujos protagonistas não identificámos ligações profissionais ao Liceu, ocorreram quando Júlio do Patrocínio liderou o primeiro executivo republicano (1910), quando Máximo Homem

¹²³⁰ Fidelino de Figueiredo não foi contabilizado porque não exerceu, apesar de colocado na instituição.

de Campos Rodrigues foi nomeado transitoriamente pelo Governador Civil (1910), mas igualmente por António dos Santos Cartaxo (1913), por José Joaquim de Oliveira (1914), por Florival Sanches de Miranda (1914) e por Jorge de Barros Capinha (1919).

Contudo, o reitor Manuel Fradinho assumiu a vice-presidência e acolitou Patrocínio Martins e Máximo Campos Rodrigues. Artur Caeiro, professor do Liceu em 1913, assumiu nesta altura também a vice-presidência no executivo liderado por António dos Santos Cartaxo.

É certo que o exercício da docência não seria a sua ocupação principal: porém, desenvolveram essa atividade de forma continuada e participavam na vida do grupo. Isto é, integravam-se na vida interna das instituições de ensino pós primário da cidade, faziam parte de uma das fações políticas lideradas por chefes que tinham no ensino a (ou uma) referência ocupacional: Gomes Fradinho, Marques da Costa, ou Domingos Rosado.

Em quatro casos, o exercício de funções no executivo municipal foi anterior à docência no Liceu: o médico Agostinho Caeiro, António José Molero, José Dordio Rebocho Pais e Raul Augusto da Veiga Matroco.

6.3.3. Os professores e as políticas

Importa precisar que os professores do Liceu, ou os da Escola Industrial, ocuparam em exclusivo o pelouro da instrução em todos os executivos camarários. A exceção que confirmou a regra ocorreu em 1923, com Sebastião José Perdigão, um engenheiro agrónomo que chegaria a dirigir o Grémio da Lavoura de Évora e Viana e que foi também vice-presidente da assembleia-geral do Sindicato Agrícola (1930). A vereação era presidida por Marques da Costa e a sua permanência no cargo foi muito efémera. Acabaria por ser substituído por Ramalho Franco, um professor do liceu. Entre 1910 e 1926, este pelouro foi assegurado por Joaquim António Simões, professor da Escola Normal e primeiro diretor da Escola Industrial, Manuel Gomes Fradinho, Artur Caeiro, professor do Liceu e da Escola Industrial, António José Molero, o professor do liceu que mais tempo assegurou o pelouro e o referido Sebastião Perdigão que seria substituído por Domingos Ramalho Franco, professor do liceu.

Uma das vereações liderada por profissionais com ligações ao Liceu foi a de 1923 a 1925. A equipa era chefiada por Alberto Jordão Marques da Costa, figura bem conhecida dos meios culturais da cidade e que, à época, era já reitor do Liceu. Integrava

mais dois professores em exercício: Manuel Sereto Moniz e Domingos Ramalho Franco¹²³¹.

A vereação que descrevemos foi a que mais fortemente representou o Liceu: era constituída por elementos cuja ocupação principal era o exercício da docência. Tanto Alberto Jordão como Domingos Franco estavam nesta situação. O mesmo não acontecia com o médico Sereto Moniz.

No executivo que esteve em funções entre 1923-1925 prevaleciam os professores do liceu e estes atuaram claramente na área do ensino. Fizeram-no de forma sistemática no ensino das primeiras letras, na medida em que reorganizaram a rede de escolas do concelho.

Esta ação foi entregue a Domingos Franco, que ficou com o pelouro da instrução, afirmando em sede de sessão de câmara que, relativamente às escolas móveis, com o seu contributo a Câmara iria ficar «habilitada a conhecer de tudo o que com as mesmas se relaciona»¹²³². De acordo com os documentos que temos vindo a compulsar, a ação protagonizada por Franco foi intensa, com destaque para as obras de reparação de escolas em Santo Antão e São Mamede¹²³³. Para além destas iniciativas, implementou e organizou as escolas móveis, que entretanto tinham sido pedidas pela Câmara Municipal ao governo, chegando mesmo a garantir que «já estão a funcionar todas as escolas móveis do concelho»¹²³⁴.

A criação de escolas móveis destinadas ao ensino das primeiras letras foi acolhida com entusiasmo pela vereação. De facto, uma das dificuldades encontradas pelos governos monárquicos durante as últimas duas décadas que antecederam a mudança de regime, esteve diretamente relacionada com o conceito de ensino colocado em prática.

¹²³¹ Esta equipa, apesar de se ter demitido a meio do mandato, retomou a generalidade dos seus elementos e manteve-se em funções até 1925.

¹²³² ADE, NCME, Livro de Atas das Sessões da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, Livro nº 811, Sessão de 19.05.1923, fl. 112v.

¹²³³ ADE, NCME, Livro de Atas das Sessões da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, Livro nº 811, Sessão de 30-10-1923 fl. 147v e 148. Aproveitamento de terreno da escola de s. Mansos (2.2.1924). Franco estava particularmente empenhado na gestão do parque escolar: "o sr. Ramalho Franco comunica que, a pedido da câmara, foi transferida da escola móvel do Queimado para a de Vale de Couvo, a respetiva professora. Como a razão desta mudança foi a falta de população escolar da primeira das respetivas escolas, propõe que a escola seja entregue ao senhorio, evitando-se assim o pagamento de futuras rendas, cf. ADE, NCM, ASCECME, Livro nº 811, sessão de 29.03.1924, fl. 177; Cf. Também ofício de elogio pelos melhoramentos introduzidos na escola de S. Miguel de Machede: cf. ADE, NCM, ASCECME, Livro nº 811, sessão de 31.05.1924 fl. 190v.

¹²³⁴ ADE, NCME, Livro de Atas das Sessões da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, Livro nº 811, Sessão de 27.10.1923.

Este previa a existência de uma escola, dotada de um edifício adequado, onde um professor oficial ensinava alunos. Estes estavam obrigados por lei a frequentar as aulas: uma obrigatoriedade que os liberais nunca colocaram em prática¹²³⁵.

O conceito de escola móvel, tão caro aos republicanos, foi criado por Casimiro Freire, em 1882. A informalidade estava mais presente: a estrutura era animada por um professor que dominava a leitura e a escrita, muitas vezes um estudante ou um entusiasta do método. Este fazia as vezes do professor qualificado, proposto pelo sistema monárquico, prestando serviço de instrução rudimentar, baseada no método de aprendizagem da leitura de João de Deus.

O programa das escolas móveis teve um sucesso considerável: em 1913, ano em que entraram em funcionamento, estas escolas foram frequentadas por cerca de 13.000 alunos. Foram extintas em 1930, altura em que a frequência atingia aproximadamente 200.000 inscritos¹²³⁶.

Relativamente aos membros do corpo docente do Liceu que decidiam em matérias municipais, podemos afirmar que estiveram envolvidos em pelo menos duas medidas comuns a profissionais e instituições de ensino. A primeira, que ditaria a queda da comissão executiva liderada por Marques da Costa, por intervenção do senado municipal, foi o aumento dos funcionários da instituição. Esta decisão, tomada em sessão de câmara, detalhou o caso do influente republicano e médico municipal Agostinho Felício Caeiro nos seguintes termos: «(...) em harmonia com a lei a câmara é obrigada a dar um terço de melhoria dos médicos municipais que desempenham as funções de delegado e subdelegado de saúde não sucedendo o mesmo com o Dr. Felício Caeiro. Entende todavia que este facultativo que tem desempenhado rigorosamente as suas funções recebendo um diminuto ordenado, se deve aplicar igual doutrina, pelo que propõe a inclusão no orçamento ordinário da respetiva verba (...)»¹²³⁷. A comissão executiva demitir-se-ia pelo facto de o órgão do qual dependia, o senado municipal, considerar ilegal o aumento

¹²³⁵ Para o caso do Alentejo: o rígido conceito teve consequência nefastas. A reduzida flexibilidade da estrutura e o seu custo não terão beneficiado o incremento da alfabetização: cf. Fernando Gameiro, 1998, *op. cit.*

¹²³⁶ Ver também http://pt.wikipedia.org/wiki/Casimiro_Freire [disponível em 10.1.2011]

¹²³⁷ ADE, NCME, Livro de Atas das Sessões da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, Livro nº 811, Sessão de 15.12.1924, fl.160. Sublinhe-se que o médico tinha sido antigo presidente da comissão e vereador. Na altura em que a decisão foi tomada exercia funções docentes no liceu.

aos funcionários. Ramalho Franco ainda discordou, mas a demissão, que permitiria manter a vereação na sua estrutura base, foi inevitável¹²³⁸.

A segunda medida, diretamente relacionada com a instituição liceal, surgiu no contexto da resposta a um ofício do secretário-geral do Ministério da Instrução. Este pedia, em nome do Ministro, a nomeação de um delegado por parte da Câmara para que a autarquia participasse na discussão da proposta de remodelação dos serviços de educação nacional. A este propósito, a Câmara deliberou «(...) que se oficiasse o Sr. Ministro da instrução (...) para lhe fazer sentir que o princípio consignado na sua proposta de lei de reduzir o liceu central desta cidade a nacional virá prejudicar moral e financeiramente este município e todo o distrito, esperando que o Sr. Ministro [Referia-se a João Camoesas] desistirá deste propósito tanto mais que foi no Liceu de Évora que sua Ex^a fez o curso secundário (...)»¹²³⁹. A proposta de lei, que não vingou devido à queda do governo que a apoiava, é conhecida por ser a primeira tentativa de sistematização de uma lei de bases da educação portuguesa.

A João Camoesas coube a originalidade de apresentar um texto que se propunha elaborar uma moldura legal elementar: um projeto de reforma em profundidade do sistema escolar no seu todo. A inovação estava na proposta de criação de um esquema destinado à formação de professores e ao ensino de alunos portadores de deficiência¹²⁴⁰.

O conjunto assentava em vinte e quatro bases que se propunha viessem a transformar-se em lei: entre outros, os ensinos liceal e técnico eram objeto de críticas profundas¹²⁴¹.

Na apresentação da proposta na Câmara dos Deputados, João Camoesas, na qualidade de ministro da instrução, quis deixar bem clara a abrangência do empreendimento legislativo. O projeto foi antecedido de «um largo inquérito entre o professorado, que nos permitisse avaliar as suas aspirações, os pontos de vista que tinha,

¹²³⁸ADE, NCME, Sessão de 21.08.1924, 193v a 195. Na sessão de 25 de junho de 1924, a nova equipa eleita tomou posse: Marques da Costa como presidente, Moniz, Franco, Sebastião Perdigão e Arquimino Caeiro.

¹²³⁹ADE, NCME, Livro de Atas das Sessões da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora, Livro nº 811, Sessão de 21-07-1923, fl. 128.

¹²⁴⁰ José Carlos de Oliveira Casulo, 1988, «As leis de bases da educação nacional: percurso histórico e condições de aplicabilidade», in *Revista Portuguesa de Educação*, 1988, 1 (3) 21-28, CEEDC- Universidade do Minho, p. 22; *Idem*, 2004, «Educação de Infância e ensino primário nas leis de bases da educação publicadas em Portugal no século XX», in António Gomes Ferreira (org.), 2004, *op. cit.*, Vol II, pp. 156-164.

¹²⁴¹ José Carlos de Oliveira Casulo, 1988, «As leis de bases da educação nacional: percurso histórico e condições de aplicabilidade», in *Revista Portuguesa de Educação*, 1988, 1 (3) 21-28, CEEDC- Universidade do Minho, 22-23.

acerca da maneira como se realizavam os diversos serviços de educação e a sua própria orientação científica e pedagógica». Ter-se-á seguido uma fase de pareceres técnicos que permitiram a preparação da proposta que se subordinava ao objetivo de «ser de utilidade nacional».

A fase seguinte foi a consulta a personalidades de várias sensibilidades políticas. A encerrar o processo figuras como os de Faria Vasconcelos, Emílio Costa, Alves Oliveira e outros constituiriam uma comissão de acompanhamento da implementação da reforma, processo no qual seriam consultados todos os professores, «reunindo no Ministério da Instrução um congresso».

Nas suas palavras, o projeto era abrangente, isto é, uma verdadeira base de reforma, «visando todos os aspetos do problema, desde a instrução primária, cursos dos liceus, faculdades universitárias, o próprio curso universitário, o ensino técnico elementar e complementar até o treino profissional e à cultura post-escolar, quer da atividade social, quer da atividade científica (...) Trata-se da remodelação dum sistema escolar completo. Tem por fim preparar o povo português sob o ponto de vista moral, técnico e social condição necessária à realização de todos os progressos; porque não há progresso que delas não dependa»¹²⁴².

A queda do governo do Partido Democrático, chefiado por António Maria da Silva, pôs fim ao projeto: o Liceu de Évora manteve o seu estatuto, ainda que o posicionamento dos professores envolvidos na política local não tivesse sido relevante na matéria.

Deve, contudo, anotar-se a iniciativa, no contexto da intervenção nas grandes reformas a partir da esfera local, tendo por referência o princípio de uma política de gestão de influências e conhecimentos cuja caracterização temos vindo a desenvolver ao longo desta tese.

6.4. Os professores. Carreira escolar e ação pública: um quadro sumário

Chegados a este ponto, coloca-se a necessidade de efetuar um balanço do esforço analítico desenvolvido: que oferece de novo este exercício?

Demonstra que o grupo de professores do Liceu de Évora era, em si mesmo, uma elite: coeso e uniforme do ponto de vista das habilitações e do exercício profissional.

¹²⁴²Diário da Câmara dos Deputados, sessão de 21-06-1923.

Em termos políticos, a liderança do instituto de ensino coincidiu com a das vereações: isto é, os recursos humanos disponíveis no Liceu de Évora, os mais qualificados, incorporaram em posição de destaque os grupos que dominaram o aparelho municipal durante a Iª República.

Na prática política, foram os docentes do Liceu de Évora, com uma carreira académica mais longa e um vínculo profissional mais sólido, aqueles que asseguraram maior presença nos coletivos municipais.

Os mais qualificados constituíam uma verdadeira elite académica, cuja coesão era reforçada pela frequência de espaços de formação comuns (Liceu, Escola Politécnica/Universidade de Lisboa), e que circulava entre instituições de ensino ou detinha outras ocupações, nomeadamente o exercício da clínica.

O Liceu de Évora, enquanto *repositorium* do capital escolar de uma parte significativa do grupo de profissionais altamente qualificados, funcionou como plataforma que garantia uma ocupação principal, ou uma secundária, aos membros do corpo docente.

A ligação dos professores às instâncias do poder municipal foi mais intensa depois de 1910. Este facto ficou a dever-se a duas ordens de razões.

Por um lado, a inegável renovação do pessoal político ocorreu em paralelo com a necessidade de afirmação do ideário republicano: facto que levou à mobilização para a luta política dos novos protagonistas, esclarecidos, dotados de formação secundária e superior obtida em instituições comuns, frequentadas durante a mesma faixa etária e geracional.

Por outro, enquanto alfores dos ativos políticos da Iª República as escolas de ensino secundário e profissional concentravam nos seus corpos docentes - em quantidade que mais nenhum instituto local apresentava - indivíduos com interesses diretos na ação política.

No que toca à participação propriamente dita, ela pautou-se sobretudo pela colocação em prática de uma governação dirigida por desígnios programáticos mais ou menos vastos: o clientelismo partidário pode explicar as polémicas na contratação de funcionários municipais ou os suplementos remuneratórios atribuídos a funcionários superiores (avenças); os interesses diretos no estatuto do Liceu explicam a reação à reforma Camoesas que despromovia o liceu; a disseminação de escolas móveis na qual

apostou a vereação de 1923-1925 era uma peça da mítica luta republicana contra o analfabetismo.

A inusitada alternância do poder político na esfera nacional teve o seu reflexo na esfera local. A autêntica voragem provocada pelos sucessivos atos eleitorais potenciou o envolvimento dos professores, a maioria dos quais improvisados. A nova instituição da cidade, a Escola Industrial, contribuiu com 60% do seu corpo docente para os executivos camarários. No Liceu, o grau de envolvimento político dos professores não foi além de 25%.

Porém, os mais ativos presidentes e vice-presidentes estavam vinculados ao Liceu de Évora e asseguraram uma dezena de mandatos. Já o corpo docente da Escola Industrial estava particularmente representado no desempenho do cargo de vereador.

O grupo fazia-se representar em força nos corpos administrativos, integrando o grupo mais alargado da elite política eborense. Contudo, os professores, em particular os reitores, dominavam os cargos de maior influência do aparelho municipal (presidentes e vice-presidentes). Em regra, o recrutamento dos vereadores que asseguravam o pelouro da instrução era efetuado no seio do grupo de professores do Liceu.

O Colégio do Espírito Santo da antiga Universidade de Évora, ao albergar o Liceu e a Escola Industrial, abrangeu o núcleo dos protagonistas da dinâmica política com maior atividade durante a Iª República.

Capítulo 7 - Para além do ensino oficial: a procura do ensino particular, do ensino doméstico e do Seminário

7.1. Introdução

O ensino secundário particular, em meados do século XIX, terá registado uma frequência superior à do ensino liceal público. Contudo, a reforma de 1894-1895 terá contribuído para alavancar o crescimento imparável deste último, invertendo a tendência¹²⁴³.

Esta reforma terá limitado a autonomia pedagógica dos colégios no que respeitava ao desenvolvimento dos processos de preparação de estudantes para exames no ensino oficial: ter-lhes-á, assim, retirado a credibilidade de que desfrutavam, transferindo-a para os liceus, institutos aos quais as famílias passaram a associar maior qualidade¹²⁴⁴.

De facto, até à data da citada reforma, era possível aos candidatos à obtenção de certificação de ensino secundário a realização de provas em qualquer uma das disciplinas oferecidas pelos liceus e em diferentes épocas de exame.

O quadro legal fixado a partir de 1872 determinava que os alunos inscritos em regime de frequência teriam que seguir a ordem de disciplinas fixadas pelos novos planos de estudos. Contudo, a mesma legislação admitia que os alunos oriundos dos colégios privados se pudessem apresentar a exame em qualquer disciplina, independentemente da ordem que esta ocupava no plano de estudos¹²⁴⁵.

Resultava daqui uma procura acrescida dos colégios que só seria interrompida com a já citada reforma de 1894-1895. Esta, por um lado, aumentou a exigência no recrutamento de professores, por outro instituiu a obrigatoriedade de o aluno só poder transitar entre classes caso obtivesse aproveitamento nas disciplinas do ano imediatamente anterior, o que colocou fortes entraves ao funcionamento do ensino privado¹²⁴⁶.

Estas transformações ter-se-ão traduzido em dois fatores de qualidade palpável: a) maior eficácia do ensino, devido à organização deste em função do grupo-turma; b) maior qualidade da formação patenteada pelos professores: além das vantagens

¹²⁴³ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*; Maria Cândida Proença, 1997b, *op. cit.*

¹²⁴⁴ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 499.

¹²⁴⁵ *Idem, ibidem*, pp. 420-421.

¹²⁴⁶ Vasco Pulido Valente, *op. cit.*, pp. 420-421; Cândida Proença, 1997, *op. cit.*, pp. 327-329.

propiciadas pelo ensino em classe, os professores passaram a apresentar um maior nível de qualificações e alguns deles acabariam mesmo por se profissionalizar.

Por um lado, e para o público-alvo, estes fatores terão mesmo ampliado a perceção social da melhoria na organização e na qualidade do ensino oferecido nos liceus. Tal transformação corresponderia, segundo Vasco Pulido Valente, «a uma mudança dos hábitos educacionais das ‘burguesias’ urbanas». Estes grupos sociais terão percecionado no ensino oficial a existência de maior qualidade no serviço prestado, em paralelo com o custo inferior, razão pela qual enviavam em maior número os seus filhos para os liceus em detrimento do ensino particular¹²⁴⁷.

Este quadro ter-se-á mantido pelo menos até ao final da I^a República, já que a reforma de 1918-1919 apenas alterou o currículo (oferta de novas disciplinas nas secções de ciências e de letras do curso complementar) e não a estrutura e o quadro legal de funcionamento do ensino liceal oficial.

Por outro lado, o sociólogo Sérgio Grácio chamou a atenção para o facto de os colégios oferecerem um espaço de socialização entre iguais e um enquadramento pedagógico específico tendente a favorecer as trajetórias escolares dos alunos que os frequentavam¹²⁴⁸.

Partindo deste quadro, estudámos o colégio enquanto espaço de socialização e de formação, avaliando o seu contributo para a educação das elites durante o ciclo de formação de nível secundário.

Porém, um número significativo de alunos era preparado em contexto familiar, através do chamado ensino doméstico. Este tipo de ensino interessa-nos enquanto alternativa aos ensinos privado e ao oficial: as características da rede escolar na região parecem apontar para a importância da adoção de modelos de ensino mais flexíveis, adequados às necessidades das famílias que habitavam longe dos centros em que o ensino formal era oferecido.

¹²⁴⁷ Vasco Pulido Valente, *op. cit.*, p. 504.

¹²⁴⁸ Esta perspetiva do senso comum foi explorada por Sérgio Grácio para as décadas de 1960 e de 1970. A partir dela, realizamos este ensaio retrospectivo para a 2^a metade do século XIX e para as duas primeiras décadas do século XX centrados no distrito de Évora; pese embora o facto de mobilizarmos outro tipo de fontes, não perdemos de vista o enquadramento sugerido por este autor de referência. Cf. Sérgio Grácio, 1998a, «Ensino Privado em Portugal. Contributo para uma discussão», in *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º 27, pp. 129-153.

Com o intuito de concretizar este propósito, organizámos o texto em torno do estudo das instituições de ensino não oficial, os institutos ou colégios particulares, e de uma prática mais informal: o ensino doméstico.

Institutos e práticas de ensino em contexto doméstico ficavam a montante do ensino oficial. Porém, o liceu era o seu denominador comum: examinava e certificava os alunos que lhe eram enviados por institutos e famílias.

Finalmente, o Seminário de Évora também foi convocado para a análise das instituições de ensino não oficial por duas ordens de razões: por um lado, acolheu e apoiou um conjunto de jovens que frequentaram disciplinas liceais para prosseguirem o curso eclesiástico; por outro, funcionou como instituição de acolhimento aos jovens que pretendiam frequentar o Liceu de Évora sem que mantivessem um vínculo ao Seminário.

De acordo com Luís Reis Torgal, a importância do ensino eclesiástico coloca-se a dois níveis: o primeiro, a formação do clero; o segundo, o contributo dos seminários para a formação de um «setor da elite que não podia ter estudado sem o apoio material da igreja»¹²⁴⁹. Já antes Carneiro de Moura, um chefe de repartição da Administração Pública e Civil, em 1910, num estudo oficial, avançou com um valor de 2,3% para o cômputo global de alunos que prosseguiam estudos nos seminários, destacando a sua importância no quadro das instituições de ensino secundário¹²⁵⁰.

No que concerne às fontes e à metodologia utilizadas para pôr em prática os propósitos que enunciámos, reunimos um conjunto de informações baseadas nos registos de matrícula de alunos que pretendiam obter a certificação no liceu. A secretaria do estabelecimento registava a identidade do candidato e respetiva filiação, bem como o instituto que preparava o aluno para o sujeitar a exame. No caso de se tratar de um candidato preparado por um professor particular, um explicador, era registada a indicação de que provinha do «ensino doméstico» e, em diversos casos, a indicação do nome do explicador.

Quanto aos alunos que frequentavam o Seminário: procedemos ao cruzamento dos registos do arquivo do Seminário diocesano com a base de dados dos alunos liceais e isolámos um conjunto de indivíduos que caracterizámos.

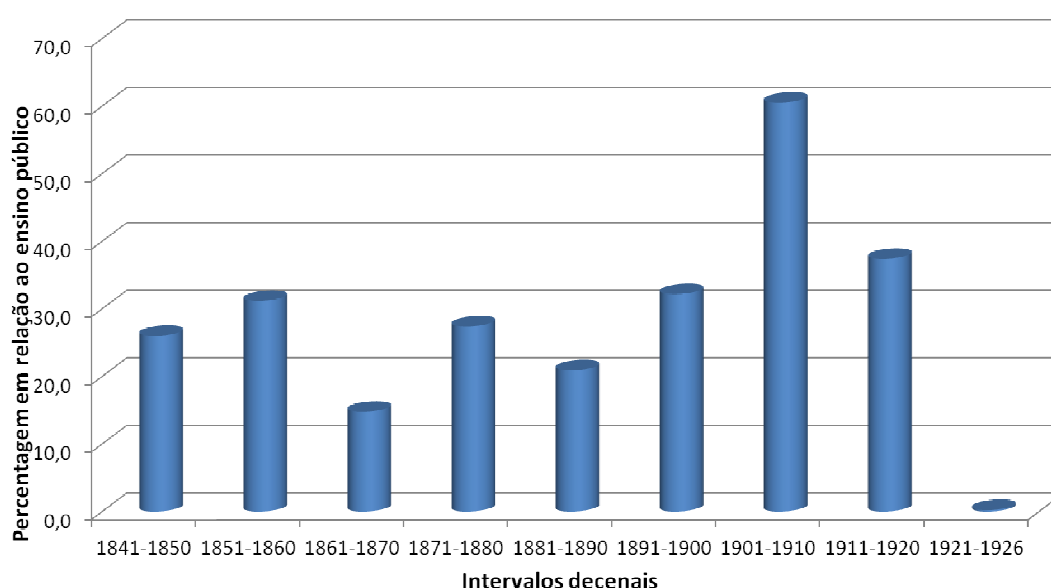
¹²⁴⁹ Este autor sublinhou a quase ausência de estudos nesta área, atribuindo o carácter de urgência à necessidade de compreender as questões de natureza ideológica que separavam o Estado da Igreja: Cf. Luís Reis Torgal, 1993, «A instrução pública», in José Mattoso (Dir.), *op. cit.*, pp. 632-633.

¹²⁵⁰ Carneiro de Moura, 1909, *A Instrução educativa e a organização geral do estado*, Lisboa, INCM, pp.281-284.

7.2. Para além do ensino secundário oficial: o ensino particular

Para facultar uma rápida visão do peso do ensino não oficial de nível secundário, agregámos o ensino particular, o doméstico e o religioso. A identificação dos alunos consta dos registos de matrícula dos alunos do liceu com a indicação das diferentes situações com que se apresentavam¹²⁵¹.

Figura 1: Évora. Alunos no seminário diocesano, colégios e no ensino doméstico em relação ao total de alunos individualmente considerados no ensino público (Liceu de Évora, 1841-1926)



Fonte: Tabela 1

A nota a reter é a do crescimento tendencial da procura destes estabelecimentos e o seu peso no conjunto dos alunos individualmente considerados que se matriculavam para frequência ou exame no liceu¹²⁵².

A tendência para o crescimento ao longo da 2ª metade do século XIX confirmou-se, atingindo o pico durante a implementação da reforma de Jaime Moniz: quase 60% dos alunos inscritos ou examinados no liceu tinham algum tipo de apoio ou preparação extra para se sujeitarem a exame ou frequência de cadeiras.

Com o avanço para o século XX, e depois do 5 de Outubro, os seminários deixaram de contribuir. Claro que a crise geral também terá tido um efeito de contenção

¹²⁵¹ A informação foi cruzada com os dados obtidos a partir do arquivo do seminário diocesano. Foram incluídos os alunos porcionistas.

¹²⁵² O relatório do CSIP, relativo ao ano de 1849-1850, sublinhava a possibilidade de o ensino particular ter já uma grande expressão. Cf. Joaquim Ferreira Gomes, 1986, *op. cit.*, p. 109 (1849-1850).

nos gastos das famílias. Esta interpretação é consistente com o aumento da procura do ensino oficial depois de 1910.

Analisemos de seguida os setores. Começamos pelo ensino particular, cuja expansão inicial se terá ficado a dever à criação da rede de liceus nacionais. Estes, localizados nas capitais de distrito, selecionavam também pelo fator distância já que, muitas vezes, a frequência dos liceus oficiais implicava deslocação, alojamento, alimentação, despesas diversas e pagamento das propinas devidas pela inscrição.

Perante este cenário, às famílias que persistiam em investir na instrução e educação dos filhos colocava-se um pequeno lote de opções:

a) Contratar um perceptor que dominasse os conteúdos necessários para o aluno atingir os seus objetivos (ingressar numa escola superior que não exigisse certificação de disciplinas pelos liceus ou submeter-se a exame nestes): uma prática conhecida por ensino doméstico;

b) Colocar o adolescente, ou a criança, no instituto particular mais próximo, ou naquele que lhe desse mais garantias. Escolhida a instituição, podia optar pela frequência do colégio sem que existisse o prosseguimento para o liceu. Esta opção era conhecida por ensino particular;

c) Criar condições para que a criança, ou o adolescente, frequentasse o liceu oficial.

Esta última modalidade já mereceu a nossa atenção em capítulos anteriores e a ela voltaremos, quando abordarmos a questão do recrutamento social dos estudantes. As duas primeiras serão o objeto da nossa análise no presente capítulo.

Na cidade de Évora, encontramos instalada uma importante rede de perceptores, de professores que praticavam o ensino privado, e um pequeno número de colégios: parte deles teve existência efémera e o seu fim coincidiu, de facto, com a reforma de 1894-1895.

Nem todos os serviços particulares que gravitavam em torno da função de instrução de nível secundário da cidade se extinguiram. Nem todas as instituições privadas ligadas ao ensino pereceram: a longa duração permite identificar a precoce existência de colégios privados na cidade de Évora e a sua persistência no tempo para além das profundas transformações introduzidas no final do século XIX.

Em 1849, estava a funcionar o Colégio de S. Paulo, um instituto dirigido por um professor e não por um membro do clero: no contexto das vicissitudes da extinção das ordens religiosas, os leigos assumiriam a direção destes colégios, situação que se inverteria a partir de 1851, com o início da Regeneração¹²⁵³.

O principal instituto privado de ensino na cidade de Évora, o Colégio de S. João Evangelista/João de Deus (CSJE/JD), fundado em 1852, menos de uma década depois de o Liceu abrir portas, foi instituído imediatamente a seguir à chegada de Fontes Pereira de Melo ao poder. Este estadista criou condições para o regresso das ordens e das congregações religiosas entretanto expulsas.

O CSJE/JD permaneceu ativo no arco cronológico que compreendeu os dois regimes liberais. Até 1910, manteve algumas das tradições do ensino jesuíta, com atividades religiosas, definição de regras de convivência e rígida organização de tempos de estudo, de frequência de espaços, e muita vigilância sob a supervisão de um membro do clero.

A partir de 5 de Outubro, o anticlericalismo republicano impediu o ensino aos membros do clero e o Estado passou a exercer um controlo regular sobre o funcionamento dos colégios¹²⁵⁴: por esta razão, a matriz organizacional CSJE/JD, fixada em 1852, acabaria por ser alterada, perdendo a direção clerical e mudando mesmo a sua designação (João de Deus), mantendo, contudo, um volume de procura que permitiu o prolongamento da sua existência durante a Iª República.

A nível nacional, a procura terá entrado em declínio com a reforma de Jaime Moniz, em grande medida devido à perceção da qualidade e economia que o ensino oficial fez sentir junto da população alvo¹²⁵⁵.

Uma análise global da produção destes institutos no distrito de Évora mostra uma evolução de sinal contrário à nacional: 167 alunos entre 1891 e 1900 e 242 na década seguinte¹²⁵⁶.

¹²⁵³ Em 1849, estava a funcionar o Colégio de S. Paulo, um estabelecimento dirigido pelo professor Vicente Joaquim da Gama, no qual lecionava em acumulação com o Liceu Cunha Rivara. Cf. Colégio de S. Paulo em Évora, 1849, *Estatutos do Colégio de S. Paulo em Évora. Estabelecimento dirigido pelo professor Vicente Joaquim da Gama*, Lisboa, Tipografia de Francisco Xavier de Sousa, 1849.

¹²⁵⁴ Carlos Alberto Vilar Estêvão, 1998, *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 1998 [dissertação de doutoramento].

¹²⁵⁵ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 499.

¹²⁵⁶ Tabela 1.

Uma análise mais fina confirma que, a partir de 1895, existe uma quebra seguida de uma recuperação depois de 1900. Um ciclo de quebra sucede-se a partir de 1905: a perda de alunos é mais acentuada nos pequenos colégios instalados nos concelhos periféricos do que nos grandes colégios citadinos, como era o caso do Colégio de S. João Evangelista¹²⁵⁷.

Quando se relaciona o quantitativo de alunos por ano com o número de primeiras matrículas no liceu, temos uma noção mais precisa do peso do ensino particular: o rácio alunos matriculados pela primeira vez num determinado ano no liceu com os alunos inseridos no ensino particular que frequentaram o liceu mostra que:

a) O CSJE\JD ultrapassou o rácio de 30% em 1883, valor que caiu em definitivo depois de 1897¹²⁵⁸.

b) Nos pequenos colégios o valor mais elevado daquele rácio foi atingido em 1902, acima dos 30%, seguido de uma quebra irremediável até à Iª República¹²⁵⁹.

O afastamento temporal em relação à reforma trouxe consigo o progressivo declínio dos institutos sítos nas periferias do distrito. Com exceção do Instituto Politécnico de Ensino Livre e do Colégio de S. João Evangelista, que seriam os de maior dimensão e centralidade, os restantes preparavam alunos dos concelhos limítrofes para serem examinados na cidade. O CEJE\JD, que apoiou 392 alunos, era o que registava maior procura¹²⁶⁰.

O Instituto Estremocense, com trinta alunos, a Escola Particular de Reguengos, com quinze alunos, a Nova Escola, de Évora, com catorze, o Instituto Politécnico de Évora, com vinte e sete, o Instituto de Piedade e Beneficência de Viana do Alentejo, com vinte e quatro, eram os mais representados. Os restantes, até perfazerem um total de 186 alunos, vieram de institutos com uma reduzida frequência¹²⁶¹.

Terá sido nestes que as dificuldades terão sido maiores, em grande medida devido às novas exigências impostas pelo Regulamento de 14 de agosto de 1895 que determinava a aplicação da reforma Franco-Moniz. O diploma dedicava todo um capítulo aos «institutos de ensino particular, e de seus fundadores, diretores e professores»: era

¹²⁵⁷ Tabela 2 (colégios periféricos) e Tabela 3 (Colégio de S. João Evangelista).

¹²⁵⁸ Tabela 3.

¹²⁵⁹ Tabela 1 e Figura 3.

¹²⁶⁰ Tabela 1.

¹²⁶¹ Tabela 1.

muito rigoroso em matéria de instalações, corpo docente, organização burocrática e licenciamento¹²⁶².

O reitor do liceu do distrito assumia um papel determinante nos processos de legalização e de controlo da atividade de ensino particular, pois era decisivo na certificação dos institutos¹²⁶³.

Do lado do ensino privado, as exigências em matéria de qualificação do diretor, dos professores e no controlo burocrático sobre os alunos terão contribuído para a quebra na procura, sobretudo em colégios com reduzida base de recrutamento. Do lado do ensino oficial, a organização imposta pelo novo regulamento liceal terá contribuído para o crescimento sustentado depois das mudanças introduzidas em 1894-1895¹²⁶⁴.

Depois destas datas, o Liceu foi obrigado a manter e a atualizar um livro de registo de alvarás de licença para o ensino particular, retomando, aliás, um procedimento iniciado em 1869, com idêntico objetivo: cadastrar a oferta de serviços de ensino privado e manter a vigilância sobre a ação dos institutos, em particular sobre a qualificação dos professores¹²⁶⁵.

7.2.1. Uma instituição de ensino particular: o Colégio de S. João Evangelista (Loios)

Tomemos como ponto de partida a hipótese de na cidade de Évora, e nas suas periferias, o mercado de recrutamento ser maior e a proximidade em relação ao Liceu também. Estas duas realidades favoreceriam a oferta de ensino privado como complemento da ação do ensino público.

Por outro lado, seriam hipoteticamente as famílias que tinham meios para financiar a frequência de uma instituição de ensino particular quem sentiria maior imunidade às oscilações da conjuntura económica: garantiam, assim, um fluxo de procura que funcionaria como suporte da longevidade dos colégios situados nos principais centros urbanos.

¹²⁶² Art.º 140º do Regulamento de 14 de agosto de 1895.

¹²⁶³ *Idem*.

¹²⁶⁴ Veja-se o número de estabelecimentos existentes antes da reforma de 1894-1895 em *Livro de registo de Títulos de Capacidade para o exercício do magistério particular expedidos pela Comissão de Estudos do Distrito de Évora* PT/AHLAGE/A/C/002-Lv260-1869. Confrontem-se estes dados com o Livro de registo de alvarás de licença para o ensino particular no distrito de Évora PT/AHLAGE/A/C/003-Lv262-1895-1953. Para efeitos da contabilização do número de alunos não nos socorremos destas fontes, mas sim dos registos de matrículas individuais e das anotações respetivas.

¹²⁶⁵ *Livro de registo de Títulos de Capacidade para o exercício do magistério particular expedidos pela Comissão de Estudos do Distrito de Évora*, PT/AHLAGE/A/C/002-Lv260-1869 e Livro de registo de alvarás de licença para o ensino particular no distrito de Évora, PT/AHLAGE/A/C/003-Lv262-1895-1953.

Figura 2: Colégio dos Loios



Fonte: Foto Nacional Lda., 1923. Reprodução de óleo de Luiz Varela Aldemira

Testemos estas duas suposições a partir do estudo do principal colégio de ensino privado da cidade de Évora.

«Francisco António Rosado, João Caetano Rosado Galego foram para o Colégio dos Loios de Évora estudar por sua vontade [e] deram entrada no dia 12 de outubro de 1871. Francisco tinha quando entrou 13 anos e 8 meses João 10 anos 6 meses, estou pagando comer e ensino cada mês para ambos 12\$000»¹²⁶⁶.

Os filhos de Martinho Pedro Rosado, um notável arraiolense que chegou a presidir à Câmara Municipal da edilidade, foram ambos acolhidos nos Loios. Um deles ali completou a instrução primária, ingressando depois no Liceu; o outro entrou diretamente neste instituto de ensino público ficando alojado no Colégio. A irmã ficou pela aprendizagem das primeiras letras, com as mestras, em Arraiolos¹²⁶⁷.

Não conhecemos a fortuna da casa Rosado, mas é seguro que não estava ao alcance de todos a aposta na educação em colégios privados, sobretudo quando o que estava em causa era a frequência do regime de internato.

A verdade é que, embora seja evidente o declínio da procura do ensino particular depois de 1894-1895, o Colégio de S. João Evangelista sobreviveu à crise, mantendo-se em atividade durante a Iª República.

A questão do progressivo declínio da procura de ensino privado ganhará também contornos diversos, caso equacionemos outras modalidades de ensino não oficial, o que faremos na última parte deste capítulo.

¹²⁶⁶ Carla Faustino, 1996, *Estudos autárquicos*, nº 6-7, p. 336.

¹²⁶⁷ *Idem, ibidem*.

Os dados evidenciam a persistência da atividade do CSJE\JD que, em números absolutos, teve nos decénios de 1881-1890 oitenta alunos que frequentaram o ensino secundário no Liceu; durante a reforma Franco Moniz (1891-1900) contámos 118; por fim foram contabilizados 106 casos entre 1901 e 1910¹²⁶⁸.

Figura 3: Convento de S. João Evangelista. Fachada poente e porta de serviço com acesso à ligação pedonal com o Liceu.



O distrito de Évora foi aquele onde o CSJE/JD mais recrutou: 193 alunos eram naturais de localidades do distrito, correspondendo a 49,4% dos 392 casos. Seguiu-se Beja com 69 (17,6), Lisboa com 41 (10,5%) e Portalegre com idêntico número¹²⁶⁹.

Quando a unidade administrativa considerada é o concelho, a situação altera-se: Reguengos com 37 alunos (9,4%) e Montemor-o-Novo com 31 (7,9%) são os mais representados. Do concelho de Évora, eram naturais 29 alunos, isto é 7,4% do total, verificando-se uma grande dispersão dos concelhos de origem dos restantes alunos¹²⁷⁰.

Quer dizer, no contexto da função de ensino secundário, a atração que Évora exercia sobre os concelhos limítrofes e os distritos adjacentes trazia à cidade um número não negligenciável de jovens habitantes. As razões variariam entre a procura do bem instrução ou a ocupação desenvolvida pelo chefe da família, algo que pode justificar a presença de alunos oriundos de fora da sua área de influência natural (distritos acima do Tejo).

O Colégio acolhia em média cerca de 12% dos alunos que se matricularam pela primeira vez no Liceu entre 1860 e 1918¹²⁷¹. Se este valor médio for conjugado com os 27% de alunos oriundos do ensino particular que foram registados nos livros da

¹²⁶⁸ Tabela 4.

¹²⁶⁹ Tabela 5.

¹²⁷⁰ Tabela 6.

¹²⁷¹ Tabela 3.

administração escolar, temos a noção da disponibilidade de meios das famílias para conferirem qualificação ou certificação aos seus descendentes.

Devemos também equacionar o facto de um número significativo de alunos, durante este período, ter sido preparado para exames por um professor no contexto do então chamado «ensino doméstico», uma tendência já assinalada pela historiografia devido ao desprestígio dos colégios¹²⁷².

Considerada a representatividade do colégio no contexto dos restantes institutos congéneres, pareceu-nos ser relevante aprofundar a caracterização deste equipamento com o objetivo de explicar a procura a que o mesmo foi sujeito.

O Convento dos Loios, ou de São João Evangelista, foi edificado no século XV sobre as ruínas de uma fortaleza medieval. Foi duramente atingido pelo terramoto de 1755, tendo sido reconstruído depois dessa data e reabilitado para a vida monástica. Foi extinto em 1834, sendo posteriormente utilizado para alojar serviços públicos até à sua utilização como instituição de ensino privado.

Do ponto de vista arquitetónico, estamos perante um conjunto de planta retangular que tem por centro um claustro com dois pisos: o inferior, no estilo gótico-manuelino, e o superior em estilo renascença: o cenário onde se movimentava um conjunto de jovens atores do processo de ensino/aprendizagem e que se repartiam entre este edifício e o do Liceu, a poucos metros de distância.

O edifício é hoje uma parte do património edificado da Casa Cadaval. Situado junto ao templo romano, beneficiava da proximidade da Biblioteca Pública.

Abriu portas poucos anos após a fundação do Liceu, a 1 de abril de 1853, com um pequeno número de alunos (onze internos e nove externos), sob a regência de José Marques Amador com a colaboração de Francisco Lopes, José Gaspar dos Santos¹²⁷³ e Manuel Lúcio da Cunha Pegado¹²⁷⁴, todos residentes em Évora.

¹²⁷² Os livros de matrícula distinguem entre «ensino doméstico» em que o aluno foi acompanhado por um professor/explicador e o ensino «particular» lecionado num instituto: em 312 casos (1900-1905), 58 alunos (18,6%) tanto receberam ensino particular como doméstico; em 7 casos, frequentaram o Colégio dos Loios, o ensino «particular» e o «doméstico».

¹²⁷³ Fundador do Colégio dos Loios, ADE/NGÇ mç 95 ensino (consultado em 2002). Terá sido um dos principais financiadores do novo instituto. Arrolado em «O Controlo das Herdades no Concelho de Évora em 1870: proprietários e senhorios», cf. Helder Adegar Fonseca, 1996b, *op. cit.*, p. 461.

¹²⁷⁴ Frequentou o Liceu de Évora entre 1854 e 1857; ver também ADE, Núcleo Judicial Inventário Orfanológico, N.º série 1570, Maço 85, ano 1859; fundador do Colégio: ADE/NGÇ mç 95 ensino (2002).

O currículo era distribuído ao longo do dia para que cada curso funcionasse durante três horas de manhã e três horas de tarde¹²⁷⁵.

Os seus estatutos, cuja primeira publicação data de 1852, constituem uma fonte preciosa para compreender a importância dos colégios internos no quadro geral da formação dos estudantes liceais¹²⁷⁶.

De acordo com este documento, o Colégio admitia alunos internos e semi-internos. Estes sujeitavam-se à frequência das disciplinas que formavam o ensino no colégio: instrução primária; gramática latina e latinidades; gramática e língua francesa; desenho linear, de figuras, paisagens, flores, ornatos e arquitetura civil.

Estava previsto o estabelecimento de aulas das disciplinas de instrução secundária, «quando no colégio houver alunos que pretendam cursar as mesmas disciplinas e igualmente se estabelecerão aulas de música e dança» e o art.º 14º dos estatutos descrevia o leque de atividades integrado na componente de educação física dos pensionistas.

Este documento previa a realização de «passeios nos dias feriados fora do colégio, e nos dias letivos, dentro do colégio jogos de exercício com o jogo da pela etc.; farão também nos dias santificados visitas aos locais em que existam monumentos históricos (...) visitas aos monumentos públicos como a biblioteca desta cidade e museu anexo, teatros, e finalmente tudo o que possa causar aos alunos recreações honestas e agradáveis»¹²⁷⁷.

Deste ponto de vista, o novo instituto procurava posicionar-se no concerto da oferta formativa da cidade num plano diferenciado em relação às atividades extra curriculares oferecidas pelas escolas primárias e pelo Liceu.

A extensão extra curricular mostra o interesse em permitir que o aluno pudesse adquirir competências sociais, de índole cultural, e na área do desenvolvimento motor.

O currículo, ainda que sumário, aproximava este instituto dos colégios privados em que eram educados os membros das elites inglesas da época vitoriana: o contexto de

¹²⁷⁵ ADE/NGÇ, mc 95 ensino, 19-08-1853. O ofício refere ainda: “Tem alcançado bom resultado e ninguém o tem frequentado com o fim de ir fundar alguma outra escola.”

¹²⁷⁶ Colégio de S. João Evangelista (Loios), 1852, *Estatutos do Colégio de S. João Evangelista (Loios) estabelecido na cidade de Évora, autorizado pelo Conselho Superior de Instrução Pública*, Lisboa, Tipografia de G.M. Martins. Estas publicações devem ter sido regulares, adaptando preços, condições e exigências. Existe um outro conjunto datado de 1886 que utilizaremos mais adiante.

¹²⁷⁷ Colégio de S. João Evangelista (Loios), 1852, *op. cit.*, p. 9.

internato e a organização possuíam semelhanças, ainda que não a mesma autonomia pedagógica¹²⁷⁸.

Com a Regeneração e o retorno do prestígio das ordens religiosas, o Colégio passou a ser dirigido por membros do clero. A educação dos alunos internos passou a ter uma forte componente religiosa, assegurada pela supervisão de um religioso que desempenhava funções de diretor¹²⁷⁹.

A oferta formativa incluía o ensino de primeiras letras em dois graus, ministrados pelo método João de Deus, por um lado, e os conteúdos destinados a habilitar alunos para efetuarem o exame destinado à admissão aos liceus, por outro¹²⁸⁰.

De forma a captar os candidatos à admissão no liceu, garantindo o seu acompanhamento na longa permanência no curso liceal (no mínimo por 4 anos), os seus estatutos previam no seu art.º 1º que os alunos de instrução secundária frequentariam no Liceu Nacional de Évora as disciplinas do currículo em vigor e «são acompanhados às aulas por empregado de confiança»¹²⁸¹.

Este pormenor do acompanhamento por empregado constituía certamente um elemento de distinção no contexto dos restantes alunos que frequentavam a instituição liceal.

O apoio aos alunos era garantido por explicadores de matemática, de português, de latim e de francês.

Na senda da tradição formal anglo-saxónica, os alunos envergavam o uniforme da instituição, obrigatório para os alunos internos e “meio internos”: «consiste em fardetas de pano azul, com botões amarelos lisos, e vivos de casimira branca nas extremidades da gola, calça do mesmo pano para inverno, e branca para verão, e boné azul com galão de ouro, pala, e correia»¹²⁸².

¹²⁷⁸ Veja-se, por exemplo, Christopher Tyerman, 2000, *op. cit.*, pp. 245-302.

¹²⁷⁹ A matriz organizativa era comum aos vários colégios com internato e que identificámos: o primeiro deles, o Colégio de S. Paulo, mantinha os seguintes regimes: alunos internos, meio internos e externos, isto é, 'pensionistas, meio pensionistas e lecionistas. Os primeiros estavam alojados no dito e não saíam sem ordem do diretor; os segundos passavam o dia no colégio; e os terceiros só frequentavam as aulas. Para além dos professores citados, havia explicadores. Os alunos envergavam um uniforme próprio e tinham que se apresentar com roupas de cama e outros objetos, bem como com roupas adequadas. Nos Loios, o regime incluía a prática da oração matinal e vespertina: esta última decorria na capela do colégio, atual igreja homónima.

¹²⁸⁰ *Colégio de João de Deus aos Loios*, Évora, Minerva Eborensis, 1886, p. 1.

¹²⁸¹ *Idem, ibidem*.

¹²⁸² Estatutos do Colégio de S. João Evangelista (Loios) estabelecido na cidade de Évora, autorizado pelo Conselho Superior de Instrução Pública, Lisboa, Tipografia de G.M. Martins, 1852, p. 17.

Com o decorrer dos anos, a exigência do uso de uniforme foi decaindo, provavelmente porque a utilização de capa e batina no Liceu foi adotada como o uniforme para os alunos que frequentavam aquele instituto¹²⁸³.

As propinas eram o grande elemento de distinção: mensalmente, cada aluno interno pagaria 7.200 réis e 4.000os meio internos¹²⁸⁴. Em 1860, no Liceu, eram cobrados 1.108 reis anuais em propinas no ato de matrícula¹²⁸⁵.

Em 1886, os valores cifravam-se em 6.000 réis para os semi-internos, 12.000 para os internos, 1.000 pelas explicações nos dois primeiros anos do curso liceal, e 1.500 nos anos seguintes. Às despesas fixas acrescia ainda o valor de 500 réis para lavagens, consertos e engomadoria¹²⁸⁶.

A alimentação dos estudantes era descrita também no material informativo publicado pela instituição: variada, servida amiúde em função da estação do ano ou das atividades desenvolvidas pelos alunos¹²⁸⁷.

Os rigores quase monásticos do internato, plasmados nos estatutos que vimos cotejando, previam a adoção de um sistema de prémios e de castigos. Dos primeiros diziam que seriam «atribuídos prémios úteis aqueles alunos que mais se distinguirem pela sua aplicação e exemplar comportamento e distinção com que fizerem os seus exames (...)» e os segundos ficaram omissos¹²⁸⁸.

O sistema de prémios visava promover o esforço, o mérito e a excelência, preparando o aluno para a competitividade que iria encontrar na sociedade. Este devia apresentar-se munido de valores como a dedicação e o esforço no trabalho escolar.

O regime de internato era bastante oneroso para as famílias e as exigências que o Colégio colocava aos candidatos eram bem elucidativas do esforço exigido para garantirem a formação dos descendentes: o aluno interno devia ser portador de «cama completa com leito de ferro de dimensões proporcionais ao aluno, lavatório e pertences,

¹²⁸³ O regulamento de 1886 obriga mesmo ao uso das vestes talaes para frequência do Liceu. Cf. Colégio de João de Deus aos Loios, Évora, Minerva Eborense, 1886, p. 1.

¹²⁸⁴ Estatutos do Colégio de S. João Evangelista (Loios) estabelecido na cidade de Évora, autorizado pelo Conselho Superior de Instrução Pública, Lisboa, Tipografia de G.M. Martins, 1852, p. 19.

¹²⁸⁵ Cf. Por exemplo PT/AHLAGE/D/B/001-Livros de termos de matrículas, Lv070 e Lv073 (1860-1865).

¹²⁸⁶ Colégio de João de Deus, 1886, *Colégio de João de Deus aos Loios*, Évora, Minerva Eborense, 1886, p. 2.

¹²⁸⁷ Almoço: comida de garfo, chá ou café com leite e pão com manteiga. Jantar: sopa, cozido, prato do meio, vinho e sobremesa. Merenda: desde o 1.º de abril até o fim do ano letivo, à hora do recreio da tarde. Ceia de garfo, no tempo em que não há merenda. Cf. Colégio de João de Deus, 1886, *op. cit.*, p. 2.

¹²⁸⁸ Colégio de S. João Evangelista, 1852, *op. cit.*

bacia do cama, banheira de pés, baliu, 6 lençóis, 10 camisas de vestir, de cós 3 de dormir, 12 colarinhos, 4 pares de punhos, 8 pares de ceroulas, 10 pares de meias, lenços de assoar, fato para uso e para sair, 2 blusas de riscado para o verão, 2 de castorina para o inverno, 2 gravatas, 2 chapéus baixos, sendo um melhor, guarda-chuva, 2 pares de botas para sair, 2 pares de sapatos para uso no colégio, escovas para fato e dentes, tesoura para unhas, pentes e saco para a roupa suja. Toda a roupa deve trazer a marca do colegial. N.B. — O aluno, que frequenta o liceu, usa de capa e batina»¹²⁸⁹.

Figura 4: Carlos Lima da Fonseca enquanto inserido no regime de internato do Colégio de João de Deus aos Loios, em meados de 1890



Fonte: Carlos Lima da Fonseca, 1959, *Roteiro da Minha Vida*, Lisboa, Livraria Portugal.

O primeiro regulamento datado de 1853 já garantia que, «quando em qualquer estabelecimento público literário houver exames ou outros atos de que os alunos possam tirar aproveitamento, serão eles levados pelos respetivos professores, ou pelo diretor ou prefeito do colégio»¹²⁹⁰.

Normalmente, eram os prefeitos, alunos mais velhos, de menor extração social, que faziam as tarefas de apoio e de acompanhamento. Um exemplo é o de Hernâni

¹²⁸⁹ Colégio João de Deus, 1886, *op cit.* O uso da capa e da batina pelos alunos liceais eborense estava instituído desde a década de 1860. O período em que este regulamento foi publicado correspondia ao uso pleno do traje.

¹²⁹⁰ Colégio de S. João Evangelista (Loios), 1852, *op cit.*, p. 11.

Cidade que desempenhou estas funções no Colégio Calipolense em Lisboa, cidade onde se radicou para perfazer o ciclo de estudos superiores, depois de abandonar o Seminário de Évora¹²⁹¹.

No primeiro caso estava João Andrade Lobo Varela, um aluno que frequentou o Liceu entre 1916 e 1919 e que era interno no Colégio, sublinhando os alunos de «mais alta condição» que tutorava na sua qualidade de prefeito¹²⁹².

Em meados da década de 1890, a vida quotidiana no colégio foi magnificamente retratada por Carlos Lima da Fonseca, filho do reitor do Liceu, o médico Henriques da Fonseca. O jovem, que frequentou o internato, escreveu nas suas memórias: «O colégio dos Loios recebia então rapazes de todo o Alentejo e muitos rapazes de Évora das melhores famílias, ali andavam como externos¹²⁹³, frequentando as aulas do colégio, a fim de fazerem a sua educação. Para um rapazinho vivo, inquieto, de aguda sensibilidade, acostumado à vida carinhosa da família, os primeiros dias do colégio são um sofrimento. Foi o que me sucedeu. O meu quarto ficava quase em frente da escada que descíamos para o refeitório, no corredor que tinha porta para o terreiro onde tínhamos as horas do recreio. (...) De vez em quando, ao ralo da porta, sentia-se uma sombra, eram os olhos vigilantes do Diretor¹²⁹⁴, de algum prefeito ou do Sr. Padre Miguel¹²⁹⁵ que observava o que se passava. Eu era dos mais novos e sempre os mais velhos me trataram com o maior carinho. (...) um motivo de admiração por considerar o Prefeito¹²⁹⁶ alguém de superior naquele triunvirato formado pelo Diretor, pelo Subdiretor e por ele. Era este o que estava mais em contacto connosco. Vigiava-nos durante o recreio, presidia a uma das mesas, onde estavam alguns dos mais velhos, à hora das refeições, acompanhava ao Liceu alguns que ali frequentavam aulas ou iam assistir aos exames, para verem o que mais se

¹²⁹¹ Helena Cidade Moura, 1996, *op. cit.*, pp. 145-146.

¹²⁹² O Corvo, 1941, *cit.*,.

¹²⁹³ Veja-se a proveniência geográfica dos estudantes nas tabelas relacionadas e anexo.

¹²⁹⁴ Nesta altura, o Colégio era dirigido por João Germano da Rosa, filho de um cortador, tendo feito estudos teológicos no Seminário juntamente com Miguel Gaspar dos Santos, o subdiretor. Rosa foi também professor do Seminário de Évora, cf. ASDE, Relação dos alunos que frequentaram o seminário no ano letivo de 1875-1876 (documento não classificado).

¹²⁹⁵ Tratava-se de Miguel Gaspar dos Santos, pároco da freguesia da Sé (1904). Foi Secretário do Seminário arquidiocesano de Évora (1913). Era filho de um negociante do mesmo nome que constituiu o grupo de fundadores do colégio, cf. ADE/NGÇ mç 95 ensino (consultado em 2002).

¹²⁹⁶ Carlos Lima da Fonseca nutria grande admiração por um dos prefeitos da época. Tratava-se de João António Rosa, sobrinho do diretor, e que frequentava os últimos anos do Liceu. Era filho de Francisco José da Rosa e de Maria José, professora da Escola Distrital. Frequentou o Curso de Ciências no antigo Liceu de Évora e o Instituto de Agronomia e Veterinária de Lisboa.

perguntava e se familiarizarem com o aspeto dos júris, presidia às vezes às salas de estudo, e, muitas vezes, era o intérprete junto do diretor de alguma pretensão ou desejo nosso, que não estava na sua alçada conceder. Tínhamos-lhe o maior respeito, bem como ao Diretor e ao Subdiretor. Além de serem nossos superiores e assim os considerarmos, éramos-lhes gratos pelo bem que nos tratavam»¹²⁹⁷.

A descrição é bem elucidativa do ambiente selecionado do colégio e da atenção que a equipa pedagógica dispensava aos internados. A sua intervenção centrava-se na promoção do desempenho académico, constituindo um recurso extraordinário que não estava disponível no ensino público: mais uma vez se sublinha a referência aos descendentes das famílias da alta sociedade eborense. À época, os próprios docentes que integravam o conselho do liceu consideravam que o trabalho desenvolvido pelos colégios particulares prestava um bom serviço à causa da instrução e, avaliados os resultados obtidos nos exames, seria a: «prova que a instrução se vai desenvolvendo nesta província e que os colégios particulares, sendo bem dirigidos e zelosa e discretamente inspecionados pelas autoridades competentes, proporcionarão grande fomento à educação moral, civil e religiosa da mocidade»¹²⁹⁸.

As relações com o Liceu estavam, aliás, previstas e determinavam a realização dos exames anuais nos meses de julho e outubro no Liceu da cidade em «exames das matérias ensinadas nas aulas do Colégio, consultando-se previamente os pais, ou encarregados da educação dos alunos, se querem ou não que seus subordinados se sujeitem a estas provas»¹²⁹⁹.

Este carácter facultativo evidenciava o facto de existirem alunos que não necessitavam de certificação: eram confiados à direção do Colégio a título de preparação. Retornavam, depois, à família sem prosseguirem estudos. Este procedimento configurava uma etapa da formação dos descendentes de algumas das principais famílias antes de se

¹²⁹⁷ Carlos Lima da Fonseca, *op. cit.*, vol. I, pp. 32-34.

¹²⁹⁸ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv241-1850-1860, Atas das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 02-08-1852. A referência dirigia-se tanto à instrução primária como de gramática latina e latinidade, exames com resultados inferiores aos primeiros.

¹²⁹⁹ Artº 17º dos Estatutos do Colégio de S. João Evangelista (Loios) estabelecido na cidade de Évora, autorizado pelo Conselho Superior de Instrução Pública, Lisboa, Tipografia de G.M. Martins, 1852, p. 11. O Regulamento de 1895 determinou o fim desta autonomia, colocando os colégios na dependência direta do reitor do liceu.

integrarem na atividade das casas agrícolas, mantendo um padrão típico que a historiografia já registou¹³⁰⁰.

Tratar-se-ia de um processo formativo e de socialização que fazia parte do treino para a gestão dos negócios das famílias abastadas e que Carlos Lima da Fonseca referiu nas suas memórias¹³⁰¹.

Entre os alunos do Colégio pontificavam os filhos de alguns dos maiores contribuintes do concelho de Évora, como eram os casos de Francisco José Cordovil, um dos maiores acionistas do Banco Eborense, ou de Manuel Lopes Marçal¹³⁰².

Os proprietários eborenses Estêvão António Tormenta Pinheiro (Conde da Serra da Tourega)¹³⁰³, João Barreiros de Torres Vaz Freire, Joaquim José de Matos Fernandes, Joaquim José Varela, os médicos Henriques da Fonseca e Augusto José Ramos, todos eles confiavam ao Padre Rosa a direção dos estudos dos seus descendentes¹³⁰⁴.

O espaço era um local de sociabilidade entre os filhos das elites económicas dos concelhos do distrito de Évora. O cruzamento das listas de maiores contribuintes e dos recenseamentos eleitorais para os concelhos de Évora, Montemor-o-Novo e Reguengos de Monsaraz evidencia esta realidade¹³⁰⁵.

Do cruzamento dos registos de matrícula do Liceu de Évora com a documentação censitária entre 1874 e 1909, identificámos vinte e quatro alunos cujos pais integravam o restrito grupo dos que podiam custear a formação dos filhos e faziam-no, em simultâneo, numa instituição de ensino privada e noutra pública: o Colégio e o Liceu¹³⁰⁶.

Notáveis como o 2º Visconde da Esperança, José Bernardo de Barahona Fragoço Cordovil da Gama Lobo, bacharel, grande proprietário eborense e um dos maiores contribuintes, foi um dos abastados clientes deste instituto privado que confiavam os filhos ao instituto de ensino particular¹³⁰⁷. Outros o acompanharam nesta decisão, independentemente de terem residência fixa na cidade, na qual os filhos haviam nascido,

¹³⁰⁰ Helder Adegar Fonseca, 1996, *op. cit.*, pp. 730-736.

¹³⁰¹ Cf. descrição supra em Carlos Lima da Fonseca, *op. cit.*, vol. I, pp. 32.

¹³⁰² Recenseamento Eleitoral, 1891, Évora, Maior contribuinte.

¹³⁰³ *Idem, ibidem*.

¹³⁰⁴ Recenseamentos de 1891 e 1901 e registos de matrícula/exame PT/AHLAGE/D/B/001- livros respetivos.

¹³⁰⁵ Tabela 7: «Maiores contribuintes nos concelhos de Évora, Montemor e Reguengos cujos filhos frequentaram o Colégio de S. João Evangelista e o Liceu de Évora».

¹³⁰⁶ Tabela 7

¹³⁰⁷ Sócio ordinário do Círculo Eborense in Maria Ana Bernardo, 2001, *op. cit.*, 2º Visconde da Esperança; arrolado em "O Controlo das Herdades no Concelho de Évora em 1870: proprietários e senhorios" cf. Helder Adegar Fonseca, 1996b, *op. cit.*, p. 461. Vice-presidente do Círculo Eborense (1875), acionista do Banco Eborense (1878).

como eram os casos já citados do Conde da Serra da Tourega, de Joaquim José de Matos Fernandes, de Lopes Marçal ou de João Barreiros de Torres Vaz Freire.

Estavam também presentes no corpo discente os filhos do bacharel, secretário do Governo Civil e tesoureiro pagador da Caixa de Crédito Eborense, Henrique da Cunha Pimentel¹³⁰⁸; da professora Antónia Margarida Felício Caeiro, mãe de Agostinho Felício Pereira Caeiro, médico, professor e um dos protagonistas da Iª República em Évora¹³⁰⁹.

O empresário de origem catalã Ricardo Frederico João Vilardebó, produtor e negociante de cortiça, ali colocou o filho, Anselmo Braamcamp de Matos Vilardebó, um jovem que seguiria a carreira militar, atingindo o posto de tenente-coronel aviador¹³¹⁰.

Nos concelhos periféricos do distrito, área na qual era recrutada grande parte dos alunos, cuja hierarquia elencámos¹³¹¹ verificamos a omnipresença dos filhos dos «proprietários», como no caso de Reguengos de Monsaraz. O filho de um dos maiores contribuintes do concelho, Domingos Rosado da Silva Gião, também procurador à Junta Geral do distrito de Évora, é um exemplo que ilustra a afirmação¹³¹².

As mesmas opções fez João Augusto Marques de Figueiredo, um proprietário e maior contribuinte reguenguense, cujo filho António Augusto Piteira de Figueiredo haveria de ingressar no Instituto de Agronomia e Veterinária. Ali se preparou para mais tarde desempenhar a profissão que exerceria ao longo da vida, em paralelo com a gestão do património paterno, assente na produção de ovinos e de azeites; ou o também maior contribuinte Luís Manuel Correia, pai de Joaquim António Caeiro Correia, que não

¹³⁰⁸ *Almanaque Burocrático*, 1875, Évora, Secretário do Governo Civil e secretário da Caixa de Crédito Eborense; 1883, Vogal efetivo do conselho de distrito de Évora, in *Manuelinho d' Évora* n.º 102, 2 de janeiro de 1883 indica 'Bacharel'; Recenseamento Eleitoral, 1891, Évora, Tesoureiro Pagador, rua do Menino Jesus, casado, 47 anos, não indica rendimento.

¹³⁰⁹ «Exame elementar. Fez um bom exame elementar o menino Agostinho Felício Pereira Caeiro, inteligente filhinho da professora particular, a Exma. D. Antónia Margarida Felício Caeiro», in *Manuelinho* n.º 587 de 31 de julho de 1892. Frequentava o Colégio dos Loios nesta data.

¹³¹⁰ Helder Adegar Fonseca, 1996b, *op. cit.*, p. 251: «O matrimónio também aproximou alguns interesses nesta matéria. Em 1881, entre as unidades visitadas pela comissão do inquérito industrial do distrito de Évora, estava a «fábrica de rolha de cortiça do Sr. Ricardo (Frederico) Vilardebó (y Espina)». Este empresário catalão, recém-chegado a Évora, era sócio da firma londrina Soría, Vilardebó, Llach & C", através da qual colocava os seus produtos no mercado inglês, e ligou-se pelo casamento com a Casa de José Maria de Sousa Matos»; para o filho, AAVV, s/d, *Matos e Fernandes. Quem Somos? Quantos somos?*, Évora, ed. Autor, p. 1.

¹³¹¹ Tabela 7.

¹³¹² ACMRM, Recenseamento Eleitoral, 1874, Maior contribuinte do concelho de Reguengos, 11.592.000 réis de rendimento; Juiz de Direito da comarca de Reguengos, cf. *Manuelinho d'Évora* de 14 de março de 1901. Procurador à Junta, 1884-1885. Para os Correia: ACMRM, Recenseamento Eleitoral, 1874, Maior contribuinte do concelho de Reguengos, 4.150.000 réis, proprietário. Anuário Comercial, 1930, Évora Reguengos Proprietário Presidente da direção do Sindicato Agrícola e presidente da assembleia geral da Caixa de Crédito Agrícola, produtor de lã, cereais azeite e gado, proprietário de máquinas debulhadoras (filho), cf. Anuário Comercial, 1930, Évora, Reguengos, para o filho.

prossequiria estudos, assumindo a gestão do património paterno, onde avultava também a produção de ovinos, de cereais e de azeites¹³¹³.

Nem todos eram homens ligados ao uso e exploração da terra ou dos seus produtos. O filho do alfaiate reguenguense Joaquim António Correia Cunha era um dos casos em que comerciantes e pequenos industriais bem-sucedidos apostavam na formação dos filhos: Joaquim Guerreiro Cunha, o descendente, seria enviado para Coimbra, onde se formaria em direito, seguindo uma carreira na administração pública¹³¹⁴.

Outro dos funcionários mais destacados do concelho na área da administração pública, de seu nome José Pedro dos Santos Vogado, recebedor da fazenda, criou condições para que o filho, Domingos Rosado Vogado, interiorizasse a disciplina necessária e o valor do estudo na sua passagem pelo colégio. Domingos ingressaria na escola médico-cirúrgica de Lisboa, onde se formou em medicina, desenvolvendo depois carreira na saúde pública; percurso semelhante teve António Afonso Garcia da Costa, homónimo, cujo pai, para além da posse de algumas propriedades, era professor: o descendente exerceria a clínica em Reguengos, acumulando-a com a ligação ao ensino que vira o pai manter¹³¹⁵.

Em Redondo, no que respeita a profissionais liberais, citamos João Martins da Silva Marques, advogado, pai de António Marques Rita Martins, médico que praticaria o ensino universitário¹³¹⁶, outra referencia é a do negociante redondense Joaquim António dos Santos Rosado, cujo desafogo financeiro já antes tínhamos referido, e que o transformava num dos bons clientes do colégio: confiou dois filhos ao Padre João Germano da Rosa. O mais velho, Caetano Manuel Cordeiro Rosado, seguiria a carreira militar¹³¹⁷. O outro, Domingos Vítor Cordeiro Rosado, um ativo advogado e político republicano, do qual já demos nota em capítulo anterior, partilhou com o irmão um dos

¹³¹³ ACMRM, Recenseamento Eleitoral, 1874, Maior contribuinte, 5.930.000 réis, proprietário (pai). Anuário Comercial, 1930, Évora, Reguengos, ocupação e negócios do filho.

¹³¹⁴ AUC, Certidões de idade, 1901 a 1925, 10, tab. 3, nº 14 (ocupação do pai); Anuário Comercial, 1930 (Évora, Reguengos) oficial do registo civil, p. 3378.

¹³¹⁵ Vogados: Recebedor de Fazenda, Manuelinho d' Évora, nº 1060, 21 de abril de 1902 (pai). Anuário Comercial, 1930 (Évora, Reguengos), para ocupação do filho. Costas: «Negociante e Comerciante». Filho: Tenente-Coronel, comandante do Batalhão da Guarda-Fiscal em Évora e presidente local da Liga dos Combatentes da Grande Guerra. Condecorado com a Cruz de Guerra, cf. *Corvo*, 1941, Número especial.

¹³¹⁶ Cf. Vítor Santos, 1932, *Fragmentos*, Lisboa, (prefácio).

¹³¹⁷ Pai: Anuário Comercial, 1899, Évora, Redondo, «Negociante e Comerciante». Filho: Tenente-Coronel, comandante do Batalhão da Guarda-Fiscal em Évora e presidente local da Liga dos Combatentes da Grande Guerra. Condecorado com a Cruz de Guerra, cf. *Corvo*, 1941, Número especial.

quartos instalados nas antigas celas do convento: um investimento em capital escolar ao alcance de poucos na sua geração¹³¹⁸.

Figura 5: O Colégio de S. João Evangelista internato por excelência dos filhos das elites da província



Fonte: PT/AHLAGE, Núcleo Fotográfico.

Rita Martins (à direita com o número 1), médico e professor, com colegas de curso em 1941

Em Montemor-o-Novo, o segundo concelho mais representado no que respeitava à naturalidade dos estudantes, os maiores contribuintes alinhavam pelo comportamento dos seus congéneres de Reguengos e de Évora. Um caso ilustrativo era o de Francisco Manuel de Brito Malta, um dos maiores contribuintes do concelho de Montemor, com interesses ligados ao negócio de vinhos e de azeites: o filho, Mário da Veiga Malta, formou-se em medicina em Lisboa, exerceu clínica em paralelo com a gestão dos negócios paternos; outro caso era o de Frederico Magno Durão de Sá' produtor de cortiça, cujo filho, enquanto no Colégio, onde concluiu a instrução primária, frequentou o liceu no qual completaria o curso geral, integrando-se depois na gestão do património da família sem que prosseguisse estudos¹³¹⁹.

Também comerciantes e funcionários da administração pública tinham em Montemor idêntico comportamento àquele que ilustrámos com casos em Reguengos. São

¹³¹⁸ Sobre a importância da prosperidade suscitada pela exploração do negócio da vitivinicultura na transição do século XIX para o século XX, cf. Domingos Rosado, 1929, *op. cit.*; ocupação do pai: Anuário Comercial, 1899, Évora, Redondo, «Negociante e Comerciante»; percurso escolar e biografia do filho cf. A.H. Oliveira Marques, 2000, *op. cit.*, p. 382. O ciclo letivo destes dois irmãos decorreu em simultâneo entre 1900 e 1906.

¹³¹⁹ Fernando Luís Gameiro, 1997, *op. cit.*, p. 218, para posição censitária dos pais; cf. *Anuário comercial*, 1930, Évora, Montemor, para atividades dos filhos.

disso exemplo: os comerciantes João Luís de Sousa Pereira, Joaquim César Romeiras; o Escrivão do Juízo Manuel Salvador da Costa; o solicitador forense João Alves Pereira. Confiaram também os filhos ao internato Francisco Augusto Romeiras e Joaquim Tabora Alves Pereira, respetivamente. Este ingressaria na escola médico-cirúrgica, formando-se em medicina. A permanência em Lisboa foi reforçada com o casamento com Maria Benedicta dos Santos, sobrinha de Abílio Nunes dos Santos, principal dono dos grandes armazéns do Chiado¹³²⁰.

Estes exemplos poderiam repetir-se para os concelhos mais representados quanto à naturalidade dos alunos, com a ressalva de que nem todos eram enviados para o regime de internato. Em vários casos, a naturalidade era apenas um pormenor, pois as famílias tinham fixado residência em Évora e os alunos frequentavam o regime de externato.

Era, por exemplo, o caso de José Joaquim de Carvalho Lebre, natural de Moura, cujo pai, o caixeiro José António de Carvalho, recorreu aos serviços de colégios particulares da cidade para garantir o sucesso do percurso do filho. Neste caso, começou por recorrer ao Instituto Politécnico de ensino livre e depois ao Colégio de S. João Evangelista¹³²¹.

Militares ou funcionários da administração pública, com residência em Lisboa, também se faziam representar entre a seleta população: a viúva do coronel Francisco António Martins de Barros, ou o professor de instrução primária Francisco Joaquim de Campos Rodrigues, pai de Francisco Homem de Campos Rodrigues, um lavrador e ativo negociante da cidade¹³²².

Em matéria de formação dos professores do ensino liceal, o Colégio de S. João Evangelista acolheu 6 dos 14 profissionais que exerceram a docência no Liceu de Évora entre 1910 e 1926, com a particularidade de terem desempenhado cargos nas vereações republicanas.

Entre os pensionistas do Colégio encontravam-se alguns dos mais influentes políticos locais, casos de Domingos Rosado, Agostinho Caeiro, Manuel Gomes Fradinho ou António José Molero.

¹³²⁰ Pais: Livros de termos de matrículas (1841-1926), PT/AHLAGE/D/B/001-Lv134. Atividade e casamento do filho, *Jornal Académico*, nº 1, 6 de dezembro de 1913.

¹³²¹ ADE, NGC, Recenseamento Eleitoral, 1891, Évora.

¹³²² Martins de Barros, AHM 1790 -1940, Alunos da Academia de Fortificação, Escola do Exército, Escola de Guerra, Escola Militar; ADE, Núcleo de Registos Paroquiais, Matrimónios, Sé: Francisco Homem de Campos Rodrigues.

Tinham outra particularidade: para além de parte deles ter frequentado a mesma instituição de ensino, todos partilhavam o mesmo espaço pedagógico liceal, inseridos em ciclos de ensino equivalentes.

Em resumo, a forma como estava organizado o funcionamento do Colégio, as exigências que colocava à admissão de alunos, nomeadamente as propinas elevadas, os requisitos e os bens necessários para instalar crianças ou adolescentes em regime de internato funcionavam como um importante elemento de seleção: uma barreira e um nível que só alguns ultrapassavam e poucos atingiam.

As contrapartidas por tão avultado investimento na educação dos descendentes traduziam-se em rigor e disciplina, mas também em práticas de distinção. Talvez uma das mais salientes fosse o acompanhamento por parte de um funcionário «de confiança» ou de um prefeito (aluno mais velho que monitorizava as crianças) no percurso de poucos metros que separava os dois edifícios, o do Colégio e o do Liceu, uma prática a que já nos referimos e que devia constituir um ritual peculiar no quadro das vivências liceais.

O processo de distinção chegava mesmo às portas das salas de exame, pois de acordo com o primeiro regulamento seriam os professores ou o próprio diretor a acompanhar o aluno do Colégio ao local onde teriam lugar as provas.

Em síntese, o Colégio de S. João Evangelista, mais tarde rebatizado de Colégio João de Deus, em homenagem ao promotor do método de iniciação à leitura e ao anti clericalismo republicano, era uma instituição elitista: a sua ação estava focada em recrutar os seus alunos em grupos sociais com poder económico. Os que lhe confiavam os filhos prescindiam de soluções mais económicas tais como o alojamento em casas particulares ou no seminário.

Sublinhamos o carácter elitista da instituição, porque preenchia todos os itens propostos pela literatura para aferir do estatuto elitista das instituições. Segundo David Kamens, os critérios são os seguintes¹³²³:

- a) Imagem da escola em duas vertentes: a interna e a externa. A primeira corresponde à autoimagem. A segunda ao reconhecimento social da instituição. Tanto a

¹³²³ David Kamens, 1977 «Legimating Myths and Educational Organization: the relationship between organization, ideology and formal structure», in *American Sociological Review*, 42(2), pp. 208-219.; John Meyer, 1977, «Education as an Institution», in *American Journal of Sociology*, 83 (1), pp. 35-77.

imagem interna, plasmada na apreciação dos alunos¹³²⁴, como a externa, expressa na opinião publicada, preenchem este requisito¹³²⁵.

- b) Critérios de admissão (seletividade/abertura): existiam com base na barreira constituída pelos custos da frequência que separavam claramente quem podia, ou não, aceder;
- c) Taxas de sucesso¹³²⁶ e propinas: neste caso, usamos o critério dos exames finais e a progressão para o ensino superior, que desenvolveremos no capítulo respetivo, mas que admitimos por hipótese ser superior à média dos restantes alunos liceais, pois o Colégio publicitava amplamente o sucesso que obtinha em exames externos.
- d) Existência, ou não, de internato/residência: afirmativo;
- e) Segregação social (raça/sexo): no caso, o Colégio era apenas masculino;
- f) Número de alunos e recrutamento geográfico (urbano/rural; nacional/local): alargamento geográfico do recrutamento ao nível do distrito¹³²⁷;
- g) Uniformidade do currículo: neste caso aplicava-se apenas ao ensino primário. Ao nível do ensino secundário, os alunos eram sujeitos a explicações, cumpriam o currículo oficial e as aulas eram ministradas no liceu.

Em suma, a frequência do ensino liceal estava restrita a apenas alguns e a do Colégio era possível apenas a um pequeno número de adolescentes, recrutados entre os filhos dos profissionais qualificados, militares e comerciantes, e no seio das famílias chefiadas pelos membros da elite censitária. Neste já de si selecionado grupo avultavam os filhos dos maiores contribuintes de vários concelhos do distrito. Isto é, o público-alvo

¹³²⁴ O *Manuelinho d' Évora*, 486, 24-08-1890, 491, 28-09-1890 (Construção do ginásio); *O Corvo*, 1941, *cit.*, «A vida no Colégio dos Loios entre 1917-1919» por João Andrade Lobo Varela: «Tenho dessa vida de colegial recordações sem fim. Bastantes conhecimentos dela colheram, de grande utilidade quase todos para a minha vida prática. A princípio, claro está, custou-me. Mas depois os incitamentos, os conselhos, sobretudo os exemplos do Reverendo Padre Lobato, um verdadeiro amigo, daqueles que são quase exceções nos nossos tempos, afizeram-me ao ambiente e com eles aprendi, na verdade, a ser homem». *O Século*, 20-10-1941. O jornal inicia o artigo sobre as comemorações, dando relevo à homenagem de antigos alunos à figura do falecido João Germano da Rosa, diretor do Colégio dos Loios. Afirma também em título que "As comemorações do centenário (...) atingiram ontem uma singela expressão saudosista. Saliente-se que o jornal que deu notícias diárias sobre o evento manteve em Évora uma cobertura assegurada por enviado especial, que enviou reportagem para as edições de 19 e 20 de outubro.

¹³²⁵ *Scholástico Eborense*, 19, 01-06-1862 (afluência de alunos e monopólio); O *Manuelinho d' Évora*, 642, 13-08-1893: uma nota da redação dá conta da reabertura do Colégio dos Loios, garantindo que o mesmo "não carece de reclames, por ser um dos melhores do Alentejo, senão o melhor, especialmente no Distrito de Évora".

¹³²⁶ O *Manuelinho d' Évora*, 740, 28-06-1895: divulga os nomes dos alunos com sucesso nos exames de 2ª época de 1893-1894 a 1894-1895.

Num total de 116 exames, foram 3 os alunos distintos, 96 aprovações simples e 17 reprovações.

¹³²⁷ Cf. Capítulo 9.

não se encontrava apenas no concelho de Évora, como admitimos a título de hipótese, mas também nos concelhos limítrofes. Para as famílias abastadas de Reguengos ou de Montemor, a proximidade entre o Colégio e o Liceu era importante, mas a educação ministrada naquele instituto funcionava também como uma mais-valia na formação dos descendentes.

O Colégio funcionava como uma importante plataforma de socialização, no quadro de uma educação que oscilava entre a rigidez das regras, e a ação paternal de diretores e prefeitos.

Quanto à capacidade dos pais para financiarem a presença dos filhos no Colégio, pese embora a concorrência de outras modalidades, cremos que ela confirma a hipótese que formulámos: a disponibilidade financeira das famílias terá contribuído para a longevidade daquele estabelecimento de ensino muito para além do que se verificou com outras instituições similares.

7.3. O ensino doméstico

Por exigência do regulamento geral do ensino secundário de 1895, o exercício do ensino doméstico passou a cumprir um conjunto de regras para que os alunos que preparava pudessem ser avaliados nos liceus. Por esta razão, passou a ser objeto de registo na burocracia administrativa.

O citado regulamento definia, no seu artº 166º, que se entendia por ensino doméstico «o que é dado na casa da família do aluno, não sendo a mesma casa de pensão. Considera-se casa de pensão aquela onde vivem mais de quatro alunos que não tenham parentesco entre si ou com o chefe de família. Se o aluno tiver por mestre seu pai ou pessoa de família, ou estranha, que não exerça a profissão de professor particular, assim o declarará no ato de inscrição»; já o artº 167 regulava a obrigação de o explicador atestar junto do administrador do concelho que o aluno tinha frequentado as suas aulas. Porém, o articulado esclarecia «o ensino secundário doméstico está imediatamente sob a vigilância dos pais de família ou de quem legalmente os representa, e, portanto, fora da superintendência do estado»¹³²⁸.

¹³²⁸Regulamento Geral do Ensino Secundário, 14 de agosto de 1895.

Foi por esta modalidade que a maior parte das famílias optou para preparar os seus descendentes, à margem do ensino secundário oficial: entre 1851 e 1926, contabilizámos 587 casos contra 578 do ensino particular e 317 do seminário¹³²⁹.

A elevação do Liceu de Évora à categoria de Liceu Central em 1898 mereceu um destaque particular no decreto assinado por José Luciano de Castro: «No Liceu Nacional Central de Évora serão admitidos a exames de saída do curso complementar os alunos que houveram frequentado o mesmo curso nesse liceu ou provado a sua frequência em qualquer colégio ou instituto particular de ensino secundário existente no respetivo distrito e nos de Beja e Faro. Serão igualmente admitidos a exame de saída do curso complementar no liceu central de Évora os alunos que provarem nos termos legais que receberam o ensino doméstico das disciplinas desse mesmo curso na área dos distritos de Évora, Beja e Faro»¹³³⁰.

Para além de especificar qual a área de influência do liceu, que era compatível com a argumentação utilizada pelas elites locais no processo reivindicativo a que aludimos em capítulo anterior, garantia aos alunos de Beja e de Faro as mesmas condições dos de Évora, quando esses distritos não dispunham de liceu central e, portanto, não se podiam apresentar a exame do curso complementar.

Quando considerada a variável naturalidade dos alunos, os distritos mais representados eram os de Évora com 386 casos, Lisboa com 55, Portalegre com 47, Beja com 40, e Santarém com 14¹³³¹.

Este facto deve ser articulado com a flexibilidade com que as famílias recrutavam explicadores para prepararem os adolescentes. As famílias cujos filhos eram naturais do concelho de Évora foram as que mais recorreram ao ensino doméstico (10%), pese embora a proximidade do estabelecimento de ensino de referência: o liceu. Os concelhos de Estremoz, Lisboa, Montemor, Vila Viçosa e Reguengos, todos com menos de 10% dos alunos, ocuparam os lugares cimeiros deste arrolamento¹³³².

A presença de adolescentes nascidos em Lisboa justifica-se pelas razões que já antes apontámos: militares, funcionários públicos e comerciantes são as ocupações com maior número de registos. Um caso a título de exemplo: o de João Augusto da Costa,

¹³²⁹ Tabela 1 e Tabela 8

¹³³⁰ Decreto de 13 de julho de 1898.

¹³³¹ Tabela 9

¹³³² Tabela 10.

natural de Marvão, foi admitido na Escola do Exército com 22 anos, iniciando a formação que o conduziria ao posto de Tenente Coronel em 1921. Em 1901, inscreveu a filha, Esperança Augusta da Costa, registada como natural de Lisboa, no 2º ano de Francês, com o objetivo declarado de a matricular no Real Conservatório de Lisboa. Nesse mesmo ano letivo, a inscrição foi transferida para o Liceu de Lisboa¹³³³.

Com exceção do período de 1906 a 1908, os alunos oriundos do ensino doméstico, que se submeteram a exame, representaram acima de 10% da totalidade dos que frequentaram ou foram examinados no liceu. Esta tendência, que se verificou a nível nacional, tem sido imputada à diminuição da procura dos colégios, devido à desautorização pedagógica a que foram sujeitos em 1895 e ao encerramento dos seminários em 1910¹³³⁴.

Em suma, no caso, o ensino doméstico registou um crescimento superior a todos os outros, incluindo o ensino oficial e o ensino particular.

A viragem da década provocou alterações profundas compatíveis com o contexto económico da Iª Guerra Mundial: as famílias apostaram no ensino oficial, que cresceu 6,4% entre 1911 e 1920, em detrimento do ensino particular, já em queda depois da reforma de Jaime Moniz.

A procura do ensino particular decresceu e tudo indica que a generalidade dos pequenos colégios passou por dificuldades. O Colégio dos Loios passou de 106 alunos, na década de 1901 a 1910, para 71 na década seguinte.

7.4. O Seminário diocesano

A extinção das ordens religiosas conduziu ao desmantelamento da rede de ensino eclesiástico: a estrutura só voltaria progressivamente a reerguer-se a partir da assinatura da Concordata, em 1848. A igreja iniciou um processo de reorganização que se traduziu quer na instalação de seminários, nos centros mais populosos, quer na organização de cursos eclesiásticos, nas cidades onde a procura era menor¹³³⁵.

Foi no contexto desta reorganização que o Seminário de Évora voltou a funcionar, provisoriamente, no Convento do Carmo, em 1850. Quatro anos depois, voltou para as

¹³³³ PT/AHLAGE/D/B/001, Livro de termos de matrícula e exames, Lv176; AHM, 1790 -1940, Alunos da Academia de Fortificação, Escola do Exército, Escola de Guerra, Escola Militar.

¹³³⁴ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 500.

¹³³⁵ Luís Reis Torgal, 1993, «A Instrução Pública», in José Mattoso, *História de Portugal*, vol 5, Lisboa, Círculo de Leitores, pp.632-634.

instalações do Real Colégio da Purificação, edifício que havia ocupado desde o século XVI, e que era contemporâneo do Colégio do Espírito Santo, do qual dista poucos metros.

Neste ponto, interessa-nos calcular o peso do conjunto de jovens que teve acesso à possibilidade de frequentar estudos secundários por esta via. Para tal, cruzámos os dados oriundos dos registos de matrículas no Liceu com as fontes primárias que localizámos no arquivo do Seminário. Socorremo-nos também das publicações da Liga dos Antigos Seminaristas de Évora que, entre 1900 e 1971, reconstituiu os percursos escolares e profissionais deste grupo de estudantes, publicando pequenas biografias dos antigos seminaristas. De igual forma compulsámos diversos títulos da imprensa que, por ocasião das comemorações centenárias do Liceu, procurou identificar os itinerários profissionais dos alunos. Recorremos também aos almanaques e anuários com informação para os distritos alentejanos, assim como da informação constante nos recenseamentos eleitorais¹³³⁶.

O contingente de alunos enquadrados pelo Seminário e que frequentou o Liceu de Évora entre os anos letivos de 1853-1854 e 1910-1911 (abertura e encerramento do Seminário), circunscreveu-se a 317, que representam 10,2 % dos 3.118 estudantes que frequentaram o Liceu naquele lapso de tempo.

Os que identificámos como tendo tomado ordens foram em número de 98: representam 31% dos alunos que frequentaram o Seminário e 3% da população que cursou ou foi examinada no Liceu¹³³⁷.

Os que não tomaram ordens somaram 219, isto é: 7% da população liceal contou com o apoio da Igreja no seu percurso académico.

O número de porcionistas, isto é de alunos cujos pais pagavam uma quantia para que os filhos frequentassem o Seminário, foi de 44, isto é, 14% do total dos dos 317 casos¹³³⁸. Os restantes, em princípio, teriam a sua estadia suportada pela Igreja e não frequentavam o Seminário com o objetivo de prosseguir para a carreira eclesiástica¹³³⁹.

¹³³⁶ Liga dos Antigos Seminaristas de Évora, 1964; Meio Século de Seminaristas de Évora, 1900-1952, Évora, Gráfica Eborensis; *Idem*, 1985, Meio Século de Seminaristas de Évora, 1921-1971, Évora s/e; Almanaque Burocrático, 1875; Anuário Comercial, 1899 e 1930; ACME, Recenseamentos eleitorais 1891 e 1901; *Corvo*, 1941.

¹³³⁷ Tabela 11. Este valor é consistente com o apontado por Carneiro de Moura (2,3%) em 1909 cf. Carneiro de Moura, 1909, *op. cit.*, pp. 281-284.

¹³³⁸ A informação sobre este grupo de 44 alunos porcionistas respeita ao período 1859-1874. Neste intervalo o número de alunos a frequentar o Seminário foi de 247: a percentagem de porcionistas foi de 18%. É muito provável

A sociedade alentejana, embora com um menor número de adultos missalizantes, via nas instituições de ensino religioso uma opção económica para a formação dos descendentes, um fenómeno que as referências ocupacionais permitem perceber mas não generalizar. De facto, os registos de matrícula entre 1875-1876 e 1879-1880 identificam algumas das ocupações dos progenitores: sua agência (3), oficial de ofício (7), almocreve, proprietário, empregado público (4), lavrador (6), negociante (4), músico, pastor, cortador etrabalhador, ocupações que oscilam entre extremos: do negociante ou do lavrador ao pastor e ao trabalhador, que posicionam os seminários como espaços de formação bastante heterogéneos do ponto de vista ocupacional¹³⁴⁰.

Figura 6: Seminário diocesano de Évora, antigo Colégio da Purificação, e via de ligação ao Colégio do Espírito Santo. Em fundo, a parte superior do conventinho e a fachada poente da Igreja.



Quando Brito Camacho ingressou no Liceu de Beja foi entregue aos cuidados de um primo, pároco em exercício na cidade, do qual registou o seu trajeto social: «Foi para os estudos já homem feito as mãos calejadas de bater ferraduras, ferreiro ou aprendiz de ferrador. Em menos de nada fez os preparatórios, e como a carreira eclesiástica fosse a

que entre 1854 e 1910 os alunos financiados pelas famílias para permanecerem na instituição oscilasse entre os 14 e os 18%.

¹³³⁹Neste pequeno grupo encontramos, quer aqueles prosseguiram estudos superiores laicos, quer os que tiravam partido de uma qualificação de nível secundário, ainda ao alcance de poucos, para ingressarem num emprego público: de facto, destes 44 identificamos a atividade de 19 e destes apenas 6 seguiram o sacerdócio. Um caso, por entre os porcionistas que acabariam por não serem ordenados, foi o de Isidoro de Almeida Mata, natural de Redondo, admitido no Seminário no ano letivo de 1863-1864, e que encontramos em 1891 naquela localidade como escriturário na repartição de fazenda cf. ASDE, Relação dos alunos que frequentaram o seminário no ano letivo 1867-1868. *Anuário Comercial*, 1899, Évora, Redondo “Escriturário da repartição de fazenda”; «1º aspirante da Repartição de Fazenda de 1ª classe» cf. *Manuelinho d' Évora*, nº 1060, 21 de abril de 1902. Já Marcos Garcia Nunão, natural de Mourão, filho de um «trabalhador», atingiu o 3º ano do curso teológico mas não chegou a tomar ordens prosseguindo na vida civil cf. ASDE, Relação dos alunos que frequentaram o seminário no ano letivo 1874-1875 (documento não catalogado).

¹³⁴⁰ ASDE, Relação dos alunos que frequentaram o seminário no ano lectivo de 1875-1876 a 1879-1880 (documentos não catalogados).

mais à altura dos seus minguados haveres por ela enveredou, formando-se em Teologia, afirmando nas aulas uma capacidade de trabalho e uma vontade de saber que o teriam levado ao magistério universitário se o abonasse mais a inteligência ou se quisesse recorrer a empenhos»¹³⁴¹.

Esta descrição mostra a importância dos seminários nos processos de mobilidade social associados especificamente ao ensino secundário. Nem todos os que ingressavam pretendiam prosseguir estudos eclesiásticos: haveria os que tinham por objetivo aceder, exclusivamente, à instrução. Este objetivo era mais forte do que a sua vocação. Depois existia o caso dos alunos que tinham nos seminários a possibilidade de se alojarem e alimentarem, durante o período em que frequentavam o Liceu, a preços módicos consistentes com os hábitos espartanos destas instituições religiosas¹³⁴².

Aliás, o Seminário, que providenciava estudos secundários, e a Escola do Exército, que garantia formação de nível superior, eram, para as famílias de poucos recursos, uma das vias de acesso a níveis diferenciados de educação formal: Francisco Joaquim Alberto, natural da aldeia de N. S. de Machede em Évora, filho do sangrador Joaquim António Alberto, seguiu este itinerário. Depois da frequência do Seminário viria a progredir para a escola de aplicação militar atingindo o posto de tenente-coronel em 1922. Esta foi a via preferida em 14 dos casos estudados, que representam 22% dos 64 alunos que, tendo frequentado o Seminário, prosseguiram para o ensino superior laico¹³⁴³.

Entre 1864 e 1900, encontramos seis situações declaradas de falta de vocação. Uma delas, a do futuro médico reguenguense Manuel Fialho Reto, que frequentou o Seminário como porcionista: no registo do aluno, lavrado pelo secretário do Seminário, ficou a declaração do interessado em «não querer seguir a carreira eclesiástica». Em 1870 inscreveu-se no Liceu para realizar os exames necessários para prosseguir estudos

¹³⁴¹ Luís Amaro, «'O Primo Camacho' A cidade de Beja em meados de 1870 e outras páginas alentejanas numa evocação de Brito Camacho», in *Arquivo de Beja*, Vol 15, pp. 83-84.

¹³⁴² Os porcionistas pretendiam frequentar os liceus e estavam alojados nos seminários mediante pagamento.

¹³⁴³ Pai: ACME, Recenseamento eleitoral de 1870, sangrador, vivendo na aldeia, viúvo, com 56 anos e 450 reis de rendimento. Filho: ADE, NGC, 1922, Lista organizada nos termos do artº 52º da Lei eleitoral, de 3 de Julho de 1913, s/c Militar, Coronel reformado. Neto: Joaquim Augusto dos Santos Alberto, atingiu o posto de capitão de infantaria em 1941 cf. PT/AHLAGE/ Lista de Moradas de Antigos Alunos do Liceu de Évora (documentos não catalogados).

superiores: um exemplo clássico seguido pela maioria dos porcionistas cuja ocupação identificámos na vida adulta¹³⁴⁴.

A distribuição da procura pelos intervalos decenais mostrou-se regular até 1880. Começou a declinar com o encerramento dos seminários em 1910, evoluindo em contraciclo com o aumento exponencial do número de alunos que frequentava o ensino particular, doméstico e público¹³⁴⁵.

Em termos comparativos, a informação de que dispomos é mais consistente para as décadas de 1891-1900 e de 1901-1910. No primeiro intervalo, foram 30 os alunos instalados no Seminário, 167 do ensino particular e 56 do doméstico. No segundo, os valores foram de 29; 242 e 253 respetivamente¹³⁴⁶.

No cômputo global, com a ressalva de nos parecer evidente uma subavaliação nos registos dos ensinos doméstico e particular antes de 1894-1895, por ausência de regulamentação sobre esta matéria nas secretarias dos liceus, o contributo dos seminários na preparação da elite letrada ter-se-á fixado nos 317 estudantes. Os colégios privados contribuíram com 578 e o ensino doméstico com 587. Isto é, num total de 1.482 estudantes a quem foi ministrado ensino não oficial, 21,4% foram apoiados pelo seminário diocesano.

7.5. Colégios e Seminário: um quadro sumário

A partir do marco constituído pela reforma Franco/Moniz, a procura foi-se focando na escola pública, à semelhança do que aconteceu com o ensino primário: as exigências do primado do regime de frequência terão conduzido à decrepitude dos colégios, do ensino doméstico e do ensino particular¹³⁴⁷. Esta é uma tese que não sai prejudicada com esta análise.

O Colégio de S. João Evangelista, fundado em 1852, manteve-se sob administração de religiosos e fornecia um conjunto de serviços adequados às características do segmento da procura que tinha por alvo. Contrariou as imposições da reforma do ensino liceal de 1894-1895, conduzindo a um processo de retoma a partir de

¹³⁴⁴ ASDE, Relação dos alunos que frequentaram o seminário no ano letivo de 1868-1869 (documento não inventariado); PT/AHLAGE/D/B/001-Lv100, Lv101 e Lv102. O caso mais conhecido da crise de vocação é o de Hernâni Cidade que já oportunamente foi tratado.

¹³⁴⁵ Tabela 1.

¹³⁴⁶ Tabela 1.

¹³⁴⁷ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 499.

1900-1901 e sobreviveu à Revolução de 5 de Outubro adaptando-se às exigências do novo regime.

Embora a procura tivesse declinado ligeiramente depois de 1894-1895, o fluxo de estudantes foi suficiente para manter o Colégio em funcionamento. Ou seja, durante a fase crítica da oferta de ensino oficial, que concorria diretamente com o peso até aí detido pelo ensino particular, o instituto conseguiu assegurar o seu funcionamento e manter, na essência, uma clientela endinheirada: esta procurava a segurança, a qualidade e a distinção proporcionada pela mais elitista das instituições de ensino eborenses. Também aqui os contributos da sociologia se mostraram acertados¹³⁴⁸

Na proximidade do edifício liceal, o CSJE\JD vocacionava-se para marcar o contraste em relação aos alunos que frequentavam o ensino público: apoiava o percurso académico dos estudantes, ação que era facilitada pelos regimes de internato e de semi-internato que praticava.

A frequência do Colégio de S. João Evangelista certificava a boa educação e contribuía para a distinção daqueles que o frequentavam, fazendo a diferença na população liceal de Évora: à semelhança das práticas em voga nos colégios europeus da época, era também uma garantia para o reforço do estatuto social da família¹³⁴⁹.

O ensino doméstico constituiu a principal novidade no contexto global da oferta. Era não só a modalidade mais popular para as famílias eborenses como também se adaptava às condições da região. Em geral, a escassez da procura criava sérias dificuldades aos colégios particulares, mas os percetores particulares, integrados na orgânica do ensino doméstico, dispunham de um mercado que sustentava uma procura considerável e que procurava um ensino de conveniência.

O Seminário Diocesano de Évora, quando comparado com o Colégio de S. João Evangelista, oferecia um internato menos exclusivo e estava disponível a partir de 1854. Esta instituição mostrou uma grande regularidade no recrutamento, pese embora a menor representação relativamente ao ensino particular e ao doméstico.

¹³⁴⁸ Sérgio Grácio, 1998a, *op. cit.* 129-153.

¹³⁴⁹ Para uma descrição do edifício, que a Casa Cadaval arrendava para uso do Colégio, cf. Fialho de Almeida, 1921, *Estâncias d' Arte e de Saudade*, Porto, Livraria Clássica Editora, pp. 177-178. Para o caso francês, cf. também Monique de Saint Martin, 1988, «Noblesse Sociale et Noblesse Scolaire: Analyse Sociologique de Quelques cas de Reconversion», in *Les Noblesses Européennes au XIXe Siècle*, Actes du Colloque 21-23 Novembre 1985, Milão, Università de Milano/École Française de Rome, pp. 395 – 406.

O seu contributo não foi desprezível. Numa região caracterizada pelo baixo índice de adultos missalizantes, o Seminário terá sido o local de alguns equívocos em matéria de vocação sacerdotal mas reveladores da convicção das famílias em matéria de instrução: o facto de pouco mais de 30% dos alunos ter tomado ordens é um sinal claro de que as famílias alentejanas, algumas de poucos recursos, viam na instituição uma forma interessante de obterem capital escolar para os seus descendentes¹³⁵⁰.

¹³⁵⁰ Rui Ramos, 1988, *op. cit.*, p. 1112.

Capítulo 8 – Elites e estatuto das instituições de ensino em contexto regional: o caso do ensino técnico

8.1. Introdução

A historiografia tem contraposto o ensino técnico ao ensino liceal, convergindo com a organização dos sistemas de ensino que reproduziam uma mesma hierarquia bem definida: um subsistema de ensino dirigido para as elites e outro dirigido para a formação do operariado. Este último responderia às necessidades de alguma qualificação inerente à progressiva complexidade dos processos produtivos¹³⁵¹.

Em Portugal, esta distinção entre os dois ramos de ensino prolongar-se-ia até à reforma do sistema educativo, anos após o 25 de Abril de 1974. Os governos da I República, ao expandirem o ensino técnico elementar – aqui entendido como ensino industrial e comercial –, lançaram as bases da estrutura do subsistema que o Estado Novo consolidaria. Os resultados são conhecidos: a proveniência dos alunos de diferentes origens geográficas, consoante se tratasse do liceu ou da escola técnica, e o recrutamento em grupos sócio profissionais distintos, em função do tipo de ensino.

Um estudo sociológico publicado em 1975, baseado num inquérito realizado em Évora no início dos anos de 1970, intitula-se «O ensino discriminatório: liceu e escola técnica – resultados de um inquérito». O título ilustra as conclusões a que chegou o autor, mostrando a persistência da hierarquia social perpetrada pelos dois subsistemas de ensino, bem na linha de investigação defendida por Pierre Bourdieu que interpretou a instituição escolar como reprodutora das desigualdades sociais¹³⁵².

Sérgio Grácio, num registo de sociologia política que nos pareceu particularmente adequado, defendeu que a abertura de novas escolas de ensino técnico elementar inscrever-se-ia num “(...) mercado correspondente aos setores sociais mais propensos a apoiar o regime, situados nas grandes cidades, nas capitais de distrito e nas mais importantes sedes de concelhos (...)”. Isto é, nos centros urbanos, a criação de novas escolas primárias não seria compensadora do ponto de vista eleitoral: as escolas existentes pareciam ser suficientes para acompanhar o crescimento da população,

¹³⁵¹ Esta é a clássica interpretação oferecida sobre o tema pelas grandes interpretações das histórias gerais da educação e do ensino: cf., por exemplo, Vivianne Isambart-Jamti, s/d, «A quem atribuir as mudanças», in Jean Vial (Dir.) *História Mundial da Educação*, vol. III, 1915-1945, pp. 91-104.

¹³⁵² Vítor Ângelo, 1975, «O ensino discriminatório: liceu e escola técnica – resultados de um inquérito», in *Análise Análise Social*, 2ª série, vol. XI (44) (1975), pp. 576-629.

absorvendo a procura com facilidade. Só a multiplicação da oferta de ensino pós primário, com a satisfação de necessidades de formação por parte da população com capacidade para a procurar, seria promissora¹³⁵³.

Se, só por si, esta possibilidade era estimulante para os decisores políticos, acrescia ainda a criação de novos lugares docentes e o protagonismo reservado a alguns notáveis locais nas tarefas de mediação com a administração central. Estes processos garantiriam a densificação das redes clientelares, proporcionando nas urnas eleitorais a remuneração do esforço desenvolvido¹³⁵⁴.

Em resumo, a ideia chave desta tese é a de que a história do desenvolvimento do subsistema de ensino técnico republicano terá sido a história do namoro eleitoral à «classe média» urbana.

Esta relação ter-se-á traduzido no pagamento em serviços educativos pelos votos que mantinham o sistema político vigente e que sustentavam os partidos do sistema. As redes clientelares evitavam também o descontrolo eleitoral que a chegada massiva de novos alfabetizados provavelmente traria. Isto é, o desinvestimento no processo de alfabetização traduzir-se-ia num maior controlo do sistema que se estruturava a partir de um (mais) reduzido corpo de eleitores.

A afirmação seria verdadeira sobretudo depois do Sidonismo. Isto se aceitarmos que a grande procura que tiveram as escolas industriais e comerciais a partir de 1918 estava relacionada com a boa aceitação que os seus diplomados tinham nas fábricas e oficinas¹³⁵⁵.

Mas há um outro fator para o qual Grácio chamou a atenção: as posições que as instituições ocupam em determinados momentos na hierarquia relacionam-se com a ação de professores e alunos pela melhoria da sua condição social. As posições sociais alcançadas em cada momento dependem das batalhas travadas por estes agentes junto dos poderes públicos, pois em causa está a melhoria do estatuto institucional.

Isto significa que as transformações no sistema de ensino não dependeriam apenas da interação entre as instituições, o poder central e o dinamismo económico em cada

¹³⁵³ Sérgio Grácio, 1998b, *Ensinos técnicos e política em Portugal: 1910-1990*, Lisboa, Instituto Piaget, p. 179.

¹³⁵⁴ Sérgio Grácio, 1998b, *op. cit.*, p. 179.

¹³⁵⁵ Sérgio Grácio, 1998c, «Ensino Técnico e Indústria. Uma perspetiva de sociologia histórica», in Maria Cândida Proença, 1998a, *op. cit.*, p. 75.

período. Dependeriam também das dinâmicas internas inerentes ao funcionamento das escolas no contexto da sua própria autonomia em relação aos fatores políticos e económicos¹³⁵⁶.

Numa abordagem recente, José Eduardo Cardim retomou a problemática da relação entre a alfabetização e o crescimento dos restantes níveis de ensino. Como o recrutamento se fazia de entre a população alfabetizada, pouco numerosa portanto, não poderia ser grande o sucesso das escolas de ensino técnico profissional, limitadas na sua capacidade de recrutamento devido à escassez e qualidade da procura¹³⁵⁷.

Refira-se que o quadro teórico que expusemos nestas duas interpretações foi validado, em traços gerais, pelo nosso estudo. No entanto, começamos por introduzir uma variante ao modelo teórico tanto para a primeira como para a segunda das teses enunciadas.

Na primeira, limitamos o alcance da iniciativa da criação emanada do poder central. O caso de Évora mostra a existência de uma tradição formativa, de recursos e de capital disponível, que permitiu preparar a abertura da nova instituição sem intervenção direta do governo, isto é, por iniciativa local.

A primeira Escola Industrial instalada em Évora, e a mais importante do Alentejo, não surgiu de uma decisão de topo emanada do então recém-criado Ministério da Instrução Pública. Teve a sua origem numa instituição experiente neste tipo de oferta, dirigida por uma nova elite política, que ocupava os lugares de confiança nas estruturas da administração e das instituições locais – tratava-se da Casa Pia de Évora.

Depois de 1910, a CPE foi dirigida por notáveis sintonizados com os novos poderes, binómio que proporcionou a base para a construção da necessária infraestrutura, contando ainda com recursos humanos e técnicos mobilizadores.

A Escola Industrial da CPE não era apenas a face visível da política educativa da I República, mas sim o resultado de um longo processo que foi protagonizado desde a década de 1880 pelos políticos locais e que teve o seu epílogo com o decreto nº 873, de 17 de setembro de 1914, que criou a Escola.

¹³⁵⁶ Sérgio Grácio, 1998c, *op. cit.*, p. 71.

¹³⁵⁷ José Eduardo de Vasconcelos Cardim, 2005, *Do Ensino Industrial à Formação Profissional. As políticas públicas de qualificação em Portugal*. vol. I, Lisboa, UTL/ISCSP, p. 353.

Quanto à segunda, no caso de Évora, a ausência de uma oferta consistente de formação técnica e comercial permitiu a existência de uma procura acumulada que garantiria uma importante base de recrutamento para a Escola Industrial. A comprová-lo está a idade média dos alunos matriculados nos primeiros anos de funcionamento e o seu progressivo declínio com a institucionalização da escola.

Sem colocar em causa uma interpretação que se baseia no universo das escolas portuguesas de ensino técnico profissional, contrapondo-lhe um caso isolado, importa também aqui sublinhar que o estudo sobre o ensino técnico em Évora revelou resultados diferentes, para melhor.

Em menos de metade do seu tempo de existência, a Escola registou um crescimento exponencial (375%) no número de alunos: de 68 em 1914-1915 para 254 em 1920-1921. Não é nada que as estatísticas disponíveis não confirmem para o conjunto das inscrições em escolas industriais no continente, apontando um crescimento de 225% entre 1910 e 1920, mas ainda assim aquém dos valores encontrados para a instituição eborense¹³⁵⁸.

Estes indicadores, ambos positivos, só por si já mereciam um escrutínio mais detalhado, facto a que nem os coevos deram importância, embora não seja de espantar dada a grande agitação política e social da época. O número elevado de alunos que abandonaram as escolas e a rápida integração dos jovens adolescentes no mundo do trabalho foram apontados como justificação para a descrença nos progressos sublinhados pelos indicadores estatísticos¹³⁵⁹.

O aumento exponencial da procura durante o período estudado evidencia a razoabilidade custo/benefício do investimento das famílias na formação técnica dos seus filhos. O retorno do investimento ficar-se-ia a dever à boa aceitação dos diplomados no mercado de trabalho perante a carência endémica de formação industrial e comercial.

Foi a formação comercial, avidamente procurada pelo mercado, o principal fator de crescimento da Escola Industrial e Comercial. Confirmou-se a adequabilidade da formação ministrada na escola e desta às necessidades do comércio e dos serviços.

¹³⁵⁸ Para Évora: PT/AHESGP/EICPE/C/B/001/Lv001-1914-1917; PT/AHESGP/EICGP/D/C/003/Lv002-1920-1921; PT/AHESGP/EICGP/D/C/003/Lv005-1923-1924.

¹³⁵⁹ José Eduardo de Vasconcelos Cardim, 2005, *op. cit.*, p. 456.

O número de alunos que concluíam os cursos cresceu ao longo do período estudado e foi o diretor de então, o Eng^o Santos Garcia, que confirmou a aceitação dos diplomados pelo mercado. Dirigindo-se ao operariado eborense, exortando-o para a frequência do ensino noturno, terá dito: “(...) não conhecemos qualquer antigo aluno que, tendo terminado um dos cursos professados nesta Escola, não tenha alcançado um modo de vida, para poder angariar o pão quotidiano (...)”¹³⁶⁰.

Da oportunidade de satisfazer os novos públicos - perante uma oferta inexistente antes de 1914 - terá surgido a criação da Escola, correspondendo à primeira fase do processo. A segunda, que se iniciou no pós sidonismo, depois de 1918, coincidiu com a necessidade vital de afirmação dos agentes educativos, em particular do corpo docente. O grupo fez valer os seus interesses corporativos, através da melhoria das suas condições materiais, com a integração da Escola, em 1919, no universo das instituições oficiais de ensino técnico elementar.

A ambição deste conjunto de atores, dotados da respetiva utensilagem mental e mobilizados quer pela defesa de interesses individuais e corporativos, teve um reflexo direto no curso da história institucional. O inegável sucesso que a instituição obteve foi o produto de uma nova geração de diretores qualificados, com formação técnica de nível superior, educados nos valores republicanos inculcados ao longo dos ciclos de formação média e superior.

Para além da investigação conduzida por Sérgio Grácio e por José Cardim, escasseia a investigação em profundidade que permita perceber o impacto das instituições no meio local, visando confirmar ou infirmar algumas das hipóteses admitidas em tese geral.

São evidentes as dificuldades em perceber as relações, ou a ausência delas, entre o meio empresarial e a formação; o alcance das principais reformas republicanas sobre a gestão das escolas, ou ainda a renovação do corpo docente e a sua partidarização, ou também na procura e oferta de novas fileiras de formação. O desconhecimento é total sobre o recrutamento dos alunos e as estratégias das famílias perante as novas ofertas educativas¹³⁶¹.

¹³⁶⁰Santos Garcia, 1938, *Coisas da Minha Terra*, Gráfica Eborense, Évora, p. 55.

¹³⁶¹ Cf. Sérgio Grácio, 1998c, *op. cit.*, p. 80; José Cardim debateu-se também com dificuldades para concretizar o alcance da adoção da figura da nomeação dos diretores, de entre o corpo alargado de professores e não apenas de

Faltam-nos também monografias que aprofundem e analisem os fatores explicativos da significativa e inegável procura deste tipo de ensino. Somam-se as tradicionais dificuldades em encontrar arquivos institucionais organizados e completos para munirem os investigadores das necessárias fontes. Tudo isto moderou o esforço de investigação¹³⁶².

Abordagens recentes têm, contudo, tentado atenuar as lacunas apontadas, circunscrevendo-se, no entanto, a contextos económicos e sociais diversos dos que nos propomos estudar. Estão disponíveis estudos em profundidade para a região do Minho e para a região de Coimbra.

Os primeiros enveredam pela análise organizacional de um conjunto de instituições de ensino industrial e liceal, procurando relacioná-las com a sociedade: são estudados seis liceus e três escolas do ensino técnico: Guimarães, Braga e Viana do Castelo. Os segundos centram-se num estudo de caso na cidade de Coimbra, a Escola Industrial e Comercial Brotero, cujo desenvolvimento organizacional é também analisado no seu contexto político, económico e sociocultural, tendo como referência o ensino liceal¹³⁶³.

Chegados a este ponto, importa saber o que oferece este capítulo. Por um lado, propõe uma interpretação historiográfica da criação, desenvolvimento e impacto de uma instituição de ensino técnico, inserida num meio com especificidades únicas no contexto nacional. Por outro, descreve a evolução da oferta formativa e a resposta das famílias..

A organização deste capítulo estrutura-se em três partes: a primeira contextualiza o investimento dos governos republicanos em ensino técnico elementar, no quadro da política educativa da I República. A Escola Industrial e Comercial foi inegavelmente bem-sucedida. A sua criação foi planeada com cuidado, construída com critério, dotada de alguns dos recursos humanos mais qualificados: um processo pouco comum na história da I República.

entre os professores de cada escola; sobre a compatibilidade do ensino elementar de comércio com as necessidades do mercado; sobre a criação de empregos de «classe média» com a renovação dos corpos docentes, Cf. José Cardim, 2005, *op. cit.*, pp. 381-385.

¹³⁶² Rodrigo Azevedo, por exemplo, deparou-se com enormes obstáculos para conduzir a sua investigação devido ao estado em que encontrou alguns dos fundos e às dificuldades de acesso a outros cf. Rodrigo Azevedo, 2004, *op.cit.*, p. 7.

¹³⁶³ Para o Minho: Rodrigo Azevedo, *op. cit.*. Para Coimbra: António Manuel Pelicano Matoso Martinho, 1994, *A Escola Avelar Brotero - 1884-1974: Contributo para a história do ensino técnico-profissional*, Coimbra, Universidade de Coimbra (Dissertação de doutoramento policopiada).

Na segunda parte definimos os momentos marcantes do desenvolvimento da Escola, com destaque para as origens ligadas à Casa Pia de Évora. Sucede-se a análise do problemático processo de desvinculação institucional.

A terceira parte identifica o plano de ação estratégico implementado pelos diretores da Escola. Na “Era dos professores improvisados”, chegou a ser dirigida por um dos grandes nomes da engenharia portuguesa contemporânea: Ezequiel de Campos, justamente considerado o mentor da Rede Elétrica Nacional. Sucedeu-lhe Joaquim Manuel dos Santos Garcia, um conhecido engenheiro agrónomo. Tanto um como o outro tiveram experiência parlamentar e possuíam bons contactos junto de algumas das figuras da política nacional.

Ambos puseram em prática uma estratégia clara para o desenvolvimento da instituição. O primeiro era um visionário, apontou o caminho. O segundo, um pragmático, garantiu o sucesso.

Esta parte continua com a definição do perfil do corpo docente, analisando o seu protagonismo político, e progride com a caracterização dos fatores que determinaram a oferta de ensino técnico elementar na região.

Em síntese, toda a arquitetura se estrutura em função das principais referências cronológicas: a fundação da Escola Industrial da Casa Pia de Évora (1914); a passagem da escola para o pequeno universo de escolas técnicas elementares do ensino público oficial, a que correspondeu a separação administrativa da Casa Pia de Évora (1919); e a criação do curso elementar de comércio (1921).

8.2. A estrutura e a organização

8.2.1. Equipamentos

As críticas formuladas pela primeira administração republicana da CPE à sua antecessora do período monárquico foram dirigidas com precisão cirúrgica para uma única área de intervenção: a formação profissional, aquela que o novo elenco elegeu como prioritária no processo de transformação institucional que tencionava operar.

O relatório elaborado pela nova administração começou por rever o estado em que encontrou a instituição. O documento sublinhava que a reorganização dos serviços prevista pelo novo regulamento, aprovado alguns meses depois da tomada de posse da provedoria, conferia aos currícula uma orientação bastante diferente da que tinha tido até aí. Na verdade, preparava a instalação de uma unidade de ensino técnico-profissional

aberta à população da cidade e da região, intenção anunciada e que «servirá já este núcleo de aulas e oficinas para uma futura Escola Industrial em Évora. Assim o cremos dependendo isso só do trabalho e da boa vontade das administrações que se nos sucederem, auxiliadas pelo poder central»¹³⁶⁴.

O regulamento, com o objetivo de garantir a reorganização da sua principal oficina, criava o lugar de mestre de serralharia. Normalizava, também, a utilização das antigas oficinas de sapateiros, alfaiates e carpinteiros que passavam a funcionar em “novas casas arejadas e com muita luz”. A totalidade da mobília colocada nas novas instalações foi produzida na oficina de carpintaria. O novo mobiliário equipou ainda as oficinas de serralheiro e de ferreiro, tendo sido adquiridas novas ferramentas de oficina, material considerado moderno, como um torno mecânico, máquinas de furar, tornos de bancada e uma forja que «com alguns outros acessórios que de futuro se adquirirem ficará uma instalação completa de forma a tornar-se muito útil como já é para o ensino profissional desta casa».

A capacidade técnica instalada permitiu dotar a oficina de carpinteiro e marceneiro com um torno construído na oficina de serralheiros e com diverso material próprio. A aula de desenho foi instalada na antiga aula de música, tendo sido também equipada com 25 carteiras e outros tantos bancos construídos nas oficinas de carpintaria, «obedecendo as carteiras aos mais modernos preceitos pedagógicos».

Foi também concluída a instalação elétrica em todo o edifício, servida por um dínamo de corrente contínua de quarenta amperes e 115 volts, acionado por um motor horizontal de sete cavalos e meio que movimentava as máquinas bem como os tornos das oficinas de serralheiros e marceneiros¹³⁶⁵.

A criação de uma escola industrial, independente da instituição de assistência social, foi delineada pela administração e estava quase instalada um ano antes da sua criação legal. Correspondeu a um investimento dirigido para a preparação de instalações oficinais dotadas de um moderno sistema de energia e equipadas com a panóplia ferramental necessária ao seu funcionamento.

¹³⁶⁴ ADE, Casa Pia de Évora, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525). Refere-se ao Alvará de 27 de fevereiro de 1911 ao de 22 de abril de 1912, ambos viabilizados pelo Governador Civil, cf. ADE, Casa Pia de Évora, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525). Sessão de 27-11-1913.

¹³⁶⁵ ADE, Casa Pia de Évora, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525). Sessão de 27-11-1913.

Pouco antes da publicação do decreto que criaria a nova Escola, o ensino profissional já era ministrado nas oficinas de marceneiro, forneiro, carpinteiro, ferreiro, serralheiro, modelador, sapateiro e alfaiate¹³⁶⁶.

8.3. A Escola Industrial da Casa Pia de Évora (1914-1919)

Pierre Bourdieu e J.C. Passeron observaram que o capital cultural transmitido pela escola é aquele que as categorias sociais dominantes já possuem. Assim referem: “(...) A escola ao mascarar esta função de reprodução sob o véu da autonomia do seu sistema próprio (notações, exames, concurso) transforma em dons ou em competências escolares as aquisições da herança cultural (...)”¹³⁶⁷.

Entendemos o objeto de estudo, a construção de uma nova escola, como um verdadeiro laboratório para testar o quadro teórico que enunciámos. Terá a conceção da escola tido origem nos grupos de elite, integrados nas categorias sociais dominantes no regime republicano? Terão sido estes que prepararam e estruturaram o funcionamento da Escola e os conteúdos a transmitir?

A resposta a estas duas questões passa necessariamente pelo estudo dos momentos chave deste processo: a elaboração dos programas das várias disciplinas, a regulamentação e a organização do currículo.

Para além da procura de respostas às perguntas enunciadas nesta parte do capítulo, propomo-nos estudar a introdução de um novo instituto de ensino na cidade. A partir da análise do quadro de funcionamento inicial reconstituímos a configuração dos cursos a partir dos diplomas que regularam a vida da escola entre 1914 e 1918.

No primeiro período da vida institucional, que mediou entre 1914 e o fim do regime presidencialista de Sidónio Paes, em 1918, existem dois marcos importantes a reter. O primeiro foi a criação da Escola em 1914, através da publicação do já citado decreto nº 873 de 17 de setembro, um diploma que não só determinava a fundação como procedia à organização da oferta formativa. O segundo foi o regulamento de 1916 plasmado no decreto nº 2609-E, de 4 de setembro, o qual, para além de reorganizar os ensinamentos, determinava que fossem os professores, singularmente considerados, a construir os programas das disciplinas que se propunham lecionar.

¹³⁶⁶ ADE, NCPE, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525). Sessão 30-07-1914, artº 65º do Regulamento.

¹³⁶⁷ Bourdieu e Passeron, *apud* Jean Étienne et al., 2008, *Dicionário de Sociologia*, Lisboa, Plátano, pp. 160-161.

Para perceber os fatores que estão na base da inovação em matéria da oferta, importa analisar os argumentos invocados pelo legislador aquando da produção do decreto de fundador. Os motivos aduzidos podem agrupar-se em três categorias principais: uma, a rentabilização da infraestrutura; outra, o alargamento da oferta à população em geral; terceira, a satisfação dos interesses individuais e coletivos dos agentes envolvidos no processo. Estes incluíam os interesses do PRP, cuja estrutura se consolidava com o reforço dos laços ligando influentes locais a decisores políticos na capital¹³⁶⁸.

Primeira categoria. Para os promotores políticos da criação da Escola Industrial a rentabilização dos meios existentes era prioritária: abrir as portas do ensino industrial à população em geral, sem investir na criação da infraestrutura. De seguida, era importante suprir a falta de oferta: só a Escola-Oficina de Viana, pela proximidade, poderia satisfazer alguma da procura, embora a sua especialização em cerâmica não preenchesse os requisitos generalistas procurados pelo público cidadão. Por outro lado, a centralidade de Évora terá sido determinante pois o investimento a realizar articular-se-ia com os recursos humanos e materiais disponíveis e, de acordo com o decreto fundador, «poderia aproveitar à população externa o ensino que nessa escola se ministra».

Segunda categoria. A oportunidade de agradar a um conjunto alargado de agentes, assegurando um ensino a adequar à região, com potenciais proventos eleitorais a reverterem para as novas elites republicanas, terá constituído o móbil para a nova oferta formativa. Como seria previsível, a preocupação com a oferta dirigida para as principais atividades económicas, a agricultura e a pecuária, constituía um aspeto central do diploma que considerava «que interessa a esta região que no ensino dessa escola haja um ramo da aplicação à agricultura».

Terceira Categoria. A administração da Casa Pia estava em perfeita sintonia com os poderes instituídos no País. O provedor António Simões Paquete, que governou entre 1910 e 1914, era republicano desde os tempos da propaganda. Conhecia os protagonistas da política eborense com os quais partilhara os bancos do liceu, nomeadamente Júlio do Patrocínio Martins, Presidente da Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Évora (1910-1911), Carlos Monteiro Serra, professor da Escola Industrial e vereador da

¹³⁶⁸ Decreto nº 873 de 17 de setembro, *Ministério da Instrução Pública. Repartição de Instrução Industrial e Comercial. Legislação sobre ensino industrial e comercial elementar e médio. Ano de 1914*, Lisboa.

CME, Estêvão da Cunha Pimentel, o primeiro governador civil republicano do distrito, Florival Sanches de Miranda, governador civil aquando da integração da Escola Industrial na rede de ensino público (1919) e José Celestino Rebolado Formosinho (vereador em 1913). Eram também colegas de ensino liceal José Eduardo de Calça e Pina Câmara Manuel (Governador em 1914), Manuel Gomes Fradinho (vereador e reitor do liceu em 1913) e Máximo Homem de Campos Rodrigues (Presidente da Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Évora em 1912). Toda esta experiência do pessoal político republicano convergiu para a «administração da Casa Pia de Évora [ter aqui escido] patrioticamente aos desejos do Governo».

A correspondência trocada pelo então provedor com diversas entidades, no período que antecedeu a criação da escola, é bem elucidativa do que se afirma. É a própria administração quem prepara todo o processo para a instalação, com os benefícios a reverterem a favor do provedor e dos seus correligionários, alguns dos quais conhecidos e amigos de longa data¹³⁶⁹.

Não surpreende, portanto, que Alexandre Rosado, um biógrafo da CPE que fixou para a posteridade o papel desempenhado por António Simões Paquete, tivesse escrito que o grande contributo do então provedor foi a aposta no incremento da qualidade da formação técnica. Esta mudança terá criado as condições que aumentariam as competências dos alunos com reflexos no seu desempenho profissional¹³⁷⁰.

Por estas razões, a criação da Escola não pode ser dissociada das relações entre os protagonistas do processo, muitas delas forjadas nos bancos do liceu e das escolas de preparação e de aplicação em Lisboa. A afirmação das ideias republicanas coexistiu com os períodos de formação.

A socialização de Paquete com os colegas dos tempos do liceu, Câmara Manuel e Estêvão da Cunha Pimentel, no restrito clube da elite local, o círculo eborense, demonstra a proximidade e a informalidade dos elementos da elite política republicana.

Estas duas figuras da política local, que desempenharam o cargo de Governador Civil no período em questão, mantendo notórias ligações à política republicana lisboeta. Na capital, ingressariam em simultâneo na Escola Politécnica de Lisboa, para

¹³⁶⁹ ADE. NCPE, Mç 839, Correspondência Recebida 1912-1913 e anos seguintes.

¹³⁷⁰ Alexandre Rosado, 1929, *op. cit.*, pp. 38-39.

frequentarem as cadeiras preparatórias no contexto da sua matrícula no Instituto de Agronomia e Veterinária¹³⁷¹.

Enquanto estudantes da Escola Politécnica de Lisboa, foram contemporâneos do movimento estudantil iniciado em Coimbra, em março de 1907, ação que se propagaria a todas as escolas superiores do país, com a realização de uma greve académica que contaria com o apoio de algumas das figuras republicanas. Transitando entre a escola Médico-cirúrgica de Lisboa e a Escola Politécnica, encontrava-se Júlio do Patrocínio Martins - também ele integrou o movimento de adesão à iniciativa grevista da academia coimbrã. Entre os estudantes de medicina contavam-se algumas das mais destacadas figuras da República.

Na faculdade de Direito, em Coimbra, estava o lente Joaquim Pedro Martins que, nesse ano, tinha passado a integrar a ala dissidente do partido progressista, enquanto deputado, para se converter ao republicanismo logo depois do 5 de Outubro. Desempenharia depois um importante papel no processo de progressiva afirmação da Escola Industrial¹³⁷².

A existência de perfis de formação comuns e a familiaridade no desempenho de cargos na estrutura burocrática do Estado facilitava a concretização de iniciativas com interesse para as partes envolvidas.

A fase de criação da Escola mostra bem a forma como se estabeleceram as relações com a administração central: grande parte da correspondência foi mantida com Sobral Cid, Ministro da Instrução Pública e com Oliveira Simões, chefe [da] repartição industrial e comercial. O modelo de funcionamento da nova instituição foi fornecido por Carlos Marques Leitão que, enquanto diretor da Escola Marquês de Pombal, facultou os detalhes práticos da regulamentação e do funcionamento¹³⁷³.

¹³⁷¹ Maria Ana Bernardo, 2001, *op. cit.*.

¹³⁷² AAVV, 1960, *História da República*, Lisboa, Editorial O Século, 1960, p. 275.

¹³⁷³ Sempre que não existam referências em contrário, as micro biografias de deputados e ministros republicanos, sem prejuízo de introdução ou correção da informação disponibilizada, baseiam-se em A.H. Oliveira Marques, (coord.), *Parlamentares e Ministros da 1ª República (1910-1926)*, Lisboa, Afrontamento. No caso dos maçons que pertenceram à Assembleia Constituinte, notas biográficas atualizadas podem ser encontradas em António Ventura, 2011, *op. cit.*. Releva para o caso Joaquim Pedro Martins (p. 202-203). Carlos Adolfo Marques Leitão, professor pedagogo e oficial do Exército, n. 1.6.1855 e m. 25.11-1938. Militar, foi professor de Desenho e Geografia do príncipe real D. Luís Filipe e do infante D. Manuel. Foi também diretor do Colégio Militar, cargo que desempenhou até à proclamação da República. Durante a ditadura de João Franco foi Vice-presidente do Conselho Superior de Ensino Industrial e Comercial e presidente da Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Lisboa. No período da República desempenhou o cargo de diretor da Escola Industrial Marquês de Pombal.

O artigo 3º do decreto fundador determinava as nomeações de professores e mestres, assim como a sua remuneração. Todas as despesas da escola ficariam a cargo da Casa Pia. O Estado, com a contrapartida de consignar no orçamento uma verba ou dotação anual para auxiliar nas despesas da escola, garantia o controlo do corpo docente pois «o Estado poderá mandar servir na Escola alguns dos professores dos seus quadros»¹³⁷⁴.

De acordo com o decreto, o ensino a ministrar ficaria sujeito à mesma organização curricular e aos conteúdos programáticos das restantes escolas, submetendo-se à inspeção das escolas comerciais e industriais que dependia da Repartição de Ensino Industrial e Comercial.

A instituição reger-se-ia pelos regulamentos em vigor para as escolas de ensino elementar industrial e comercial e os exames que aí fossem realizados equivaleriam aos realizados nas escolas do Estado. Um aspeto, porém, funcionava como salvaguarda e contrapartida pela cedência extraordinária: a administração ficaria na dependência hierárquica da Casa Pia. Esta garantia tornar-se-ia no principal obstáculo à eclosão do processo autónómico¹³⁷⁵.

O segundo marco do período resultou na nova legislação, o já citado regulamento de 1916, que não só determinou a reorganização do ensino, como estaria na base da criação do curso de condutores de máquinas no ano seguinte.

Dois anos depois da criação da escola, o governo regulamentou o ensino industrial e comercial. O novo regulamento foi corporizado no decreto nº 2609-E, de 4 de setembro de 1916. Esta peça legislativa vinha sendo reclamada pelos entusiastas da propagação do ensino técnico, exasperados com o anúncio sucessivo e inconsequente de nova regulamentação que pusesse fim à moldura legislativa monárquica¹³⁷⁶.

José de Matos Sobral Cid nasceu em 29 de junho de 1877, em Lamego. Fez estudos em Coimbra, onde frequentou a Faculdade de Medicina, pela qual se doutorou, e onde exerceu a docência. Após ter estado filiado no Partido Regenerador, partido pelo qual foi eleito deputado, seguiu uma vida política extra partidária. Em 1908, discordou da decisão tomada pelos professores de Coimbra de se deslocarem a Lisboa para saudarem D. Manuel II. Na vigência do regime republicano, alcançou a pasta da Instrução, entre 9 de fevereiro e 26 de junho de 1914, e, de novo, desde esta última data até 12 de dezembro do mesmo ano.

¹³⁷⁴ Ministério da Instrução Pública. Repartição de Instrução Industrial e Comercial, *Legislação sobre ensino industrial e comercial elementar e médio. Ano de 1914*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1914, pp. 42-43.

¹³⁷⁵ *Idem, ibidem*, pp. 42-43.

¹³⁷⁶ Sebastião Pessanha, 1915, *Ensino Industrial*, Lisboa.

O diploma, com a chancela do Ministério da Instrução Pública liderado por Joaquim Pedro Martins, estadista que integrava um gabinete presidido por António José de Almeida, sublinhava no preâmbulo a necessidade de regulamentar a constituição do ensino elementar industrial e comercial. A organização em vigor até 1916 tinha sido aprovada pelo decreto de 24 de dezembro de 1901, modificado em algumas das suas disposições por decretos posteriores¹³⁷⁷.

O artigo 2º do novo texto determinava que, na criação de novas escolas, seria dada preferência às escolas pedidas pelas corporações administrativas, associações ou particulares que se responsabilizassem pelas despesas inerentes às instalações, mobília, material, expediente e pessoal menor, ficando a cargo do Estado os vencimentos do pessoal docente.

O governo pretendia assim partilhar as despesas de criação das novas instituições de ensino com os particulares e outras instituições, facto que colocava a Escola Industrial da Casa Pia de Évora numa posição vantajosa para vir a integrar a rede de escolas oficiais de ensino industrial.

Na produção desta peça legislativa, como aliás aconteceu sem exceção nos momentos cruciais do desenvolvimento da escola durante a I República, esteve uma figura que conhecia bem a cidade e a instituição. Referimo-nos, neste caso, ao Ministro da Instrução Joaquim Pedro Martins, irmão de Júlio do Patrocínio Martins, que foi presidente da Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Évora depois do 5 de Outubro.

¹³⁷⁷*Regulamento das Escolas de Desenho Industrial Industriais, Comerciais, Preparatórias e Elementares Comércio e de Arte Aplicada, decreto n.º 2.609-E de 4 de setembro*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1916.

Figura 1: Júlio do Patrocínio Martins



Fonte: Arquivo Fotográfico da Câmara Municipal de Évora.
Autor desconhecido (c. 1917-1919)

O decreto, para além da particularidade de proceder de num ministro que conhecia bem a cidade e a região, era inovador prevendo que “(...) as escolas poderão também ensaiar, por ordem do Governo ou a pedido de particulares, os aparelhos, materiais e processos suscetíveis de vantajoso emprego nas indústrias locais, e serem encarregadas de divulgar os aperfeiçoamentos que possam ser introduzidos nessas indústrias (...)”. Esta liberdade permitiria que as direções inovassem ao nível da oferta, articulando a sua compatibilidade com as necessidades da cidade.

Esta proposta tinha antecedentes na reflexão que vinha sendo produzida pelos ativistas do ensino elementar industrial. Um opúsculo de 1915, da autoria de Sebastião Pessanha, observava que, tal como a escola de Peniche mantinha o ensino da renda, de bilros, a de Évora incluía no seu programa conteúdos que interessavam às indústrias locais, com o objetivo de assegurar o ressurgimento da produção de tapetes de Arraiolos¹³⁷⁸.

¹³⁷⁸ Sebastião Pessanha, 1915, *op cit.*, pp. 13-14.

Esta aproximação aos interesses locais não era uma novidade, pois a Casa Pia manteve em função uma oficina com idêntico objetivo. A produção de tapetes era mesmo considerada crucial para a instituição e todos os envolvidos no fabrico obrigados ao dever de sigilo¹³⁷⁹.

A ligação aos interesses da região impressionou também Paul Deschamps que visitou a cidade no início dos anos de 1930. Este investigador anotou a existência da Escola Industrial e nela destacou a forma como os operários aí eram preparados. Não deixou de sublinhar a existência de treino específico na técnica do fabrico de tapetes¹³⁸⁰.

O facto de parte do corpo docente ter sido recrutado entre os quadros da CPE facilitou a tarefa. Os irmãos Angélica Monteiro Serra e Carlos Monteiro Serra, respetivamente a mestra que se encarregava do ensino naquela área e o professor de física e de mecânica, encontravam-se nesta situação. Angélica dedicou-se ao ensino, mantendo-se em exercício na Escola durante todo o período republicano; o irmão, um dos membros mais entusiastas da equipa que compunha a primeira administração republicana da Casa Pia, teve um papel preponderante no processo de instalação e organização do ensino na nova Escola Industrial¹³⁸¹.

Carlos Serra foi um dos agentes culturais da cidade tendo como suporte a sua ligação à Câmara Municipal, onde desempenhou funções como vereador. No período de 1913 a 1917, desenvolveu diversas iniciativas, enquadradas pela CME, entre as quais a organização do Congresso Regionalista Alentejano.

Do ponto de vista identitário, este cunho regionalista tornar-se-ia uma marca distintiva da escola. Conferia-lhe um prestígio muito particular, suportado pelos talentos individuais dos mestres e incentivado pela visão dos diretores, que teria repercussões no estatuto do estabelecimento de ensino. Também Joaquim Manuel dos Santos Garcia foi um dos que mais pugnou pela promoção dos interesses regionais, militando como

¹³⁷⁹ ADE, NCPE, Casa Pia de Évora, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525), 04-12-1913. O trabalho técnico nesta área era objeto de sigilo, facto que demonstra a importância do domínio da arte: “(...) fabricação dos chamados tapetes de Arraiolos é considerada segredo desta Casa Pia, devendo haver o máximo cuidado por parte do pessoal dirigente em que às próprias alunas empregadas na execução de tapetes não seja revelado esse segredo (...) que visa salvaguardar os interesses da Casa Pia (...)”.

¹³⁸⁰ Paul Deschamps, 1934, *op. cit.*, p. 423.

¹³⁸¹ ADE, NCPE, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525). 27-11-1913. Em notas finais ao relatório de balanço do triénio 1910-1913, a administração reconhece o trabalho de Angélica Serra, diretora do Convento Novo e responsável pela secção feminina; de José Inocêncio de Sousa, o diretor; e de Carlos Monteiro Serra, secretário e professor, na organização e funcionamento dos vários núcleos de ensino que estariam na origem da Escola Industrial.

colaborador em diversos jornais e revistas ou publicando de forma prolixa muitas vezes a expensas próprias¹³⁸².

8.4. Da Escola Industrial de Évora à Escola Industrial e Comercial de “Gabriel Pereira” (1919-1926)

O segundo período de existência da Escola, que vai da sua integração na rede de escolas técnicas do ensino público oficial, em 1919, até ao fim do regime Republicano foi marcado pela elevação da Escola Industrial ao estatuto de que beneficiavam as principais escolas congéneres. Este importante marco foi consagrado no decreto nº 5344, de 27 de março de 1919.

Até à entrada em vigor do decreto, nunca os agentes educativos se tinham unido em prol da concretização de um desiderato comum. Os resultados que alcançaram traduziram-se na obtenção de um novo estatuto e de uma nova configuração da oferta que acabaria por determinar o futuro de sucesso da instituição.

Nesta fase, é possível definir duas etapas: a primeira corresponde ao processo de autonomia que resultou na integração da Escola no universo das escolas oficiais em 1919. A Escola Industrial de Évora passou a ostentar o estatuto de escola pública oficial de ensino técnico elementar, com um corpo docente e auxiliar integrado na função pública.

Os antecedentes que conduziram à obtenção do estatuto consagrado no decreto de 27 de março remontam à governação de Sidónio Paes, altura em que a Escola desenvolveu, sem sucesso, uma campanha com o intuito de vir a integrar a lista de escolas de ensino técnico público. Para obter tal desiderato, foram mantidos contactos com as mais altas figuras do Estado, visando acelerar a decisão a tomar pelo Ministério da Instrução, à época liderado por Alfredo Magalhães, um professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Este governante procurou pôr em prática um plano destinado a aperfeiçoar as experiências de ensino técnico que se encontravam no terreno.

O caso de Évora correspondia ao que à época era considerada a instituição tipo sobre a qual devia incidir a ação governamental e este facto foi explorado pela liderança da Escola Industrial na pessoa do seu diretor, o Eng.º Santos Garcia. Este multiplicou-se em contactos para atingir os fins a que se propunha, liderando um processo no qual procurou conjugar os desejos do governo com os interesses do corpo docente.

¹³⁸² Cf. Por exemplo Joaquim Manuel dos Santos Garcia, 1938, *Coisas da Minha Terra*, Évora, Gráfica Eborense.

Deste profundo envolvimento dos diversos agentes resultou a probabilidade de decisão favorável, razão pela qual a revelação da lista que reorganizava a rede escolar era aguardada com ansiedade. Os resultados foram uma decepção, pois acabaram por excluir a Escola Industrial rol de escolas oficiais, facto que causou profundo desânimo no corpo docente.

À época, a integração da Escola Industrial na rede de escolas de ensino técnico foi recheada de obstáculos e agravada pelas enormes dificuldades financeiras motivadas pela crise internacional. No plano interno, existiam também entraves importantes aos desejos manifestados pela maioria dos docentes: a Casa Pia de Évora, que tutelava a Escola, não estava disposta a abrir mão de uma das suas valências mais importantes.

A Escola Industrial era aquela que maior visibilidade dava aos administradores junto da população urbana mais instruída e capaz de retribuir, no momento eleitoral, os esforços dos notáveis que a dirigiam. Muitos destes estavam comprometidos com as várias instâncias da política local, ansiando por um cargo no Governo Civil, um assento na Câmara dos Deputados ou no Senado. Por exemplo, Câmara Manuel ou Domingos Rosado integraram nos seus *cursus honorum* a gestão da CPE, antes de se sujeitarem a eleições e conseguirem assento no parlamento como deputados.

Foi neste quadro que se jogou o futuro da nova instituição de ensino: entre a dependência da instituição assistencial que lhe tinha dado origem e a tentativa de autonomia com a sua vinculação ao Estado, mais distante mas menos avaro.

A tensão entre a tutoria exercida pela instituição assistencial sobre a Escola Industrial foi despoletada por um incidente de cariz diplomático: aquando da presença de Sidónio Paes a Évora, em fevereiro de 1918, a sua visita ao circunscreveu-se apenas à Escola Industrial, ignorando a Casa Pia. O Eng.º Santos Garcia aproveitou para se aproximar do poder político central com o objetivo de conseguir a integração da Escola na lista de Escolas oficiais. Este facto motivou um violento protesto da nova administração da CPE, agora liderada por João José Perdigão - um proprietário e benemérito de Azaruja¹³⁸³ e que incluía ainda José Roma Pereira¹³⁸⁴ e José Joaquim

¹³⁸³ Proprietário, lavrador e notável em Évora e na Azaruja, Provedor da Casa Pia, membro do Conselho Fiscal do Banco Eborense (1916-1917), Vogal da Comissão Distrital de Assistência (1930), Vereador da Câmara Municipal de Évora (1912) cf. Base de dados do projeto de doutoramento Percursos Escolares e Profissionais das Elites Alentejanas FCT/ME.

¹³⁸⁴ Alfaiate (1899 e 1913), comerciante e depois tesoureiro da Câmara Municipal de Évora (1913 e 1914).

Calhau¹³⁸⁵: "(...) O Sr. Roma Pereira, ainda sobre a visita de S. Ex.^a o Sr. Presidente da República à Exposição da Escola Industrial disse não se ter felicitado pelo resultado da mesma exposição visto que a administração da Casa Pia não tivera dela conhecimento, e que não lamentara, antes protestara pelo facto de o Excelentíssimo presidente ter sido em sua opinião, cada vez mais radicada, propositadamente afastado da visita à Casa Pia (...)"¹³⁸⁶.

Esta convicção ficar-se-ia a dever à estratégia seguida pela direção da Escola no sentido de se desvincular da CPE e teria como um dos principais argumentos a questão salarial que afetava o corpo docente. A entidade empregadora tentou evitar o previsível desfecho propondo um aumento dos salários dos professores da Escola: "(...) Resolveu-se pedir ao Governo Central que os ordenados do pessoal da Escola Industrial e dos professores de instrução primária da Casa Pia sejam equiparados aos vencimentos dos professores das escolas oficiais (...)"¹³⁸⁷.

No grupo de professores que compunham o Conselho Escolar, a questão da desvinculação da CPE não foi pacífica e a resistência dos docentes que estavam mais próximos da administração contribuiu para o aumento da tensão nas sessões.

A transcrição que se segue ilustra esta afirmação, ao mesmo tempo que mostra que também se tratava de uma questão de sobrevivência institucional: "(...) O senhor Sousa (José Inocêncio de Sousa) perguntou ao Sr. Diretor o que havia sobre a passagem da Escola a oficial. O Sr. Santos Garcia historiou o que se tem feito: pedira ao Sr. Sousa da Câmara, então Governador Civil, para que conseguisse que a verba de vinte e cinco mil escudos inserida no orçamento geral do Estado para 1915-1916, destinada a uma escola agrícola em Évora, e que não tivera aplicação, fosse de novo inserida a fim de criar a Escola Agrícola de Évora, ficando anexa à Escola Industrial, para que assim esta Escola pudesse viver desafogadamente. No decurso destas negociações e pela orientação dada ao assunto pelo novo ministro da agricultura (referia-se ao Eng.º Agrónomo Eduardo Fernandes de Oliveira), pediu que a Escola Industrial passasse a oficial, pois que com a dotação que tem é completamente impossível poder continuar a viver. Destas negociações deu particular conhecimento aos colegas, não tendo tratado nada com a

¹³⁸⁵ Proprietário (1903), agricultor (1941) Governador Civil de Évora, produtor de cortiça e secretário da Caixa de Crédito Agrícola Mutuo Eborense (1930), lavrador ou agricultor (1930).

¹³⁸⁶ ADE, NCPE, Casa Pia, Atas, Livro nº 7 (526) 26-02-1918, fls 48.

¹³⁸⁷ ADE, NCPE, Casa Pia, Atas, Livro nº 7 (526), 16-07-1918.

administração da Casa Pia, visto que sem desprimor para com ela nada lhe tinha a dizer. Sobre este último ponto travou-se larga discussão entre o senhor Santos Garcia e o Sr. Sousa, que sustentou nada se dever fazer sem que a administração da Casa Pia fosse ouvida. Terminada esta discussão o senhor Santos Garcia pediu ao Conselho que se manifestasse claramente sobre se tinha procedido em harmonia com os interesses da Escola e do seu pessoal, constituindo esta manifestação uma moção de confiança. Depois do Sr. Rebocho Paes ter elogiado o procedimento do senhor Santos Garcia, foi esse procedimento aprovado por todos os presentes, exceto pelo senhor Sousa que declarou abster-se por não achar razão para a moção (...)"¹³⁸⁸.

Não surpreende que o Provedor tenha questionado o diretor no sentido de apurar as razões que o terão levado a apresentar uma proposta destinada a desvincular a Escola Industrial da CPE. A resposta do diretor, embora diplomática, foi clara: "(...) os desejos da Escola Industrial são tudo quanto há de mais justo e em harmonia com os interesses da cidade, com os da Casa Pia, de que V. Ex.^a é mui digno Provedor, e com os da própria Escola, que não pode continuar a viver com os fracos recursos de que dispõe. A satisfação do pedido feito pela Escola, além de garantir a situação do seu pessoal, trará consigo o desenvolvimento do ensino oficial, com o que muito lucrará a Casa Pia, que verá engrandecer as suas oficinas, visto que a Escola, passando a ser incluída na lista das escolas oficiais não deixará de funcionar onde está, como acontece com outras, organizadas nas mesmas condições. E sendo a Escola Industrial uma criação da Casa Pia, creio bem que a administração, a que V. Ex.^a dignamente preside, não deixará de concorrer para que se leve a efeito um melhoramento que muito a honrará e pondo assim o remate à obra grandiosa começada pela administração a que presidiu o Ex.^o Senhor António Simões Paquete (...)"¹³⁸⁹.

Santos Garcia foi incisivo quando sublinhou que o apoio da CPE e a subvenção anual inscrita no orçamento de estado eram insuficientes para manter o normal funcionamento e o futuro desenvolvimento da estrutura escolar. Foi pedagógico em matéria delicada, como eram as relações com a CPE, sobretudo ao garantir que o desenvolvimento das oficinas se manteria no mesmo espaço revertendo em benefícios

¹³⁸⁸ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, pp. 29 e 29 v. A união do corpo docente foi uma constante ao longo do período estudado do qual se exclui o caso descrito e que constituiu o pico da tensão institucional.

¹³⁸⁹ PT/AHESGP/EICGP/E/005/Mç001-1899-1993, Ofício remetido pela direção da Escola Industrial ao Provedor da Casa Pia em 15 de abril de 1918 (Cópia).

para a CPE. Tratava-se contudo de pura retórica. O diretor, na primeira oportunidade que teve de influenciar a decisão política, enquanto senador da República em 1922, procurou que o governo cedesse um novo espaço na cidade com o objetivo de permitir o desenvolvimento da instituição e o crescimento da procura.

Em 1918 e 1919 a questão principal consistia no interesse evidente do seu corpo docente em passar para a dependência do Estado, desvinculando-se da sombra tutelar da administração da Casa Pia. Garcia não perdeu a oportunidade para sublinhar a importância do corte com a instituição assistencial, pois o suporte financeiro que esta disponibilizava inibia o seu desenvolvimento.

Num contexto político favorável e aproveitando uma altura em que o novo poder estabelecido estava muito recetivo à criação de clientelas próprias, por isso mais propenso a fazer cedências, os professores uniram-se na tentativa de garantir a segurança e o conforto que a dependência do Estado significava.

Como seria de calcular, não foram estes os argumentos que levaram o Eng.º Santos Garcia a formular o pedido ao Ministro da Instrução Alfredo de Magalhães, mas antes a possibilidade imperdível de incentivar uma experiência de ensino técnico bem-sucedida.

Depois de dar relevo aos principais momentos da vida da Escola e de sublinhar o crescimento da procura considerou que “(...). Apesar, porém, de resultados tão belamente demonstrativos da sua utilidade e da forma como o ensino tem sido ministrado, não se poderá sustentar se o governo central não o chamar a si, pelo preço dos materiais, pelas condições gerais da vida e pelo aumento sempre crescente dos alunos é completamente impossível poder-se manter sem a proteção oficial. No seu primeiro ano viveu da generosidade dos respetivos professores, que trabalharam gratuitamente, e da boa vontade da Casa Pia, que custeou as despesas das aulas e oficinas; nestes três últimos anos tem vivido com o subsídio de 6.000\$ anuais, que o governo tem concedido para a sua manutenção. No interesse da própria Escola e no da rica região que serve o seu Conselho Escolar pede que o governo da República tome conta dita [sic] dela, incluindo-a na lista das escolas oficiais dos seus professores mestras e mestres, que, nos seus quatro anos de exercício bem têm demonstrado a sua competência profissional e o seu amor pela instrução. E assim procedendo o governo da República presta a Évora um assinalado

serviço, dotando a cidade com uma escola que, pelo número dos seus cursos, bem pode ser considerada como uma das mais importantes do país, precisando para ser a primeira, só do favor oficial e da proteção direta do Governo (...)”¹³⁹⁰.

Com o argumento de proteger o mérito dos recursos e de valorizar os resultados alcançados, visava-se, acima de tudo, a “proteção” do Estado. A proposta dirigida ao poder executivo continha, porém, o reconhecimento implícito da fragilidade da ajuda obtida ao longo dos primeiros anos de funcionamento: era um testemunho gritante da inexistência de qualquer apoio oriundo do tecido empresarial. Em última instância, seriam as empresas a beneficiar com os recursos humanos qualificados que resultariam da ação formativa da Escola, sem que para isso tivessem contribuído, ao contrário do que pretendiam os regulamentos em vigor.

O decreto nº 5029, de 1 de dezembro de 1918, a última iniciativa na área do ensino técnico do sidonismo, retirou ao Ministério da Instrução a tutela do ensino industrial e comercial colocando-o na dependência do Ministério do Comércio através da Secretaria de Estado tutelada por Azevedo Neves.

O diploma previa a articulação dos vários níveis de ensino, desde o elementar ao médio e superior. É importante realçar que a estrutura prevista no decreto foi mantida pelos governos pós sidonistas.

No entanto, aquando da sua publicação, o conhecimento do seu conteúdo gerou profundo descontentamento entre os docentes do ensino técnico eborense, pois da lista de escolas que o mesmo incluía não figurava a referência à Escola Industrial de Évora: “(...) O senhor diretor [Santos Garcia] referindo-se à reorganização do ensino industrial e comercial pelo decreto nº 5029 disse ter sido com o maior desgosto que não viu a nossa escola incluída na lista das escolas oficiais; relatou todos os passos que deu para que a escola passasse a oficial, tendo para esse fim estado com o Ex.º Presidente da República, com o Sr. Ministro do Comércio, Governador Civil de Lisboa e Governador Civil de Évora, chegando a ter esperanças de que se alcançaria o fim desejado como era de justiça. Nada se conseguiu, e tem a declarar que enquanto não chegar o momento que julgue oportuno nada mais fará pois se sente cansado, tanto mais que como o Conselho sabe

¹³⁹⁰ PT/AHESGP/EICGP/E/005/Mç 001-1899-1993, Cópia da Exposição enviada pelo diretor Engº Santos Garcia ao Sr. Ministro da Instrução solicitando a integração da Escola Industrial na rede de ensino oficial. s/d fevereiro de 1918.

chegou a estar lavrado o decreto em que a passavam a oficial, não sendo assinado por motivos desconhecidos e resultantes da visita a Évora do então Ministro da Instrução Sr. Dr. Alfredo de Magalhães. O Concelho apreciando o trabalho do Sr. Santos Garcia, louvou-o por tudo quanto fez em benefício da Escola, lamentando não se ter chegado ao resultado desejado e sentindo-se magoado pelo procedimento havido, aprovou a decisão de nada mais se tentar enquanto não houver probabilidades de êxito. Esta deliberação foi tomada por maioria, em virtude do Sr. Sousa ter votado contra a opinião exposta (...)"¹³⁹¹.

O momento decisivo da segunda etapa aconteceu em 27 de março de 1919, com a publicação do citado decreto 5344. Encerrava-se o período de maior tensão institucional da vida da jovem instituição. Decorrido três meses após a reunião supra mencionada, os desejos do corpo docente e os esforços de Santos Garcia seriam por fim recompensados.

Ao contrário de Alfredo de Magalhães, o rosto do sidonismo para a instrução pública, o novo responsável pelo ensino técnico elementar no primeiro governo pós sidonista era uma figura querida na cidade. Júlio do Patrocínio Martins acabara de assumir a pasta do Comércio no executivo liderado por Domingos Pereira, no qual era uma das figuras com mais experiência política. No elenco governativo, o terceiro depois da morte de Sidónio Paes e no curto período de três meses, pontificavam diversas figuras de referência, tais como Leonardo Coimbra e António Granjo.

A pasta das colónias fora entregue a Jorge Nunes, figura de prestígio e com vasta experiência política. Este conhecia bem não só o Sul do País como Patrocínio Martins, dos tempos de militância republicana e ao lado do qual votara a Constituição de 1911. Nunes era cunhado de Brito Camacho e filho de Jacinto Nunes, um dos republicanos que mais se distinguiu pela sua postura radical no combate aos últimos governos da monarquia¹³⁹².

A proximidade de Patrocínio Martins aos seus correligionários eborenses vinha desde os tempos do liceu e prosseguira com a sua presença assídua na cidade após a conclusão do curso médico-cirúrgico. Em Évora, terá dado o seu contributo para a

¹³⁹¹ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, pp. 32 e 32v.

¹³⁹² Fernando Luís Gameiro, 2005c, «Nunes, José Jacinto», in Maria Filomena Mónica (coord.), *Dicionário Biográfico Parlamentar(1834-1910)*, Lisboa, Afrontamento, vol. III, pp. 85-89.

implantação da República, acabando por assumir a presidência da Comissão Administrativa da Câmara Municipal, em 7 de outubro de 1910.

Como se indicou aquando do batismo ministerial de Martins, o ensino industrial elementar era tutelado pelo Ministério do Comércio, através da Secretaria de Estado da qual dependia a Direção Geral do Ensino Industrial e Comercial, uma estrutura definida pelo Decreto 5029, de 1 de dezembro de 1918¹³⁹³.

É esta estrutura que os novos governos mantêm e que vai permitir a Patrocínio Martins dirigir o ensino técnico elementar, entre 30 de março e 30 junho de 1919. É certo que a ambicionada decisão de passar a Escola Industrial da Casa Pia de Évora para o ensino oficial foi uma das primeiras ordens dadas pelo novo ministro ao secretário de estado do comércio e deste ao diretor geral Álvaro Coelho¹³⁹⁴.

A relação de Patrocínio Martins com o ensino técnico elementar ficou a dever-se ao seu exílio em Chaves, localidade para a qual se retirou com a subida de Sidónio Pais ao poder, continuando a desenvolver a atividade médica de que nunca abdicara. O exercício da medicina naquela localidade parece ter contribuído para o prestigiar tanto quanto o seu imediato envolvimento na causa do ensino técnico, cuja ausência na cidade era notória. Começou a trabalhar com António Granjo no sentido de colmatar essa lacuna, tendo por objetivo a criação de uma Escola Industrial e uma Aula Comercial, o que aconteceria em maio de 1919, durante a sua primeira passagem pelo governo¹³⁹⁵.

Esta experiência terá tido alguma importância para a decisão que tomaria quanto ao caso do ensino técnico elementar em Évora, para a qual também terá contribuído o conhecimento da política local e dos notáveis que a protagonizavam. Em Chaves, recorreu à iniciativa particular para viabilizar o financiamento do projeto, contando com a ação benemérita do político transmontano António Granjo. Depois do Sidonismo, este ministro integraria o executivo presidido por Domingos Leite Pereira e onde Júlio do Patrocínio viria a assumir a pasta do Comércio como já referimos. Foi este elenco governamental que enquadrou a decisão política tomada por Martins e que visou integrar

¹³⁹³ José Cardim, 2005, *op. cit.*, p.421 e seg.

¹³⁹⁴ Após a morte de Sidónio Pais em dezembro de 1918, sucederam-se três governos (dois dirigidos por Tamagnini Barbosa e um por José Relvas). Foi também criada uma episódica junta governativa monárquica liderada por Paiva Couceiro. O governo no qual Patrocínio Martins se integraria era já o 4º no curto espaço de seis meses.

¹³⁹⁵ <http://www.dodouropress.pt/> [disponível em 3 de setembro de 2010].

a então Escola Industrial da Casa Pia na lista das escolas oficiais, garantindo o futuro da instituição¹³⁹⁶.

Entretanto, o diferendo entre a administração da CPE e a direção da Escola mantinha-se. O corpo docente continuava irreduzível na integração oficial da Escola e, por esta razão, os administradores da CPE acabaram por aceitar a inevitabilidade do previsível desfecho. Antecipando o aparecimento de novos problemas, passaram a usar de todos os meios para minimizar as consequências do processo autonómico em curso.

O principal objetivo passou a ser o de conseguir evitar a saída da Escola das instalações do Colégio do Espírito Santo, impedindo problemas maiores para os alunos que praticavam nas oficinas.

Figura 2: Alas ocupadas pela Escola Industrial no andar nobre do Colégio do Espírito Santo



Desde a promoção das reivindicações dos alunos da Casa Pia contra a eventual mudança de instalações, até à pressão junto do Governo Civil para que a escola se mantivesse no mesmo local, foram diversos os argumentos invocados pela administração da CPE que não estava disposta a perder a totalidade do investimento realizado: "(....) A saída da Escola Industrial do edifício da Casa Pia representa para esta um grande prejuízo. Em face do exposto esta administração sentindo-se magoada por tudo que se tem feito sem ela ser ouvida nem consultada pois que conhece os seus deveres de trabalhar para o engrandecimento quer da Casa Pia quer da sua Escola, protesta com toda a energia contra o procedimento de empregados que com o fim exclusivo de satisfazerem os seus caprichos e interesses pessoais têm trabalhado, na sombra, em manifesto prejuízo

¹³⁹⁶ Em Chaves foi criada uma instituição idêntica que de imediato receberia o seu nome como patrono. Cf. Decreto n.º 5 490 de 2 de maio de 1919 que criou a Escola Industrial e Comercial de Chaves, hoje Escola Secundária Dr. Júlio Martins. <http://pt.wikipedia.org/> [disponível em 15.01.2011].

de uma instituição tão digna de respeito e a que eles devem tudo aquilo que são. O Sr. Roma Pereira fez considerações várias tendentes a demonstrar o prejuízo resultante da saída do edifício da Casa Pia, da Escola Industrial no que foi secundado pelo Sr. Joaquim José Batista (...)”¹³⁹⁷.

Carlos Monteiro Serra refutou as eventuais alusões à sua pessoa. Era, porém, o elemento comum entre as duas instituições, pois acumulava a função de secretário da Casa Pia com o secretariado do Conselho Escolar; ao mesmo tempo, desempenhava também funções de professor na Escola.

Como o próprio provedor Simões Paquete havia reconhecido, por altura da entrada em funcionamento da nova unidade de ensino, Carlos Serra tinha sido o grande responsável pela construção e adaptação das instalações, bem como pela tomada de providências para a instalação dos equipamentos até à tomada de posse do primeiro diretor.

Esteve também na base do processo que conduziria à legalização da propriedade do edifício do Espírito Santo em favor da Casa Pia e tinha consciência do seu trabalho em prol do que considerava um bem comum. Refutando as acusações disse: “(...) O Secretário, pedindo licença, declarou que não se designando no protesto nomes de empregados da Casa Pia, repudiava por completo tudo quanto se lhe pudesse quer ser referido, porquanto nunca o secretário trabalhou contra a Casa Pia e porquanto, se fizesse a história completa da Escola Industrial, se ficaria sabendo bem quais são os verdadeiros amigos da Escola e da Casa Pia e quais os seus inimigos. O Sr. Roma Pereira assegurou que em nada havia alusão ao secretário Carlos Serra, o que também afirmou o Sr. Batista, que acrescentou não poder haver referência a ele secretário pois que muitas vezes tem trabalhado com ele em benefício da Casa Pia (...)”¹³⁹⁸.

¹³⁹⁷ ADE, NCPE, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), 23-03-1919, fls. 64, 64v e fls 65. A alusão a uma eventual oposição da administração da Câmara Municipal deve referir-se à administração presidida por Jorge de Barros Capinha, que contava entre os vereadores com a presença de Raul Albano da Veiga Matrôco, professor em exercício na Escola. Por outro lado, na sequência do processo de integração da Escola na lista das escolas oficiais, o vogal da administração da Casa Pia, Roma Pereira, um alfaiate (1899) que havia desempenhado funções como tesoureiro da Câmara Municipal (1913), mostrou-se como o membro mais inconformado da administração. Acabou mesmo por ser substituído por Domingos Cordeiro Rosado, um licenciado em direito que viria a prestar bons serviços à Escola aquando da sua passagem pelo parlamento como deputado da República Cf. Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, pp. 62-72.

¹³⁹⁸ ADE, NCPE, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), 23-03-1919, fls 64, 64v e fls 65.

A 12 de abril, o Eng.º Santos Garcia convocava o Conselho Escolar e comunicava a concretização do objetivo que vinha sendo perseguido de forma explícita desde o consulado de Sidónio Pais, propondo um “(...) voto de louvor e do mais vivo reconhecimento para o Ex.º Ministro do Comércio Sr. Dr. Júlio Martins, que com elevado patriotismo dotou Évora e a instrução com este grande melhoramento que fará com que o seu nome seja sempre querido por todos os bons eborenses (...)”; o agradecimento dirigiu-se também ao diretor geral Álvaro Coelho.

Tanto Santos Garcia como Carlos Monteiro Serra pretenderam homenagear estes dois homens. Para o primeiro, foi sugerida a criação do prémio Dr. Júlio Martins, no valor de 50 escudos, para o melhor aluno que terminasse o curso industrial. Para o segundo, a criação do prémio Álvaro Coelho, no valor de 40 escudos, para o melhor aluno que terminasse o curso de condutores de máquinas¹³⁹⁹.

Sem dúvida que o corpo docente viu com particular satisfação o momento da passagem da Escola para a alçada do Estado, revelando o decréscimo da tensão acumulada na dura luta pela separação da CPE. Por entre os chavões de júbilo que ficaram registados, avultam as referências à intervenção do ministro Júlio do Patrocínio Martins.

Mas há nos documentos um facto com particular significado para o estudo das motivações políticas que, de acordo com a literatura, terão estado na base do desenvolvimento da rede de estabelecimentos de ensino técnico depois de 1918. A propósito da integração na lista de instituições referidas, o Eng.º Santos Garcia enviou à Comissão dos Pais dos Alunos um ofício agradecendo a sua intervenção: “(...) Tendo sido já publicado o decreto, com força de lei, que passou a oficial a Escola Industrial desta cidade, venho com muito prazer cumprir o dever de agradecer penhoradamente pelo valioso auxílio prestado pelos pais dos alunos, para a realização de tão grande melhoramento, como foi o do reconhecimento oficial desta Escola Industrial (...)”¹⁴⁰⁰.

Não foi possível determinar quantos eram os pais dos alunos, nem quem eram os que integravam esta Comissão. Também se desconhecem quais as ações que desenvolveram. De qualquer modo, esta pode ser uma evidência em abono da tese

¹³⁹⁹ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, p.31 e 31v. Cf. também PT/AHESGP/EICGP/E/005/Mç 001-1899-1993, para o teor dos ofícios de agradecimento enviados a Júlio Martins e a Álvaro Coelho.

¹⁴⁰⁰ Referia-se ao decreto 5344, de 27 de março de 1919; PT/AHESGP/EICGP/E/005/Mç001-1899-1993, cópia de ofício enviado à referida Comissão em 3 de abril de 1919.

defendida por Sérgio Grácio que considera a aposta republicana no incremento da oferta de ensino técnico elementar uma forma de tentar remunerar/garantir a fidelidade dos eleitores¹⁴⁰¹.

Também aqui a cronologia confirma esta tese. Não só foi depois desta data que se consolidou o processo de afirmação institucional, com a autonomia em 1919, como também a política caciquil atingiu todo o seu esplendor com a atribuição de subvenções à escola a propósito da visita a Évora de diversas figuras ministeriais.

Quando Júlio do Patrocínio Martins faleceu, em 1922, Joaquim dos Santos Garcia, à data senador da República, produziu no parlamento uma intervenção esclarecedora sobre o papel desempenhado pelo estadista no desenvolvimento da Escola Industrial: «como regionalista, ele nunca se esqueceu da região que lhe foi berço, e, assim, da sua passagem pelo Ministério do Comércio, ele deu forma e deu vida à então Escola Industrial da Casa Pia de Évora, hoje Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira»¹⁴⁰².

Meses depois, já em Évora, na primeira reunião do Conselho da EICGP e depois da publicação do decreto, insistiu no contributo do ex-ministro, referindo que a escola se tornou depois da decisão política um «elemento de progresso na região com base segura».

A este propósito, fez aprovar um voto do qual foi dado conhecimento ao irmão, Joaquim Pedro Martins, que à época desempenhava funções como embaixador junto da Santa Sé. As relações com a administração da CPE também acabaram por se regularizar, tendo o primeiro passo da aproximação sido dado pelo diretor, no que obteve reciprocidade por parte daquela administração¹⁴⁰³.

8.5. A Escola com gente dentro

8.5.1. O tempo dos engenheiros e dos professores

O Regulamento de 1916, que reestruturou o ensino industrial, era uma peça legislativa que atualizava o diploma de 1901 até então em vigor. A preparação do

¹⁴⁰¹ Sérgio Grácio, 1998b, *op. cit.*, pp. 71-87.

¹⁴⁰² DSS, 16-05-1922. Intervenção do Senador Santos Garcia, eleito por Évora, a propósito de um voto de pesar pela morte de Júlio do Patrocínio Martins.

¹⁴⁰³ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, p. 58.; ADE, NCPE, Casa Pia Atas, Livro nº 7 (526), 08-04-1919: «(...) O diretor da Escola Industrial de Évora, Sr. Santos Garcia apresentou-se na sessão para agradecer à administração todo o auxílio para a passagem a oficial da Escola Industrial, pedindo para haver as melhores relações entre a direção da Escola e a administração da Casa Pia, o que constitui um desejo sincero, tendo a administração assegurado ser esse o seu sentir (...)» fls.66.

Regulamento resultou da ação legislativa do Ministério da “União Sagrada” que juntava António José de Almeida, em representação do Partido Evolucionista e de Afonso Costa, que liderava o Partido Democrático.

Estas formações haviam resultado da cisão do PRP, em 1912. Da sua união, resultou a distribuição dos ministérios pelas duas forças políticas, pois o Partido Unionista, liderado por Brito Camacho, excluiu-se da governação. Na pasta da Instrução Pública encontrava-se Joaquim Pedro Martins, membro do Partido Evolucionista, que iria patrocinar a preparação do diploma regulamentar.

Devido à declaração de guerra da Alemanha a Portugal, a participação portuguesa na I Guerra apresentava-se como inevitável, implicando a conveniente convergência entre as várias forças políticas.

Assim, em 1916, perante o desenrolar dos acontecimentos internacionais, os partidos liderados por Costa e Almeida dispuseram-se a unir as várias forças do espectro partidário, para garantir uma plataforma governativa estável.

Uma das grandes novidades do diploma, que definia o curso industrial como destinado a aperfeiçoar operários e aprendizes para todas as profissões, dizia respeito à gestão dos estabelecimentos de ensino.

A escola era dirigida por um diretor que respondia perante a inspeção. Em termos burocráticos, o seu interlocutor administrativo era a Repartição de Instrução Comercial e Industrial. O cargo era de nomeação governamental, tendo esta que recair sobre um dos professores do quadro da escola. No entanto, estava salvaguardada a possibilidade de o governo poder nomear professores alheios à escola, ou ao quadro de outras escolas, se lhes reconhecesse a necessária competência técnica¹⁴⁰⁴.

Esta prerrogativa garantia o alinhamento político das lideranças, tendo por base o vínculo clientelar inerente ao regime republicano liberal. Entre 1914 e a integração da Escola Industrial no ensino oficial, cumpriu à administração da CPE nomear o diretor. Durante este período, foram nomeados três: o professor Joaquim António Simões (1914-1916) e os engenheiros: Ezequiel Campos (1915-1916) e Santos Garcia. Este último tomou posse em 1916 mantendo-se no cargo nas duas décadas seguintes.

¹⁴⁰⁴ Art.º 40º do *Regulamento das Escolas de Ensino Elementar Industrial e Comercial*. Aprovado por decreto nº 2609-E, de 4 de setembro de 1916, Lisboa, Imprensa Nacional, 1916, p. 23.

A administração que nomeou o primeiro diretor era presidida por Simões Paquete. Este era natural de Évora, herdeiro do mesmo nome do abastado comerciante eborense que o terá dotado dos meios necessários para que singrasse na vida. Permitiu-lhe a frequência do liceu de Évora e da UC, bem como os meios para que se afirmasse como negociante de produtos agrícolas na praça eborense¹⁴⁰⁵.

A dimensão cultural encontrou-a na sua vocação como ator dramático, nas viagens que fez a Paris e que lhe deram mundo, dimensões que de alguma forma se terão refletido na sua ação beneficente. Esta foi particularmente visível durante o seu exercício à frente dos destinos da Casa Pia, sendo a criação da Escola Industrial o feito mais notável do seu mandato, embora, como reconheceria mais tarde, a iniciativa e a organização tivessem partido de um dos membros da administração.

Os restantes membros desta comissão eram Carlos Monteiro Serra, do qual terá partido a diligência de criação da Escola, que acumulava o cargo de secretário da CPE, com o de professor de física e química na Escola Industrial, e Manuel Joaquim da Silva Coelho, professor de desenho, que era também vogal da administração¹⁴⁰⁶.

Ao nomear o primeiro diretor, Joaquim António Simões, o Provedor da CPE correspondeu-se com o Chefe da Repartição de Ensino Industrial e Comercial do Ministério da Instrução Pública. O cargo de diretor da escola e a qualificação de quem o iria ocupar era importante, pois ao dar conhecimento ao ministério da nomeação de Joaquim Simões, Paquete sublinhou o facto de este exercer a docência num estabelecimento de formação de professores, a Escola Normal de Évora. Para o provedor, do ponto de vista do *status*, o cargo e as qualificações do escolhido equiparavam-no aos funcionários superiores da administração educativa. No ofício remetido ao Chefe de Repartição do Ensino Industrial e Comercial, não hesitou em escrever que «o seu colega Joaquim António Simões, professor da Escola Normal desta cidade» foi nomeado diretor da escola¹⁴⁰⁷.

¹⁴⁰⁵ *Anuário Comercial* (Évora), 1899.

¹⁴⁰⁶ Isabel Gameiro, 2000, *op. cit.*, p. 94.

¹⁴⁰⁷ Cf. PT/AHESGP/EICGP/E/005/Mç001-1899-1993, ofício dirigido ao Diretor Geral pelo Provedor em 22 de outubro de 1914. Joaquim Simões era um homem bem relacionado que ocupava um posto chave na formação de professores agentes principais de transformação das mentalidades. Docente da Escola Normal, foi convidado por Paquete para assumir o cargo de diretor da Escola Industrial de Évora, em outubro de 1914. Foi professor da Escola Normal de Évora e vereador da Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Évora, em 1910. Emparceirou aí com o Dr. Júlio do Patrocínio Martins, Dr. Manuel Gomes Fradinho, Dr. Felício Caeiro, Joaquim António Simões,

A Escola Normal, cuja manutenção na cidade foi acerrimamente defendida nas páginas do jornal evolucionista *O Cidadão*, incluía nos seus quadros alguns dos docentes republicanos mais ativos. Pelo corpo docente, passaram professores ligados às vereações republicanas, como António José Molero, vereador com o pelouro da instrução em 1914, que acabaria por integrar os quadros do Liceu e, mais tarde, da Escola Primária Superior. O próprio Joaquim António Simões tinha feito parte da Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Évora (1910-1911), no executivo presidido por Júlio do Patrocínio Martins¹⁴⁰⁸.

Durante o curto mandato do primeiro diretor, que coincidiu com o primeiro ano letivo de funcionamento da escola, a interpretação que Simões fez da organização da estrutura hierárquica era já de uma relativa autonomia. Esta ficar-se-ia a dever mais à proximidade dos seus amigos políticos do que à existência de um projeto próprio, que não foi possível identificar. Contudo, Simões integrou no protocolo da Escola as forças vivas da região, procurando envolver as associações do comércio e da indústria, uma prática que vinha sendo seguida pela CACME à qual tinha pertencido¹⁴⁰⁹.

Uma forma de perceber as intenções do novo diretor e da própria administração da CPE pode ser a análise da lista de entidades e individualidades presentes na inauguração da nova unidade de ensino. Entre elas estava José António de Andrade, presidente da Associação Comercial, e Bento Fialho Prego, presidente da Associação Industrial¹⁴¹⁰.

A nomeação de um novo diretor, Ezequiel de Campos, decorreu também por iniciativa da administração da Casa Pia. Da escolha foi dado conhecimento ao Ministério

António dos Santos Cartaxo, José Celestino Rebolado Formosinho, Francisco Maria Nunes, Francisco de Almeida Teles do Vale e João José de Oliveira para constituírem a comissão administrativa deste município.

¹⁴⁰⁸ A Escola Primária Superior de Évora foi fundada em 1921, no quadro da disseminação de instituições congéneres um pouco por todo o país, com o objetivo de permitir o prolongamento dos estudos pós primários. Corresponhia a mais uma tentativa de criação de alternativas à procura de ramos de ensino que permitissem o prosseguimento de estudos que continuava a incidir, quase sem exceção, sobre o ensino liceal. Esta escola daria mais tarde origem à atual Escola Básica Integrada de André de Resende.

¹⁴⁰⁹ ADE, NCPE, Casa Pia de Évora, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525), 17-10-1914: a aproximação dos poderes instituídos a estas organizações deve também ser sublinhada pois a Comissão Executiva da Câmara Municipal subsidiava a formação profissional desenvolvida nestes organismos, viabilizando mesmo a criação de uma escola de desenho na Associação Industrial, cf. ADE, NCM, *Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora*, 1914, Livro nº 808, 18-12-1914, embora existisse oferta equivalente na Escola Industrial. No Porto a Associação Industrial Portuense terá tido um papel determinante no desenvolvimento do ensino técnico na cidade durante o século XIX cf. Maria Antonieta Cruz, 1999a, «Aspetos da cultura burguesa oitocentista», in *Revista de História das Ideias*, Vol 20, p. 269.

¹⁴¹⁰ *Idem, ibidem*.

da Instrução, através de missiva dirigida ao Engenheiro Chefe da Repartição de Instrução Industrial e Comercial e assinada já por Campos¹⁴¹¹.

Figura 3: Eng.º Ezequiel de Campos. Diretor da Escola Industrial da Casa Pia de Évora em 1916



Fonte: *O Tripeiro*, 7ª Série, Ano XV, nº 1/2, janeiro/fevereiro de 1996.

Em 1915, a Escola, com 115 alunos, contava com dois engenheiros no seu corpo docente. Um deles, Ezequiel de Campos, tornara-se já uma figura nos meios parlamentares, onde pontificava desde 1911, integrado na Assembleia Constituinte. O fim da carreira como deputado coincidiu com a sua vinda para Évora para ocupar o cargo de vice-diretor de obras públicas. Na bagagem, trazia o prestígio de ser já considerado um dos mais ativos engenheiros portugueses¹⁴¹².

¹⁴¹¹ Para uma descrição do ideário de Ezequiel de Campos em perspetiva biográfica cf. Teresa Maria e Sousa Nunes, 2011, *O ideário republicano de Ezequiel de Campos (1900-1919)*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento policopiada).

¹⁴¹² DCD, Sessão de 15-01-1917, a propósito da importância estratégica da indústria do ferro e do aço, Ezequiel de Campos é integrado no lote dos técnicos de prestígio e com obra publicada que a defendiam. Cf. Ana Cardoso de Matos por ex. <http://repositorio--ul.iscte.pt/> [disponível em 23.12.2010]; A posse como diretor da Escola Industrial decorreu em 01-02-1916 cessando funções a seu pedido em 06-08-1916 (fls 10) cf. ADE, NCPE, Casa Pia de Évora, *Livro de Atas das Sessões*, Livro nº 7 (526). A administração que o nomeou era presidida por José Eduardo de Calça e Pina de Câmara Manuel, provedor, Francisco Maria Nunes e Manuel Tomás de Sousa, vogais.

O outro, Joaquim Santos Garcia, engenheiro agrônomo e publicista prolixo, embora sem a experiência e o prestígio de Campos, acumulava as funções de professor com o desempenho de cargos de relevo regional no aparelho burocrático do Estado¹⁴¹³.

Embora Ezequiel de Campos estivesse presente nas reuniões do conselho em finais de 1915, apenas assumiu o cargo de diretor no início do ano seguinte, altura em que foi apresentado ao conselho escolar pelo novo provedor, o Eng.º Joaquim de Calça e Pina da Câmara Manuel, um homem do PRP que já tinha desempenhado o cargo de Governador Civil (1914)¹⁴¹⁴.

Ezequiel de Campos procurou imprimir uma dinâmica forte à sua ação diretiva. Começou por diagnosticar o estado em que encontrou a escola: «(...) as aulas de desenho (...) prosseguem com aproveitamento. O mesmo não posso dizer quanto aos trabalhos oficinais. Por falta de um programa específico e principalmente porque sofremos de longa data do verbalismo em todo o ensino, as oficinas nem ensinaram intensamente o mais necessário nem encaminharam para o trabalho económico. (...)».

No mesmo relatório inscreveu a matriz do projeto que se propunha implementar: “(...) Tomo a aritmética, o trabalho orientado e persistente na oficina, no escritório ou na cultura do terreno e o conhecimento de uma língua hegemónica, como base da educação profissional”¹⁴¹⁵.

Partindo do diagnóstico efetuado e da linha de rumo traçada, propôs-se efetuar uma reforma curricular assente na tradicional separação dos alunos em duas secções. Porém, o projeto teria novas bases: partiria das necessidades económicas regionais, desvinculava-se da CPE, propondo-se protagonizar um papel de transformador na economia.

A sua estratégia de gestão passava pela diversificação da oferta formativa de molde a que esta pudesse contribuir para o dinamismo e diversidade das atividades produtivas da região. Propunha também a aprendizagem do inglês nos cursos técnicos, do

¹⁴¹³ O Eng.º Santos Garcia iniciou funções como diretor da Escola Industrial em 17.8.1916, nomeado pela administração constituída por Florival Sanches de Miranda, Provedor, Padre Joaquim Simões Ramalho e António Francisco Félix, vogais.

¹⁴¹⁴ Joaquim Eduardo da Câmara Manuel tinha desempenhado funções de governador civil do distrito em 1914 e militava no P.R.P. à altura desta nomeação.

¹⁴¹⁵ ADE, NCPE Mç 903, 1916.

francês no curso de comércio, e a iniciação à História da Arte nos cursos de Carpintaria e Marcenaria enfatizando aí a importância da formação artística¹⁴¹⁶.

A escola passaria a designar-se como Escola Industrial de Évora e seguiria um rumo autónomo em relação à casa mãe. Esta proposta seria fatal para a liderança de Ezequiel de Campos, pois gerou de imediato uma tensão entre o provedor e a direção da escola: o antagonismo culminaria na demissão de Câmara Manuel¹⁴¹⁷.

A estratégia de Ezequiel de Campos gerou uma situação de conflito que era expectável. A CPE detinha um estatuto institucional muito elevado na sociedade eborense e era, como se referiu no início deste capítulo, uma das faces visíveis da ação filantrópica e beneficente das elites económicas¹⁴¹⁸.

Até à nomeação de Ezequiel de Campos o funcionamento da escola esteve sob a alçada de homens de confiança do provedor. O primeiro diretor integrava a equipa da CPE liderada por António Simões Paquete em 1910, coletivo que pôs fim às administrações monárquicas, a última das quais dirigida pelo Conde de Ervideira, José Perdigão Rosado de Carvalho¹⁴¹⁹.

Ezequiel de Campos chegou a Évora com a auréola de republicano tradicional e de técnico em início de consagração com obra publicada¹⁴²⁰. Formado em engenharia civil e obras públicas na Academia Politécnica do Porto, tanto a sua intervenção como deputado em 1911, como o seu progressivo envolvimento em polémicas de carácter desenvolvimentista levaram António Sérgio a apelidá-lo de «agitador de ideias», homem a quem caberia «criar as grandes correntes de opinião pública que impelem o político e o técnico para os grandes empreendimentos de reforma social»¹⁴²¹.

¹⁴¹⁶ *Notícias de Évora*, nº 4696, 1 de setembro de 1916. O currículo do curso de carpintaria no 3º e 4º ano previa a oferta do ensino do “desenho arquitetural e ornamental aplicado” e a “elaboração e leitura de projetos”.

¹⁴¹⁷ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, 5 de fevereiro de 1916. O Governador Civil era Alberto Jordão Marques da Costa.

¹⁴¹⁸ Maria Isabel Gameiro, 2000, *op. cit.*

¹⁴¹⁹ Fernando Gameiro e Helder Fonseca, 2004, «Carvalho, José Perdigão Rosado de», in Maria Filomena Mónica, Filomena (*coord.*) *op.cit.* Vol I.

¹⁴²⁰ Paulo Morais Alexandre, 1999, «Campos, Ezequiel», in Mónica, Maria Filomena e Barreto, António *Dicionário de História de Portugal*, vol. VII. Lisboa, Figueirinhas, p. 229. Nasceu em 12 de dezembro de 1874, em Santa Eulália de Beiriz (Póvoa de Varzim). Fez os estudos no Porto, onde frequentou a Academia Politécnica, tendo-se formado como engenheiro. Dividiu a sua vida profissional entre a engenharia e a docência, ensinando no Instituto Superior de Comércio do Porto e na Faculdade de Engenharia (grupo de Ciências Económicas e Financeiras). Desempenhou funções como engenheiro e diretor das Obras Públicas de São Tomé (1909-1911), foi chefe dos estudos hidráulicos do Douro, Cávado e Tejo, diretor dos Serviços Municipais de Gás e Eletricidade do Porto (1927-1940) e membro do Conselho Superior de Obras Públicas (1931-1940). No domínio político, foi deputado por Santo Tirso em 1911. Faleceu em Leça do Bailio a 6 de agosto de 1965.

¹⁴²¹ António Sérgio, 1931, «Notas de Política», in *Ensaios*. Tomo III, Lisboa, Sá da Costa. pp. 203-214.

Terminado o curso em 1899, partiu para S. Tomé, iniciando um período de estudo sobre este arquipélago e o de Cabo Verde, trabalho interrompido pelo advento da República e pela atividade política.

A passagem pela direção da Escola Industrial marcou o início da sua carreira como engenheiro, pois terá vindo para o Alentejo também com o intuito de estudar os problemas que afetavam a região - trabalho que desenvolveria até 1917 com a publicação de diversos estudos sobre o potencial de aproveitamento hidroelétrico do Guadiana -¹⁴²².

Foi pela primeira vez ministro durante a I República, assumindo a pasta da Agricultura entre 22 de novembro de 1924 e 15 de fevereiro de 1925. Após a instauração da Ditadura, voltaria a ocupar cargos ministeriais por brevíssimo período, acumulando pastas nos setores da Agricultura e do Comércio entre 3 e 5 de junho de 1926. Manteve atividade profissional e política sob o novo regime, sendo, a partir de 1935, procurador à Câmara Corporativa.

A presença do engenheiro à frente dos destinos da Escola foi curta, mas deixaria marcas. Chegou em dezembro de 1915, assumiu funções como diretor perante o conselho escolar em 5 de fevereiro de 1916; a 15 desse mês apresentou um projeto de reforma do programa da escola. No final do ano letivo, por ocasião da exposição de trabalhos realizados pelos alunos, uma tradição que remontava à CPE, deu conta ao conselho escolar da disputa entre a administração da instituição beneficente e a direção da escola¹⁴²³.

O conflito instalado foi de tal forma violento que Ezequiel de Campos não esteve presente na reunião para explicar aos conselheiros as razões da sua demissão. Foi Santos Garcia, o engenheiro agrónomo que lhe sucederia na direção, que presidiu à reunião em que o assunto foi abordado. Este expôs a questão baseada «nos convites para a exposição dos trabalhos escolares da Escola Industrial, convites assinados pelo diretor Sr. Ezequiel de Campos», quando a administração, liderada por Câmara Manuel, entendia que “(...) esses convites deveriam ser assinados pelo Sr. Provedor, considerando a escola como pertencente à Casa Pia, que não é, nem pode ser, visto depender diretamente do

¹⁴²² Manuel Vaz Guedes, 1997, «Ezequiel de Campos e o conceito de Rede Elétrica Nacional», Atas do 3º Encontro Nacional do Colégio de Engenharia Eletrotécnica, In *Eletricidade*, nº 350, 1997, p. 2 [http://paginas.fe.up.pt/histel/EzC_ren.pdf disponível em 1.09.2010].

¹⁴²³ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Atas das Reuniões do Conselho Escolar 1914-1931, sessão 4 de junho e de 9 de agosto de 1916.

Ministério da Instrução, como estabelecimento de instrução pública que é. O Sr. Santos Garcia espera que desta sessão saia algum alvitre, que posto em prática termine o conflito, sem quebra de dignidade de parte a parte (...). O professor secretário pediu então a palavra para informar que a Administração da CPE tinha recebido um telegrama do Ministério da Instrução que se relacionava com o facto e que mostra o interesse com que a administração central acompanhava este processo: “(...) Por força dos artigos 2 e 8 do decreto de 17 de setembro de 1914 e artigos 243 e seguintes do regulamento de 14 de dezembro de 1837, as exposições escolares são função de ensino, pertencendo a iniciativa delas exclusivamente ao diretor da escola e ao conselho escolar e assim não pode a direção da CPE interferir na sua organização, fixá-las ou adiá-las, cumprindo-lhe ainda observar a V. Ex.^a que pelo artigo 134 do regulamento de 97 e pelo artigo 16 do decreto de 24 de dezembro de 1901, a nomeação do diretor pretere (sic?) ao governo fazê-la, de entre os professores das escolas (...)”¹⁴²⁴.

O facto de Ezequiel de Campos não pertencer aos quadros da Escola impediu que pudesse ser reconduzido de acordo com o quadro legal citado. Foi uma situação que tentou corrigir mais tarde, na qual investiu os seus créditos, a propósito do concurso aberto para preencher a vaga de professor de geografia e história, acabando por ser preterido pelo farmacêutico José Dordio Rebocho Paes¹⁴²⁵.

O documento citado surgiu na sequência da informação remetida ao ministério pelo próprio Ezequiel de Campos. No ofício em que apontava as razões para resignar ao cargo, deu destaque aos desentendimentos que surgiram a propósito da exposição dos trabalhos oficinais e de desenho que se realizaria no final do ano letivo: “(...) no que havia conveniência para o bom nome da Escola e para a afluência de alunos, a administração da CPE sentiu-se magoada pela iniciativa (...) Entendia ao abrigo do artº6º do decreto orgânico que instituição era uma unidade didática com carácter executivo que seria fiscalizada pela administração da CPE e pelos dois Ministérios a que se encontrava subordinada, cabendo à provedoria fiscalizar a respetiva administração da unidade de

¹⁴²⁴ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Atas das Reuniões do Conselho Escolar 1914-1931, sessão 9 de agosto de 1916.

¹⁴²⁵ Ezequiel de Campos tudo fez para obter o lugar que lhe permitiria disputar de novo o cargo: preencheu a totalidade dos requisitos exigidos pelo concurso. Para provar a sua apetência para o cargo anexou mesmo algumas das suas obras: *A conservação da Riqueza Nacional*; *A Grei e Pela Espanha*. Em igualdade de circunstâncias a escolha fez-se por votação do provedor e dos dois vogais que escolheram o candidato local. Cf. ADE, NCPE, Casa Pia de Évora, Livro de Atas das sessões, Livro nº 7 (526), fls. 24v 26.

ensino. Todos os atos escolares eram da iniciativa do diretor, ouvido o Conselho Escolar, mas segundo Campos “(...) Tal não entendeu a administração da Casa Pia, que considera como pertença da mesma CPE a Escola Industrial (...)”. Ezequiel de Campos considerava fundamental a mostra de trabalhos, apesar de existirem forças que pretendiam evitar a sua realização, apelando ao ministério para garantir que o evento teria lugar: “(...) há de mostrar que na Província há alunos que podem ser esplêndidos elementos de ressurgimento económico do Alentejo e que a Escola tem professores e unidade de trabalho que asseguram a educação desses alunos (...)”¹⁴²⁶.

Esta referência ilustra os objetivos do projeto pedagógico de Ezequiel de Campos, projeto ao qual conferia uma importância fundamental para o desenvolvimento económico do Alentejo. O projeto era consistente com a ação que desenvolveria nos anos subsequentes, em particular com os estudos de aproveitamento dos recursos hídricos do Guadiana.

O processo de afirmação institucional, estruturado em função do carácter visionário do engenheiro, mostra a modernidade educativa do seu pensamento: associava o ensino técnico à formação de capital humano e promovia a redução das assimetrias económicas regionais.

Perante os factos apresentados na sessão do conselho escolar em que o assunto foi discutido, o coletivo de docentes considerou «não poder [existir] qualquer reconciliação por haver igualmente conflito entre a Administração da CPE e o Ministério da Instrução». Foi este conflito que desencadeou o pedido de demissão do provedor e dos seus dois vogais, pedido que o Governador Civil e professor do Liceu de Évora, Alberto Jordão, aceitou.

Se do lado da administração conhecemos os protagonistas, importa saber quais os agentes que estiveram na base da posição do Ministério. A presidir estava Joaquim Pedro Martins, integrando um executivo liderado por António José de Almeida.

O Ministro da Instrução, natural de Casa Branca, concelho de Sousel e distrito de Évora, fizera a certificação de estudos secundários no Liceu de Évora (1893 e 1894). Ingressara na Universidade de Coimbra onde se formaria em Direito (1899), instituição onde alcançaria o doutoramento, iniciando aí carreira académica.

¹⁴²⁶ PT/AHESGP/EICGP/E/005/Mç001-1899-1993, Ofício do diretor da Escola Industrial para o Engenheiro Chefe da Repartição de Instrução Industrial e Comercial Ministério da Instrução Pública. 4 de agosto de 1916.

Filiou-se no Partido Progressista durante a fase final da monarquia, mas viria a aderir aos ideais republicanos, acabando por integrar o PRP, em 1911. Após a cisão no Partido Democrático, Martins seguiu António José de Almeida, filiando-se no Partido Evolucionista, partido este que estava no poder à altura dos acontecimentos de 1916.

As suas ligações a Évora nasceram do contacto com a cidade enquanto estudante, mas também por razões de ordem familiar dadas as relações que o irmão mantinha em Évora¹⁴²⁷.

No caso em apreço, o Ministro Joaquim Pedro Martins interferiu numa questão interna da CPE para apoiar o seu correligionário Ezequiel de Campos. Ambos se conheciam pelo menos desde que, em 1911, fizeram parte da Assembleia Constituinte¹⁴²⁸, integrados que estavam nas hostes do PRP e juntos enfrentaram a administração da CPE liderada por Câmara Manuel.

É certo que Campos assumiu funções quando estava no poder o Partido Democrático, com o executivo chefiado por Afonso Costa, mas as boas relações com Joaquim Pedro Martins permitiram-lhe reforçar o seu posicionamento no conflito interno¹⁴²⁹.

Depois da troca de opiniões sobre o assunto, o professor Manuel Coelho apresentou a seguinte moção: “(...) O Conselho Escolar da Escola Industrial da CPE de Évora, reunido por convocação de três dos seus membros resolve protestar perante sua Ex.^a o Ministro da Instrução contra o adiamento da exposição de trabalhos escolares abusivamente deliberada pela administração da Casa Pia. Lastima a demissão do diretor pelo zelo e desinteresse com que dirigiu esta escola que bem merece dela e da cidade. Lastima ainda que o facto de o mesmo diretor não ser professor desta escola inibir este conselho de lembrar ao governo o seu nome para ser reintegrado no mesmo cargo. Resolve mais pedir a sua Ex.^a o Ministro da Instrução para remover todas as dificuldades para se poder organizar a exposição ainda dentro do mesmo ano letivo, para o que este

¹⁴²⁷ Cf. Discurso *in memoriam* proferido por Santos Garcia no Senado, DSS, 16-05-1922.

¹⁴²⁸ António Ventura, 2011, *op. cit.*, p. 309: Joaquim Pedro Martins foi iniciado na loja maçónica Perseverança de Coimbra em 1898, a mesma loja à qual pertencia Bernardino Machado, seu colega na Constituinte, e que viria a desempenhar um papel determinante na criação de uma Escola Industrial em Évora. Contudo, estas ligações maçónicas não eram comuns a Ezequiel de Campos.

¹⁴²⁹ O governo esteve em funções entre 29 de novembro de 1915 e 15 de março de 1916. A pasta da Instrução Pública foi sobraçada por Ferreira Simas, um militar de carreira, à época Major de Artilharia, que tinha exercido funções como membro do Conselho Superior do Ensino Técnico.

conselho precisa apenas de uns dias de preparação e finalmente renova e insiste para que sua Ex.^a venha inaugurar a mesma exposição (...)”¹⁴³⁰.

A moção foi aprovada pelos docentes que estavam presentes, com exceção do signatário da moção, Manuel Joaquim da Silva Coelho, na parte relativa à administração da CPE: “(...) em vista da sua qualidade de empregado inferior da mesma Casa Pia. Foi deliberado enviá-la ao Sr. Ministro da Instrução, sendo o senhor Santos Garcia portador dela, a fim de pessoalmente a entregar (...)”¹⁴³¹.

Foi, de facto, uma passagem de testemunho. Ezequiel de Campos não retornaria à direção da escola e o Ministro compareceria à inauguração da mostra de trabalhos. A sua presença reforçou a posição do ex-diretor que pretendia ver garantido o evento com o qual culminaria a sua prestação enquanto responsável pela instituição. Joaquim Pedro Martins atribuiria ao Conselho Escolar o mérito da exposição, felicitando os docentes «pela apreciável e muito animadora exposição de trabalhos, que é uma bela afirmação de esforço e dedicação pelo ensino»¹⁴³².

Figura 4: Máquina a vapor. Modelo funcional (1916)



Legenda: Máquina a vapor. Modelo funcional à escala, tendo por base as ‘locomobiles’ da Merlin & C^a. Foi construído em 1916 nas oficinas de serralharia da Escola Industrial da Casa Pia de Évora. O projeto foi supervisionado pelo Eng^o. Ezequiel de Campos. Fotografia: Fernando Gameiro. Museu da Escola Secundária Gabriel Pereira.

¹⁴³⁰PT/AHESGP/EICPE, Cx. 1; PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931.

Livro das Sessões do Conselho Escolar, sessão de 19 de agosto de 1916.

¹⁴³¹ Refere-se ao professor Manuel Joaquim da Silva Coelho, que havia transitado da Escola Central em 1913, para integrar o corpo docente da nova Escola Industrial em 1914. A sua proximidade relativamente à administração da Casa Pia era evidente, pois fez parte, como vogal, da administração republicana da instituição em 1914. Cf. *Anuário Comercial de Portugal, Ano de 1913* e Maria Isabel Gameiro, 2000, *op. cit.* p. 94; AHESGP, Cx. 1, *Livro das Sessões do Conselho Escolar 1914-1931, sessão de 19 de agosto de 1916*.

¹⁴³² A presença do então Ministro Joaquim Pedro Martins na exposição de 1916 é confirmada através do ofício remetido por Santos Garcia à Repartição de Ensino Industrial solicitando a oficialização da Escola. PT/AHESGP/EICPE, Cx. 1. Ofício de fevereiro de 1918 348/361; PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931 *Atas das Sessões do Conselho Escolar 11 de setembro de 1916*, reproduz o telegrama ministerial.

O elemento central da mostra era uma máquina a vapor que havia sido construída nas oficinas de serralharia sob a supervisão de Ezequiel de Campos. A máquina reproduzia as principais características das máquinas a vapor de modelo francês da época, em particular as ‘locomobiles’ da Merlin & C^a. desenvolvidas para fins agrícolas¹⁴³³.

De forma simbólica, a CPE acabaria por oferecer à Escola Industrial nessa altura a famosa máquina a vapor - construída durante o consulado do Engenheiro Ezequiel de Campos. O objeto tornar-se-ia um dos instrumentos didáticos mais exclusivos do curso, passando a ser utilizado como modelo experimental nas aulas de Física e Química pelo pai da nova fileira de formação na Escola Industrial, o professor Carlos Monteiro Serra.

O conflito com a administração da CPE cortaria o cordão umbilical que ligava a Escola Industrial à sua instituição matricial, determinando os destinos de Ezequiel de Campos e de Câmara Manuel.

Para Joaquim Garcia, começava um longo consulado na frente dos destinos da Escola, ao assumir a direção a convite de Florival Sanches de Miranda que, entretanto, substituíra Câmara Manuel na Administração da Casa Pia. O engenheiro agrónomo era filho de Manuel dos Santos Garcia, proprietário, natural de S. Romão, concelho de Seia e residente na freguesia de S. Mamede, em Évora (Censos 1891 e 1901). Tinha completado o curso liceal em Évora, em 1899 (ciclo letivo 1894-1899), transitando de seguida para o Instituto de Agronomia e Veterinária em Lisboa, instituição na qual se formaria, em 1905. Foi de imediato colocado como diretor provisório do Laboratório Químico-Agrícola de Évora em março de 1906 e como diretor do quadro no mesmo laboratório no dia 19 de janeiro de 1911. A partir desta altura, passou a integrar o quadro agronómico do Ministério do Fomento, tendo desempenhado por duas vezes interinamente os cargos de diretor da Estação Eborense de Fomento Agrícola e de Agrónomo Distrital. Entre abril de 1907 e março de 1911, ocupou o lugar de Secretário do Armazém Agrícola. Em 1914, era já um técnico com um currículo considerável e lugar cativo na administração pública: foi

¹⁴³³ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Livro de Atas do Conselho Escolar, Livro nº 1 Sessão de 6 de dezembro de 1917 <http://www.lesfousduvierzon.fr/pages/les-locomobiles-merlin2617959.html> [disponível em 7.01.2011]. Em 1917, a máquina seria oferecida pela Casa Pia à Escola Industrial, tendo sido lavrado um voto de agradecimento à Casa Pia.

nesta altura que passou a integrar o corpo docente da Escola Industrial para, decorridos dois anos, ser nomeado diretor¹⁴³⁴.

Na sessão de 19 de agosto de 1916, leu uma diplomática alocução na qual justificava o afastamento de Ezequiel de Campos com «melindres injustificados e incompreensíveis e bem como a própria legislação em vigor» e avançou de imediato com o apoio do Ministro Joaquim Pedro Martins à sua nomeação, ao mesmo tempo que lançou um apelo aos membros do conselho para que lhe garantissem “(...) lealdade e dedicação, por quanto entre V. Ex.^a s conto amigos e mestres de curso do liceu, patrícios verdadeiramente amantes devotados do progresso desta região, e finalmente amigos certos tendo-me por mais de uma vez significado exuberantemente a sua boa amizade (...)”¹⁴³⁵.

Partindo do quadro de dificuldades financeiras - que o novo diretor começou por sublinhar nas primeiras reuniões do conselho -, agravado pela crescente instabilidade política, a fase inicial do mandato de Santos Garcia foi de afirmação. Neste processo, utilizou os seus conhecimentos em Lisboa, procurando aproximar o funcionamento da Escola da instituição de referência na área, a Escola Marquês de Pombal. A expensas próprias enviou um dos docentes em visita «a fim de obter diversos modelos e desenhos precisos a esta escola e obter na Câmara Municipal de Lisboa desenhos dos edifícios premiados com o prémio Valmor»¹⁴³⁶.

Em paralelo, procurou aproximar-se dos centros de decisão, em particular do Ministério da Instrução, através do chefe de gabinete do ministro, da Repartição de Instrução Industrial e da Inspeção das Escolas Industriais. Neste último caso beneficiou do reforço de autoridade que o regulamento de 1916 conferia aos inspetores de ensino ampliando-lhes as funções inspetivas¹⁴³⁷.

Não esqueceu também os influentes políticos locais e proeminentes membros do PRP, agraciando-os com lembranças da exposição. Entre eles estavam João Luís Ricardo, um médico militar que tinha trabalhado na propaganda republicana no Alentejo, presidido à primeira Comissão Administrativa na Câmara de Montemor-o-Novo e que

¹⁴³⁴ Cf. *O Cidadão*, nº 51, de 14 de novembro de 1912. Em 19 de agosto, dirige a primeira reunião do Conselho Escolar. PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Sessão de 19 de agosto de 1916, p. 11. A nomeação como diretor interino é de 12 de agosto de 1916, passando a assumir plenamente na sessão de 19 de agosto.

¹⁴³⁵ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Sessão de 19 de agosto de 1916, p. 12.

¹⁴³⁶ Cf. PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Sessão de 11 de setembro de 1916

¹⁴³⁷ José Cardim, 2005, *op. cit.* pp. 398-399.

tinha sido eleito por Estremoz para a Constituinte, bem como Albino Pimenta de Aguiar, deputado eleito em 1915 pelo círculo de Évora. Ambos integravam a Comissão Distrital do PRP, isto é, o partido que Santos Garcia representaria como senador¹⁴³⁸.

O corpo docente ao qual o novo diretor se dirigia na alocução de tomada de posse era constituído por 8 professores, dos quais 5 tinham frequentado o liceu de Évora. Entre estes companheiros, contavam-se Carlos Monteiro Serra, que tinha sido professor de instrução secundária particular durante o percurso liceal de Garcia, e Manuel Joaquim da Silva Coelho que o acompanhou nos claustros henriquinos. Ambos se incluíam no mesmo ciclo de ensino (1894 e 1899), facto que, ao ser assumido pelo novo diretor num contexto formal, confirma a importância da frequência do liceu eborense como espaço de criação de cumplicidades para a vida¹⁴³⁹.

O professor tipo da Escola Industrial e Comercial era do sexo masculino, com 35 anos e formação superior certificada na área das ciências exatas ou das ciências aplicadas (ciclos de ensino entre 1900 e 1910). Ter-se-á iniciado na política em Lisboa, no intenso ativismo que envolveu a cidade e onde se movimentou entre os botequins da Baixa e a rua da Escola Politécnica. Envolveu-se na política republicana eborense, desempenhou o cargo de vereador na CECME e, excepcionalmente, foi deputado, senador ou governador civil. Estes últimos cargos aproximavam-no dos membros mais proeminentes da elite política nacional, consagrando a sua liderança nas novas instituições de ensino criadas na cidade pela República: a Escola Industrial e a Escola Agrícola.

Em relação ao corpo docente, em geral, consideramos que a sua constituição foi marcada pela forma como a Escola Industrial surgiu. Em 1914, a administração da Casa Pia era constituída pelo provedor Simões Paquete e por dois vogais. Destes, Joaquim Simões era o mais qualificado em termos académicos, possuía também experiência

¹⁴³⁸ Cf. PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Sessão de 11 de setembro de 1916. A estas individualidades fez questão de remeter uma reportagem fotográfica da polémica exposição preparada por Ezequiel de Campos e que incluía uma réplica miniaturizada e funcional de uma máquina a vapor, construída nas oficinas de serralharia, que integra o espólio museológico da Escola Secundária Gabriel Pereira (cf. descrito no Inventário 1916-1917). A máquina, pertença da Casa Pia, foi oferecida à Escola Industrial em 1917, facto registado em ata da sessão do Conselho Escolar de 6 de dezembro desse ano. As ligações maçónicas eram comuns a Cró e a Ricardo: cf. António Ventura, 2011, *op. cit.*, pp. 194-195 e 82-83.

¹⁴³⁹ Cf. Fernando Gameiro, 2003b, *op. cit.*, pp. 154-178.

política, pois tinha sido vereador na primeira comissão republicana da Câmara Municipal. Em 1914, exercia, ainda, a docência na Escola Normal de Évora¹⁴⁴⁰.

Era assessorado pelo secretário Carlos Serra que, para além de exercer funções docentes, estava envolvido na organização do setor de ensino profissional da instituição, preparando a criação da Escola Industrial.

Embora só tenha sido recrutado em 1916, o professor José Dordio Rebocho Paes também possuía experiência de governação municipal. Geria a sua farmácia e agenciava seguros, ao mesmo tempo que desenvolvia uma intensa atividade política, a qual passou pela participação no elenco governativo da Câmara Municipal entre 1913 e 1915, período durante o qual desempenhou funções como vereador.

Observando a lista de professores elaborada em 1914, pode considerar-se que o critério da confiança política não deve ter sido alheio ao processo de escolha. O elenco confirma a existência de critérios de recrutamento similares aos que levariam Alfredo Bensaúde, um reputado especialista em questões relacionadas como o ensino técnico, a observar que as escolas“(...) não deviam servir de albergue a protegidos políticos (...) [devendo] ter-se sempre presente que se comete um verdadeiro crime contra o país, quando se sacrifica o ensino e os alunos a quaisquer conveniências de professores ou outras (...)”¹⁴⁴¹.

Por paradoxal que pareça, para além da eventual contratação de docentes tendo por base critérios de sintonia política, sugerido pela contratação dos funcionários superiores da instituição, não restam dúvidas que o nível técnico dos recursos docentes foi considerado. Não só a generalidade da qualificação dos quadros superiores da Casa Pia os colocava no topo da estrutura ocupacional, como também os professores recrutados fora dos quadros tinham um nível de educação formal superior à média dos restantes¹⁴⁴².

Pode-se afirmar que o primeiro corpo docente da Escola Industrial da CPE oscilava entre a confiança da administração, o passado político republicano, ou a

¹⁴⁴⁰ Foram cruzadas as seguintes fontes: ADE, Atas da Câmara Municipal; PT/AHESGP/EICPE/A/C/001/Lv001-1915-1929, Cadastro do Pessoal.

¹⁴⁴¹ A afirmação surge no contexto da reforma sidonista de 1918-1919. Cf. Alfredo Bensaúde, 1949, *Notas histórico-pedagógicas sobre o Instituto Superior Técnico*, Lisboa, Edição da Técnica p. 91.

¹⁴⁴² Santos Garcia, formado em agronomia e veterinária e que deveria assegurar o curso agrícola, e António Valentim Lourenço Júnior que possuía o curso superior de comércio e que seria responsável pela cadeira de escrituração comercial.

participação na política ativa¹⁴⁴³. No período que mediou entre a entrada em funcionamento da Escola e o fim da experiência republicana, foram recrutados quinze professores, dos quais três desempenharam a função de diretor¹⁴⁴⁴. Destes, nove desempenharam cargos de natureza política ao nível da Câmara Municipal, do Governo Civil ou do Parlamento. Isto é, 60% do corpo docente e diretivo da instituição teve uma participação ativa na vida política. Sete membros do corpo docente desempenharam o cargo de vereador (47%), dois exerceram o cargo de deputado, um foi governador civil e outro senador da República.

Dos sete docentes que cumpriram funções na administração camarária, seis fizeram-no quando integravam os quadros da Escola Industrial, facto que revela uma grande proximidade entre a administração e a Escola. Em momentos chave da vida da escola, Carlos Serra, na fase da instalação (1915), e Raul Matroco na fase da autonomia (1919). Inocêncio de Sousa protagonizou um dos poucos momentos de divergência no seio do Conselho Escolar, pelo facto de apoiar a resistência da administração à autonomia da Escola, numa altura em que ocupava a vice-presidência do executivo camarário durante o período sidonista¹⁴⁴⁵.

Quanto a Domingos Cordeiro Rosado, este fez o pleno ao exercer funções como vogal da CPE (1919), professor, vereador, presidente da Comissão Executiva (1922), governador civil e deputado. O início de funções, como vogal da CPE, surgiu na sequência da demissão do vogal Roma Pereira que se mostrou intransigente na sua oposição à separação da Escola em relação à CPE. A posição de Rosado foi muito mais consentânea com o evoluir do processo de autonomia, cessando aí a contestação às reivindicações do corpo docente e à atuação do diretor¹⁴⁴⁶.

¹⁴⁴³ Cf. Tabela 1

¹⁴⁴⁴ Cf. Tabela 1. Nos cálculos foram apenas considerados os professores em exercício entre 1914 e 1926. Foram excluídos os mestres de oficinas e as mestras de labores.

¹⁴⁴⁵ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Atas do Conselho da Escola Industrial da Casa Pia, 30 de maio de 1918, pp. 29 e 29 v. A união do corpo docente foi uma constante ao longo do período estudado do qual se exclui o caso em que Inocêncio de Sousa questiona Santos Garcia sobre os seus propósitos relativamente aos destinos da Escola, episódio que constituiu o pico da tensão institucional entre a direção e a administração da Casa Pia. Desempenho de cargos na administração municipal cf. Manuel Baiôa, 2000, *op. cit.* p. 281 e Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*

¹⁴⁴⁶ ADE, NCPE, Livro de Atas das Sessões, Livro nº 7 (526), 08-04-1919, fls. 65v, no contexto da passagem a oficial da Escola Industrial, o vogal Roma Pereira - um dos mais inconformados - cedeu o lugar a Domingos Victor Cordeiro Rosado que passou a administrar "em nome do senhor Provedor a secção de alunos e o senhor José Calhau a secção de alunas, ficando a secretaria para o senhor provedor".

Uma parte dos professores foi recrutada de entre os funcionários superiores da Casa Pia responsáveis pelos colégios ou que desempenhavam funções na administração. Foi o caso de Carlos Serra que, para além das suas capacidades e qualidades, não só desempenhava funções diferenciadas na administração como terá sido beneficiado pelo facto de ser reconhecido como o impulsionador da criação da Escola Industrial¹⁴⁴⁷.

A progressiva separação da CPE, iniciada por Ezequiel de Campos e desejada pela maioria do corpo docente, implicava uma vivência espartana suportada por um subsídio anual inscrito no orçamento do Ministério de Instrução Pública no valor de 6.000 escudos. Os vencimentos dos 9 docentes, dos 5 mestres e do pessoal menor, absorviam 86% das verbas disponíveis e a generalidade não tinha qualquer vinculação à administração pública¹⁴⁴⁸.

Manuel Joaquim da Silva Coelho, Joaquim Simões, José Inocêncio de Sousa, homens que desempenhavam funções na administração, assim como Jaime Rodrigues Feliciano, que servia de prefeito, também transitaram para o quadro da Escola Industrial.

O recrutamento fora da instituição teve como alvo o restrito lote dos profissionais, técnicos e trabalhadores equiparados que possuíam maior qualificação académica¹⁴⁴⁹. Os casos dos engenheiros Ezequiel de Campos e Joaquim Manuel dos Santos Garcia, funcionários superiores do ministérios que tutelavam as obras públicas e a agricultura, ou de António Valentim Lourenço Júnior, que era guarda-livros do Banco Eborense, são exemplos de como a qualificação foi determinante no processo de recrutamento.

¹⁴⁴⁷ ADE, NCP, Casa Pia de Évora, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525), 26-09-1914. Nomeação do corpo docente “ (...) Carlos Monteiro Serra, secretário e professor da 7ª disciplina, princípios de física, química e ciências naturais; José Inocêncio de Sousa, para professor da 6ª disciplina, francês; Artur Rodrigues da Silva para professor da secção b da segunda disciplina (desenho mecânico), ficando com a direção das oficinas; Jaime Rodrigues Feliciano para professor da primeira disciplina e secção c) da 2ª (desenho ornamental); Tomás dos Santos Gamita, Servente da Escola e contínuo da secretaria; Para as oficinas da Escola Industrial foram nomeados: na secção de alunas, para mestra do ensino geral e dos trabalhos oficinais de costura, corte, engomagem, doçaria e datilografia a diretora Angélica Monteiro Serra; Maria do Sacramento Palma Guerreiro para mestra da 1ª disciplina; Artur Rodrigues da Silva professor da 1ª disciplina; Jaime Rodrigues da Silva, sub-prefeito para professor da secção c da 2ª disciplina (desenho ornamental). Na secção de alunos para as oficinas de marceneiros e carpinteiros alfaiates, serralheiros e sapateiros foram nomeados mestres e atuais mestres da Casa Pia, respetivamente Marcos António dos Santos, José Augusto Pereira de Sande, Jacinto do Carmo Dias da Silva e António José Racha. Mais foi determinado que no atual ano letivo de 1914-1915 as terceira, quarta, e 5ª disciplinas sejam regidas respetivamente pelos professores Carlos Monteiro Serra, Artur Ribeiro da Silva e José Inocêncio de Sousa. O senhor provedor comunicou ter enviado para 3ª repartição do ensino industrial e comercial do Ministério da Instrução Pública as nomeações dos senhores Joaquim Manuel dos Santos Garcia, engenheiro agrónomo, para professor do curso agrícola e António Valentim Lourenço júnior para professor de escrituração comercial, visto estes dois cavalheiros não serem empregados da Casa Pia (...)”

¹⁴⁴⁸ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Sessão de 19 de agosto de 1916, p. 12.

¹⁴⁴⁹ Tabela 2.

A pluralidade ocupacional de parte do corpo docente era um dado adquirido e estendia-se ao farmacêutico Rebocho Paes e ao advogado Cordeiro Rosado¹⁴⁵⁰.

Dos oito elementos que desempenharam cargos políticos, conhecem-se sete casos cujas qualificações académicas foram identificadas: um frequentou a Universidade de Coimbra (Domingos Rosado), dois a Academia Politécnica do Porto (Ezequiel de Campos e Rebocho Paes), dois a Escola Politécnica (Domingos Rosado e Carlos Serra), um o Instituto de Agronomia (Santos Garcia), outro a Escola Normal (Joaquim Simões) e outro ainda a Escola de Regentes Agrícolas Morais Soares, em Coimbra.

Os cinco docentes que não registaram o desempenho de cargos de natureza política fizeram formação de nível médio ou superior fora da Universidade de Coimbra, da Academia ou da Escola Politécnica.

Foram treze os docentes que frequentaram instituições em Lisboa, quatro optaram pela Universidade de Coimbra, pela Escola Moraes Soares ou pela Academia Politécnica do Porto¹⁴⁵¹.

Até ao final da primeira república, os docentes com maior proeminência política nas instituições republicanas fizeram a sua formação académica nas instituições de ensino da capital no tempo da Monarquia. As exceções verificaram-se apenas para os docentes que entraram na instituição nos derradeiros anos do regime ou durante a ditadura militar. Foi o caso de Carlos Boino de Azevedo que se formou na Faculdade de Direito da republicana Universidade de Lisboa.

O modelo que identificamos é compatível com o que elaborámos para as habilitações académicas dos indivíduos que desempenharam cargos nas vereações camarárias eborenses durante a primeira República. Neste caso, os presidentes e vice-presidentes das várias comissões administrativas apresentavam um nível e qualificações superiores à média dos restantes membros.

Para além destes traços distintivos, incorporavam no seu currículo um desempenho profissional socialmente reconhecido, com destaque para o exercício da profissão de

¹⁴⁵⁰ Cf. *Anuário Comercial*, Évora, 1913 e PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936, Atas das Sessões do Conselho Escolar (Conselho Geral), sessões de 09-11-1914, fls 53v.

¹⁴⁵¹ O número de instituições de ensino é superior ao de docentes em funções, facto que se fica a dever à frequência de mais do que uma instituição. Por exemplo: Domingos Rosado antes de prosseguir para a Coimbra, onde se formaria em direito, passou pela Escola Politécnica em Lisboa; Abílio Paes Ramos e todos os indivíduos que seguiram para as escolas de aplicação na capital antes de 1910 (ex. Escola do Exército) frequentaram a Escola Politécnica.

médico ou de advogado. Este modelo era comum ao existente em outros países do sul da Europa onde as carreiras profissionais nas áreas referidas projetavam os seus detentores para a ocupação dos lugares com relevo social e político¹⁴⁵².

Ao nível dos mestres, a administração determinou que as oficinas seriam dirigidas de preferência por artistas de reconhecido e comprovado mérito, que deviam saber ler, escrever e contar. A literatura hagiográfica local confirma o reconhecimento da mais-valia destes artistas, sendo importante sublinhar o facto de a administração prever a nomeação por concurso público chegando mesmo a definir um perfil de habilitações: "(...) sendo sempre preferidos os que tiverem o curso de uma escola industrial no todo ou em parte, ou ainda os que em igualdade de condições profissionais tiverem exame de instrução primária (...)"¹⁴⁵³.

Tanto o corpo docente como o corpo de mestres reunia os atributos necessários para garantir uma oferta de ensino com a devida qualidade. Os primeiros enquadravam-se no topo da estrutura ocupacional da cidade e integravam o restrito lote dos que tinham frequentado uma instituição de ensino superior. Além destes atributos, beneficiavam do ponto de vista do reconhecimento social, por terem uma ativa participação política. Eram suficientemente poderosos para influenciarem as decisões de gestão da cidade, através dos cargos que desempenhavam ou da mediação que protagonizavam junto das elites da capital.

O grupo reunia ainda uma importante experiência de vida e alguns elementos envolveram-se no associativismo local, na defesa e promoção do património e do turismo, no publicismo cultural e técnico, entre outras atividades¹⁴⁵⁴.

Os segundos notabilizavam-se pelos seus desempenhos como artistas, na arte do ferro, na arte do fabrico de tapetes, na arte da escultura e como tal eram reconhecidos pelos seus talentos, mais do que pelas suas qualidades pedagógicas ou formação¹⁴⁵⁵.

¹⁴⁵² Fernando Luís Gameiro e Maria Ana Bernardo, 2012, *op. cit.*, pp.589-607.

¹⁴⁵³ ADE, NCPE, Livro de Atas das Sessões 1912-1916 (525). Sessão 30-07-1914, artº 65º do Regulamento. Gil do Monte, 1983, «Valboutim, Desidério Xavier», in *Dicionário Histórico e Biográfico dos Artistas Amadores e Técnicos Eborenses*, Évora, E.A. pp. 147-148.

¹⁴⁵⁴ Artur Caeiro tinha desempenhado funções como secretário da sociedade Harmonia Eborense (cf. *Anuário comercial*, 1899); Bento Rosado, professor em 1934, tinha dirigido o jornal *A Voz Pública* em 1913 (cf. *Anuário Comercial*, 1913), Santos Garcia era um prolixo publicista de assuntos regionais (cf. *Coisas da minha Terra*); Carlos Serra foi membro fundador do grupo Pró-Évora.

¹⁴⁵⁵ O conceito «Era dos professores improvisados» consta do «Relatório da Comissão da Reforma do Ensino Técnico», in *Escolas Técnicas, Boletim da Ação Educativa*, vol. I, nº 3 e 4, Ministério da Educação Nacional, Lisboa, MCMXLVII, p. 157 e seg.

Pode afirmar-se que o primeiro corpo docente da Escola Industrial da CPE oscilava entre a confiança da administração, o passado político republicano ou mesmo a participação na política ativa.

A estabilidade foi a nota dominante: a maior parte dos docentes foi colocada na escola nos dois primeiros anos letivos mantendo-se como unidades fundamentais para o funcionamento da escola.

Os novos recrutas foram enquadrados por um corpo docente e diretivo estável, que suportou o progressivo crescimento da procura sem alterar significativamente o seu número ou a sua composição. Embora integrando a chamada “Era dos professores improvisados”, a experiência e a estabilidade parecem ter atenuado a falta de preparação pedagógica.

8.5.2. A oferta formativa: resposta persistente aos estímulos da transformação

As respostas encontradas pela Escola Industrial aos estímulos do mercado de trabalho traduziram-se numa oferta formativa que se revelaria determinante para a longevidade da instituição.

Embora a criação da Escola Industrial tenha constituído um progresso considerável, o ensino e a formação profissionais estiveram presentes desde as origens da CPE em 1836. Criada com fins assistenciais, a instituição foi pouco a pouco aperfeiçoando a sua oferta formativa em função de três grandes objetivos: Recolher, Educar e Instruir¹⁴⁵⁶.

O primeiro destes objetivos determinava a prestação de serviços de instrução e educação aos mais desfavorecidos. Inspirando-se na sua congénere de Lisboa, fundada em 1781, disponibilizava ensino primário elementar, ginástica, desenho, música, aulas de labores e trabalhos de oficina. O currículo, nos derradeiros anos de ensino elementar, estruturava-se em função dos conteúdos considerados adequados para as necessidades de instrução das classes populares em Portugal e na Europa¹⁴⁵⁷.

No início do século o programa de desenho da Casa Pia de Évora incluía a aprendizagem do desenho linear, do desenho elementar e rigoroso de ornamentos e de figuras, aplicado às artes mecânicas e industriais¹⁴⁵⁸.

¹⁴⁵⁶ Cf. Maria Isabel Gameiro, 2000, *op. cit.* Ver também Maria Isabel Gameiro, 2011, *op. cit.*

¹⁴⁵⁷ Cf. Maria Isabel Gameiro, 2000, *op. cit.* p. 147.

¹⁴⁵⁸ *Idem*, p. 149.

Herdeira da tradição formativa desta instituição, a Escola Industrial veio dar continuidade à estrutura curricular da Casa Pia até à implantação da primeira grande reforma do ensino técnico de 1916. O regulamento que a corporizava determinaria a organização da escola até ao final do regime republicano.

É importante sublinhar a importante cooperação com a Casa Pia. Na primeira fase, utilizando o trem de ensino preparado pela instituição assistencial; na segunda, recrutando muitos dos seus alunos para garantir o funcionamento das principais fileiras de formação, como foi o caso do curso de condutores de máquinas. A partir da gestão de Ezequiel de Campos, as oficinas da Escola desenvolveram a produção em contexto de ensino-formação e, de acordo com o jargão da época, estavam ‘industrializadas’, produzindo para o mercado local que absorvia uma parte significativa da sua produção.

A oferta em 1914 era composta pela formação básica disponibilizada pelas escolas industriais nas áreas da carpintaria, do comércio, dos lavores e da serralharia. Esta última era consistente com a omnipresença das lavouras em torno da cidade, mas também com o facto de um número significativo de alunos ser oriundo dos concelhos rurais do distrito (40% em 1914 e idêntico valor em 1917). A mesma constatação se aplica à formação nas áreas da carpintaria e da marcenaria: uma resposta às demandas do mercado, sem prejuízo do negócio das pequenas oficinas destinadas a prestar serviços à população urbana, seja na produção dos trabalhos de serralharia e carpintaria para a construção civil, seja na produção de mobiliário ou artesanato em madeira ou metal.

A crescente complexidade tecnológica terá despoletado uma resposta que se traduziu na abertura de novas fileiras de formação. No caso em análise, o meio em que a Escola estava inserida exigia a adaptação dos *curricula*, nomeadamente na área da tecnologia agrícola.

O grande negócio da exportação de produtos agrícolas constituía o núcleo principal dos interesses capitalistas ligados à grande lavoura, em que a produção de cereais, gado, cortiça, vinho e azeite constituía o núcleo central da produção regional¹⁴⁵⁹.

A jusante da principal área de negócios, a reparação de máquinas e alfaias agrícolas era uma atividade de grande importância, que garantia o apoio à exploração da

¹⁴⁵⁹ “ (...) Embora consigamos identificar alguns estabelecimentos industriais, no seu conjunto este setor estava ainda dominado pelo artesanato e por relações de produção pré-capitalistas (...) na perspetiva regional foi o grande negócio de exportação (de cereais, cortiças, vinhos lãs, azeites e gados) e a área financeira (bancos e seguros) que atraíam os capitalistas (...)” Paulo Eduardo Guimarães, 2006, *Elites e Indústria no Alentejo*, Lisboa, Colibri, p. 65.

grande lavoura, no contexto do processo de modernização que a economia alentejana vinha desenvolvendo desde a segunda metade do século XIX¹⁴⁶⁰.

A criação de um curso de agricultura foi consistente com a vocação de uma Escola focada na formação de recursos que seriam absorvidos pelo mercado regional.

O art. 6º do decreto 873 de 17 de setembro de 1914 determinava que os trabalhos teóricos e práticos de agricultura versassem sobre culturas próprias da região, exames de terras, colheita de amostras e preparação de adubos e estrumes. Os conteúdos incluíam o ensino da preparação e aplicação de fungicidas e inseticidas; cortiça e resina, colheita e conservação; fabricação de vinho, azeite e lacticínios; criação de gado suíno, lanígero e bovino; determinação da idade do gado, sua medição e pesagem; forragens, pastagens, criação de abelhas, galinhas e coelhos. Incluíam também a conservação e cuidados nas adegas, lagares, estábulos, cavalariças, cortes, capoeiras, abegoarias, trabalhos de jardim, horta, pomares e viveiros. Enfim, o verdadeiro curso prático de agricultura que antecedia em quase uma década a criação da Escola Prática de Agricultura. A complexidade do curso foi reconhecida pelo legislador ao impor como habilitação de acesso o exame de instrução primária do 2º grau.

A criação do liceu de Évora, em 1841, constituiu uma primeira plataforma para a instalação desta valência, reclamada logo nesse ano com a apresentação de um diagnóstico que seria confirmado com o advento da I República e que propunha a criação de um curso de agricultura de cariz prático¹⁴⁶¹.

No final do século XIX a Casa Pia de Évora tinha criado um curso elementar de horticultura, que ficou sempre confinado à exploração e consumo próprios, e para o qual eram encaminhados, em número reduzido, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

O decreto fundador da nova escola não resolveria o problema da falta de formação agrícola, pois o curso começaria com um reduzido número de alunos e em pouco tempo deixaria de funcionar. A razão dos sucessivos insucessos residiria no facto de os alunos

¹⁴⁶⁰ Cf. Helder Fonseca, 1996b, *op. cit.*; Jaime Reis, 1992, *O Atraso Económico Português 1850-1930*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 87-156.

¹⁴⁶¹ PT/AHLAGE/D/A/001-Lv240-1841-1850, Atas das Sessões do Conselho Escolar, 1841-1850, PT/AHLAGE/D/A/001-Lv241-1850-1860, Atas das Sessões do Conselho Escolar, 1850-1860.

se contentarem «com uma limitada instrução que preferem adquirir nos colégios e nas escolas livres fugindo da sujeição disciplinar dos nossos institutos»¹⁴⁶².

Só com a passagem das instalações da Quinta do Paço de Valverde e do Convento do Bom Jesus de Valverde para a posse do Estado, que aí fundou em 1921 um Posto Agrário, mais tarde Escola Prática de Agricultura e futura Escola de Regentes Agrícolas, o problema da oferta deste ensino especializado tenderia a ser resolvido.

Para além do ensino agrícola, o decreto de 1914 organizava os cursos em duas secções, à semelhança do que acontecia na CPE. A primeira secção, destinada ao sexo masculino, oferecia as seguintes disciplinas: desenho elementar, desenho mecânico, desenho ornamental, língua portuguesa, aritmética e geometria, corografia, geografia, história, língua francesa, princípios de física química e ciências naturais, noções gerais de comércio, escrituração e cálculo comercial, bem como contabilidade agrícola. A componente prática dispunha de instalações e espaços adequados: oficinas, escritório, trabalhos práticos de carpintaria, marcenaria, serralharia geral e mecânica, alfaiataria, sapataria, datilografia, prática de escritório comercial e trabalhos agrícolas¹⁴⁶³.

No articulado subsequente regulamentava-se que o curso elementar de comércio abrangeria as disciplinas de desenho elementar, língua portuguesa, aritmética e geometria, corografia, geografia, história, língua francesa, princípios de física química e ciências naturais, contabilidade agrícola, bem como os trabalhos práticos.

As disciplinas de desenho elementar, língua portuguesa, aritmética e geometria, contabilidade agrícola, instrução teórico-prática correlativa, trabalhos oficinais de carpintaria e serralharia constituíam o ensino elementar de agricultura.

As disciplinas de desenho elementar, desenho mecânico, língua portuguesa, aritmética e geometria, bem como os trabalhos oficinais de carpintaria ou marcenaria dariam origem aos dois cursos de carpintaria ou de marcenaria que se manteriam até à conversão da escola depois de 1974.

Com as disciplinas de desenho elementar, desenho mecânico, língua portuguesa, aritmética e geometria, princípios de física, química e ciências naturais, o trabalho oficial de serralharia geral e mecânica constituir-se-ia também o curso de serralharia,

¹⁴⁶² PT/AHLAGE/D/A/001-Lv243-1876-1904, Atas das Sessões do Conselho Escolar, 10-08-1885.

¹⁴⁶³ *Ministério da Instrução Pública. Repartição de Instrução Industrial e Comercial. Legislação sobre ensino industrial e comercial elementar e médio. Ano de 1914*, Lisboa. Imprensa Nacional.

que se tornou uma das principais referências na oferta de ensino da escola. Alguns dos principais trabalhos ali executados chegaram até aos nossos dias, em particular a construção de uma pequena máquina a vapor, trabalho finalizado no ano letivo de 1916-1917, a que antes se fez referência, o qual mostra o nível de sofisticação atingido pela prática do ensino. Podem ser encontradas ainda outras peças emblemáticas deste período: portões de ferro forjado, objetos de uso corrente e alfaias diversas, todas elas supervisionadas pelo mestre Desidério Valboutim, um especialista na arte do ferro forjado.

O currículo do curso de alfaiataria ou de sapataria seria composto pelas disciplinas de desenho elementar, língua portuguesa, aritmética e geometria, assim como os respetivos trabalhos oficinais.

A segunda secção, frequentada pelas raparigas, era inicialmente destinada, em exclusivo, ao internato das alunas da Casa Pia e do recolhimento Dr. João Batista Rollo, enquanto não fosse possível abrir a frequência a alunas externas. Esta secção oferecia o ensino geral composto pelas disciplinas de leitura, escrita, contabilidade e escrituração doméstica, desenho elementar, desenho ornamental, trabalhos oficinais de costura, corte, engomagem, tapeçaria de Arraiolos, cartonagem, doçaria, cozinha e datilografia.

Do esforço didático desenvolvido em ambas as secções resultava a exposição anual de trabalhos. Era uma ocasião para muitos populares adquirirem, a preços módicos, peças de vestuário e outros objetos, permitindo assegurar um orçamento de receitas próprias vital para a sobrevivência da escola nos primeiros anos de funcionamento.

A organização dos cursos e o currículo mantiveram-se até setembro de 1916, altura em que foi publicado o Regulamento das Escolas de Ensino Elementar Industrial e Comercial. O documento corporizava a primeira grande reorganização do ensino técnico da I República e procurava responder à impiedade das críticas feitas às unidades de ensino que eram consideradas como «simples escolas de desenho geral e ornamental». Era uma crítica justa, pois muitas das disciplinas criadas nos regulamentos nunca passavam da lei por falta de recursos qualificados ou, no caso de existirem, por falta de dinheiro para que as escolas os remunerassem¹⁴⁶⁴.

¹⁴⁶⁴ *Regulamento das Escolas de Ensino Elementar Industrial e Comercial. Aprovado por decreto n.º 2609-E, de 4 de setembro de 1916*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Este novo regulamento, para além de alterar a organização e a administração instituída pelo decreto da criação da Escola em 1914, uniformizava os ensinamentos em todas as escolas nacionais. O aspeto que mais importa sublinhar respeita à regulamentação dos cursos industrial e elementar de comércio, bem como o curso de condutores de máquinas. O primeiro apresentava um currículo distribuído ao longo de cinco anos letivos e integrava as seguintes disciplinas: desenho geral elementar, desenho industrial, as opções de desenho arquitetónico, de construção arquitetónica e desenho mecânico ou ornamental, língua portuguesa, aritmética e geometria; as opções de corografia e história pátria ou geografia geral, língua francesa; as opções de princípios de física e química ou de elementos de história natural, física industrial, química industrial e língua inglesa.

As escolas industriais podiam, ainda, criar disciplinas que estivessem relacionadas com as necessidades da indústria local. As escolas elementares de comércio podiam lecionar a língua inglesa e alemã, caligrafia ou outras disciplinas com interesse para as localidades nas quais as escolas estavam inseridas¹⁴⁶⁵.

Mais uma vez, o regulamento procurava dar resposta às propostas existentes à data da sua publicação. Estas insistiam nos exemplos além-fronteiras, num contexto de grande concorrência em matéria de produção industrial: vincavam a importância da educação industrial como um dos fatores que fazia a diferença de poder económico entre as potências¹⁴⁶⁶.

O texto era bastante flexível em matéria curricular, garantindo a possibilidade de adaptação na oferta sempre que a indústria o exigisse e o governo decidisse. O art.º 10º do regulamento de 1916 garantia esta prerrogativa acrescentando a possibilidade de vir a ser decretada a criação de cursos especiais. O artigo seguinte estabelecia a ponte entre o currículo oficial e as necessidades da procura. A criação de novas disciplinas, ou oficinas, nas escolas que já existiam seria determinada pelas corporações administrativas, associações ou particulares, desde que o acréscimo de despesa fosse assegurado pelos proponentes¹⁴⁶⁷.

Outro aspeto fundamental da organização prevista era a regulamentação do ensino noturno, que viria a tornar-se uma prática estruturante do funcionamento da Escola,

¹⁴⁶⁵ *Idem, ibidem*, p. 13.

¹⁴⁶⁶ Aníbal Lúcio Azevedo, 1915, *op. cit.*, p. 5.

¹⁴⁶⁷ *Regulamento das Escolas de Ensino Elementar Industrial e Comercial. Aprovado por decreto nº 2609-E, de 4 de setembro de 1916*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1916, p. 14.

garantindo a oferta aos operários e aprendizes através de horários letivos compatíveis com o exercício profissional. Seriam adotados programas flexíveis, que podiam variar de escola para escola, em função das conveniências e necessidades das populações que servissem, respeitando as condições em que os operários trabalhavam e viviam: ficavam, porém, dependentes da aprovação do governo, precedido do parecer do Conselho de Ensino Industrial e Comercial¹⁴⁶⁸.

Ao longo do articulado, e por diversas vezes, se insistia no caráter prático do ensino devendo a prática letiva ser, tanto quanto possível, individual e adaptada às profissões dos alunos¹⁴⁶⁹.

Este regulamento é ainda importante porque o artigo 41º previa no seu ponto 10º que o Conselho Escolar elaboraria a proposta de programas a remeter à Repartição de Ensino Industrial e Comercial. Ao cumprir este requisito, no início do ano letivo de 1916-1917, o corpo docente legou-nos um documento de enorme importância para o conhecimento dos conteúdos que os docentes se propunham ensinar: isto é, cada um dos docentes preparava o programa em conformidade com o currículo previsto no regulamento.

Em suma, os professores em exercício foram obrigados a elaborar e estruturar os programas fixando-os num texto remetido aos serviços centrais. O documento constituía um quadro bastante completo dos conteúdos a lecionar¹⁴⁷⁰.

Observando o programa de desenho, uma disciplina que se manteria no currículo até à atualidade, verifica-se que o mesmo se distribuía por dois dos cinco anos letivos de duração do curso completo e tinha especificidades consoante se tratasse do ensino masculino ou do ensino feminino. Neste último caso, estava adaptado a uma das atividades principais da formação feminina, o desenho e o ensino da técnica de fabrico de tapetes de Arraiolos. No primeiro ano, ensinava-se geometria plana, perspetiva à vista, cópia de gessos, exercícios de aguadas. No segundo, a composição de motivos orientais para a indústria dos tapetes de Arraiolos, cópia de plantas naturais e estilização para diversas composições.

¹⁴⁶⁸*Idem*, p. 15.

¹⁴⁶⁹*Idem*, p. 16.

¹⁴⁷⁰*Regulamento das Escolas de Ensino Elementar Industrial e Comercial. Aprovado por decreto n.º 2609-E, de 4 de setembro de 1916*, Lisboa, imprensa Nacional; PT/AHESGP/EICGP/E/005/Mç002, Sem data, copiador de correspondência «programas 1916».

Esta ligação à indústria têxtil local não se ficava apenas pelo ensino oficial do fabrico de tapetes, no qual eram instruídas as alunas, mas os próprios programas curriculares eram adaptados às necessidades concretas do ensino prático. A área de ensino dirigida para a indústria têxtil constituía o exemplo, por excelência, da relação desejável entre as necessidades da indústria e a resposta da formação profissional e foi contemplada na organização dos ensinos prevista no decreto de criação da Escola. A importância de que se revestia esta relação não passou despercebida aos observadores da época entre os quais Sebastião Pessanha que relacionou os conteúdos ensinados com o desenvolvimento da indústria, já que a Escola “ (...) abrange no seu programa o que mais interessa às indústrias locais, visando principalmente o ressurgimento da velha tapeçaria de Arraiolos (...)”¹⁴⁷¹.

Com um curso de três anos, a disciplina de desenho arquitetónico culminava com o traçado de projetos completos. A cadeira de desenho de máquinas, disciplina estruturante do curso industrial, prolongava-se também por três anos. No último, eram lecionados os seguintes conteúdos: desenho de transmissões, caldeiras, motores, bombas, traçado de engrenagens helicoidais, rodas cilíndricas e cónicas de espinha, desenho de máquinas completas do natural (alçados e cortes).

Um dos programas mais ambiciosos era o da cadeira de escrituração comercial. O responsável pelo ensino, António Loureço Júnior, organizou o programa em função dos três anos letivos previstos no regulamento. No terceiro ano, para uma carga horária semanal de oito horas, seriam lecionadas duas disciplinas: a de aritmética e a de escrituração comercial.

A primeira era dirigida para a aplicação ao estudo de juros compostos, capitalizações e, entre outros, propunha-se abordar os seguintes conteúdos: regra conjunta para o estudo de arbitragens de câmbios e papéis de crédito; fundos públicos, conhecimento completo, pelo menos, dos papéis de crédito (fundos flutuantes), tanto nacionais como particulares.

A segunda, escrituração comercial, previa uma carga horária de seis horas por semana com lições trissemanais. Seriam lecionadas aplicações da escrita a vários ramos de comércio. Ensinar-se-ia o modo de escriturar os livros principais por períodos de

¹⁴⁷¹ Sebastião Pessanha, 1915, *op cit.*, p. 13.

apontamentos e desfiamentos. O carácter eminentemente prático do ensino traduzia-se no funcionamento de uma aula-escritório, garantindo-se “(...) duas horas em cada aula de vida de escritório e em todo o ensino prático está envolvida a continuação do aperfeiçoamento caligráfico e datilográfico do estudante, bem como, se possível for, com a coadjuvação dos professores de português e línguas estrangeiras – estudo e conhecimento da correspondência comercial quer em português, quer em francês e mesmo em inglês (...)”

A nota de modernidade, introduzida com o ensino das línguas, continuava com uma proposta de acordo envolvendo a totalidade dos professores das diferentes escolas industriais e comerciais do país: o professor em cada escola receberia a correspondência da aula escritório dos seus colegas. Lourenço Júnior considerava a este propósito que “(...) dado o interesse que deve despertar (...) os estudantes saídos das escolas industriais e comerciais, tendo abandonado, por completo, o processo de cópia, começarão a adquirir confiança no que fazem e sairão, com o curso elementar de comércio, indivíduos imediatamente utilizáveis no comércio (...)”.

Nesta última proposta, deve ser sublinhada a complexidade dos conteúdos e a preocupação com a integração dos formandos no tecido empresarial. De destacar, também, a nota de modernidade dada pela insistência no domínio das línguas dirigida para o tratamento de correspondência internacional. A dimensão nacional da proposta curricular não deixa também de ser interessante, na medida em que previa uma colaboração prática através da troca de correspondência com as outras escolas.

A resposta aos estímulos provenientes da economia local, o acolhimento que a oferta formativa conseguia junto das famílias e das empresas garantia a sustentabilidade da procura. Um exemplo do que se afirma é fornecido pela indústria dos transportes. Um outro indicador é o desenvolvimento da rede de energia elétrica.

Quanto à indústria dos transportes, no final do século XIX, os deputados eleitos por círculos alentejanos tinham a noção da importância do desenvolvimento do caminho de ferro para o progresso económico da região. O Conde da Serra da Tourega, por exemplo, referiu-se, no parlamento, ao entusiasmo que se havia verificado com a expansão da rede, assumindo-se como representante de uma parte do Alentejo que seria beneficiada com a expansão da rede ferroviária. Em causa estava o prolongamento da linha do Sul e Sueste,

atravessando as zonas de Borba e Vila Viçosa, cuja implementação era considerada crucial para algumas das unidades agrícolas da zona. A importância da linha para o desenvolvimento económico regional, traduzido no incremento da tonelagem de mercadorias transportadas por esta via, não cessaria de aumentar desde os finais do século XIX, justificando o aumento da extensão de via construída¹⁴⁷².

Em 1927, a quilometragem em exploração tinha quadruplicado e a tonelagem transportada era onze vezes maior, se comparada com a década de 1870. Brito Camacho imputava o sucesso do transporte na região à «atividade produtora do lavrador alentejano, pois que de géneros agrícolas se trata, não é ronceira como a do Estado exercendo a indústria de transportes por via-férrea»¹⁴⁷³.

A indústria dos transportes, em crescimento desde a década de 1870 do século XIX, com o acréscimo da circulação de pessoas e mercadorias, terá contribuído para a criação do curso de condutores de máquinas, em 1917: uma resposta às crescentes necessidades de pessoal habilitado para proceder à reparação e manutenção do material circulante.

Esta fileira, embora dirigida para a manutenção dos sistemas de transporte ferroviários, oferecia uma qualificação generalista que permitia a transferência dos conhecimentos teórico-práticos para a reparação das máquinas agrícolas, sobretudo aquelas que utilizavam a tecnologia do vapor. O currículo do curso tinha uma forte componente prática, desenvolvida nas oficinas do Barreiro ou nas locomotivas dos caminhos de ferro do sul e sueste.

A criação do curso de condutores de máquinas surgiu também por via da pressão da procura. Foi, porém, apresentada em sede de Conselho Escolar como uma prova expressiva da atenção que as entidades que superintendiam o ensino técnico dedicavam à Escola Industrial de Évora e às suas lideranças. O Eng.º Santos Garcia, à época diretor da Escola, decidiu louvar o chefe da repartição de instrução industrial e comercial, o Eng.º Vaz da Vitória, pela criação do curso: “(...) O professor Sr. Coelho, sabendo que o iniciador da criação desse curso fora o seu colega Carlos Serra, a cujos esforços se deve o interesse tomado pelo senhor Vaz da Vitória propõe um voto de louvor ao mesmo seu

¹⁴⁷² DCD, 10 de Junho de 1899.

¹⁴⁷³ A linha do sul e sueste foi alargada em cerca de 100 km durante a I República sob o impulso do investimento público assumindo-se o estado como principal construtor. Cf. AH. Oliveira Marques, 1973, *op. cit.*, pp. 245-252; Brito Camacho, *op. cit.*, 1938.

colega estendendo-se igualmente ao Sr. Diretor pelo muito que se interessou por esse melhoramento (...)”¹⁴⁷⁴.

O excerto evidencia também alguma divisão entre os elementos do corpo docente sobre a quem pertenciam os louros pela conquista da nova fileira de formação. O documento mostra que, numa primeira fase, o diretor procurou capitalizar as mais-valias obtidas, numa segunda, Silva Coelho atribuiu a Carlos Serra o sucesso obtido. Estes dois docentes, de física e de desenho, conheciam-se pelo menos desde os bancos do liceu de Évora que frequentaram entre 1891 e 1895. Integraram a administração da CPE em 1913, respetivamente como vogal e como secretário da instituição, e eram homens próximos do provedor Manuel Simões Paquete¹⁴⁷⁵.

O curso certificava alunos para operarem com máquinas a vapor, mas implicava a existência de condições de admissão bastante exigentes: deviam provar que possuíam uma prática de dois anos no desempenho da profissão de serralheiro ou torneiro mecânico, forjador ou caldeireiro. No caso de não possuírem a experiência pretendida, teriam que demonstrar as suas competências numa prova prática a realizar na escola. A idade mínima de 13 anos para a admissão constituía também uma barreira não negligenciável¹⁴⁷⁶.

O aparecimento desta nova fileira de formação era uma novidade para a época, sobretudo pelas competências exigidas aos formandos. A sua criação justificar-se-ia pelo aumento dos processos mecanizados que exigiam competências certificadas que os operadores de máquinas deviam possuir¹⁴⁷⁷.

No Alentejo, as novas propostas formativas constituíam uma resposta à progressiva introdução da agricultura mecanizada na região, que remontava à última década do século XIX, com o desenvolvimento da moagem a vapor¹⁴⁷⁸.

A criação do curso ficou a dever-se quer ao crescimento da rede de caminhos de ferro, quer à progressiva utilização das máquinas a vapor na agricultura alentejana, com a

¹⁴⁷⁴ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Livro de Atas do Conselho Escolar, Sessão de 6 de dezembro de 1917.

¹⁴⁷⁵ Maria Isabel Gameiro, 2000, *op. cit.* p. 94.

¹⁴⁷⁶ José Cardim, 2005, *op. cit.* p. 397.

¹⁴⁷⁷ *Idem, ibidem.* p. 400.

¹⁴⁷⁸ Ana Cardoso de Matos, «A indústria no distrito de Évora», in *Análise Social*, vol. XXVI (112-113), 1991, (3º-4º), pp. 561-558.

consequente valorização dos conhecimentos teórico-práticos que envolviam a crescente complexidade da operação com a maquinaria agrícola.

A escassez da procura desta fileira justificava-se pela exigência de posse das competências e da experiência a que já se fez referência. Os alunos da CPE possuíam-na de forma inegável e constituíram o contingente mais expressivo entre o número diminuto de alunos matriculados.

A abertura do novo curso elementar de comércio e a consequente extinção da aula comercial - criada em 1919 e com enorme sucesso - concretizou-se no ano letivo de 1921-1922. O curso, insistentemente reclamado pelos parlamentares eleitos por círculos do Alentejo, consagrou uma fileira de formação com inegáveis reflexos na sustentabilidade da procura. O facto de preparar os alunos para a entrada imediata no mercado de trabalho citadino terá sido determinante para a procura. Por outro lado, 31% dos alunos (1923-1924) eram recrutados no grupo dos “trabalhadores da produção”, um fenómeno que indicia o investimento em formação como garantia de mobilidade profissional¹⁴⁷⁹.

Em 1924, foi criado o curso de montadores eletricitas, como resposta às exigências do mercado da distribuição elétrica, uma área onde a Companhia Eborense de Eletricidade, fundada em 1905, se apresentava como a principal referência empresarial do setor. Este exigia a intervenção de técnicos qualificados na área da instalação das redes domésticas e dos respetivos equipamentos.

Esta fileira de formação evidenciou a preocupação das elites em criar condições para que a oferta formativa acompanhasse as tendências do crescimento industrial, na importante indústria elétrica, como já observámos¹⁴⁸⁰.

Contudo, a oferta de ensinos com conteúdos e práticas mais complexas, como foi o caso dos condutores de máquinas e dos eletricitas, não foi objeto de procura massiva, apesar da carência destes profissionais ser notória. Paul Deschamps anotou as dificuldades de recrutamento de operários qualificados por parte da Companhia de Gás e

¹⁴⁷⁹ D.G. n.º 195, 1.ª Série, de 24 de setembro de 1921; lei n.º 1227 de 27 de setembro de 1921.

¹⁴⁸⁰ O curso foi criado pelo decreto n.º 10.117 de 24 de setembro de 1924, mas suspenso poucos meses depois, em 3 de dezembro de 1924 e restabelecido pelo decreto n.º 10.527 de 10 de fevereiro de 1925.

Eletricidade de Lisboa, apesar de a empresa praticar salários acima da média com o objetivo de angariar os necessários recursos¹⁴⁸¹.

O inverso acontecia com os cursos de serralharia ou de carpintaria, uma oferta de tipo tradicional sempre muito procurada, o que revela alguma timidez da procura em relação à formação de ponta.

O sucesso da formação na área do comércio, fileira que, na sua versão elementar, foi contemporânea da fundação da escola, resultou da progressiva terciarização a que se vinha assistindo na estrutura ocupacional da cidade, enquanto centro administrativo da região. No terciário, situado a jusante do setor agrícola, destacavam-se as ocupações relacionadas com a área financeira e com a atividade seguradora: este foi o setor em que mais se evidenciou a relação da formação técnica com o desenvolvimento económico.

O impacto do crescimento dos serviços e do comércio exigiu indivíduos com qualificação para o desempenho de funções na estrutura burocrática do estado e nas empresas de serviços, razão pela qual a procura desta fileira de formação foi intensa, quer em 1919 com a criação da aula comercial, quer em 1921 com a abertura do curso elementar de comércio.

A criação de uma aula comercial, em 1919, bem como do curso elementar de comércio, em 1921, foram determinantes na fixação da valência comercial, permitindo a existência de uma oferta similar à das restantes escolas, passando a conjugar as fileiras de formação industrial e comercial do ensino técnico elementar.

A análise da relação entre a oferta de ensino e as necessidades de formação tornou-se uma preocupação dominante, em particular depois integração da Escola na rede de escolas técnicas públicas. Em 1920, o Conselho Escolar propôs a criação de um novo curso de carpintaria e aproveitou a sessão para refletir sobre o papel que deveria estar destinado à Escola na região, visando elevar a qualidade do ensino praticado.

O contexto não era o melhor, pois eram grandes as dificuldades provocadas pelos elevados custos dos materiais para o ensino oficinal, agudizados pelas dificuldades criadas pela I Guerra na economia, com o crescimento da inflação potenciada pela crescente instabilidade política.

¹⁴⁸¹ Paul Descamps, 1934, *op. cit.* p. 386.

Para o combate a estas dificuldades económicas, os conselheiros equacionaram a possibilidade de custearem o funcionamento das oficinas. Contra as adversidades, apostaram na ampliação da oferta, fundamentando a decisão com as necessidades locais justificadas pelas indústrias predominantes na região.

Embora salvaguardados os requisitos capacitários que impediam que alguns dos profissionais da área do trabalho com madeira estivessem representados, o recenseamento eleitoral de 1921 arrolava apenas 15 serralheiros, mas contabilizava 74 carpinteiros e 15 marceneiros. O grupo mais representado na área da oferta educativa da Escola era o dos comerciantes que contabilizava 95 profissionais. *Grosso modo*, estes números mostravam a dimensão potencial da procura e são consistentes, quer com as áreas mais tradicionais na oferta, quer com aquelas cujas valências foram reforçadas como foi o caso da formação na área comercial¹⁴⁸².

8.5.2.1. As lições de Taylor e a organização do trabalho oficial

No âmbito da modernização que ambicionava levar a efeito, Santos Garcia promoveu a renovação do mobiliário e equipamentos. Poucos meses depois de tomar posse, mandou adquirir para a oficina de serralharia uma forja portátil, um cavalete e um esmerilador, um torno de marcha para a oficina de marcenaria, uma remessa de limas, 10 carteiras, 5 estantes e 5 bancadas, bem como números de esmalte para marcar os lugares dos alunos nas aulas. O esforço financeiro foi considerável e obrigaria à aprovação de dois orçamentos suplementares¹⁴⁸³.

A expensas próprias, o novo diretor adquiriu uma máquina de costura para a secção feminina e ofereceu os prémios pecuniários anuais às alunas que mais se distinguiram no ano letivo de 1915-1916, gestos que lhe valeram um louvor do Conselho Escolar¹⁴⁸⁴.

Procedeu ainda à contratação dos serviços de um ‘entalhador-formador’ para a oficina de marcenaria¹⁴⁸⁵.

¹⁴⁸² PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Atas do Conselho da Escola Industrial da Casa Pia, p.48. Recenseamento para o ano indicado.

¹⁴⁸³ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Sessão de 27 de abril de 1917, 2 de agosto de 1917.

¹⁴⁸⁴ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Sessão de 7 de fevereiro de 1917.

¹⁴⁸⁵ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Sessão de 3 de novembro de 1916. A oficina de marcenaria era a mais frequentada, com duas turmas «era a mais populosa e rendosa da escola», Sessão de 7 de dezembro de 1916.

Estas ações de início de mandato destinavam-se a conferir autoridade e estatuto ao novo diretor. Considerado o facto de Santos Garcia, à altura, contar já trinta e sete anos e um currículo considerável no desempenho de cargos de direção em institutos públicos, o investimento pessoal e as iniciativas que desenvolveu mostram a forma como deu importância ao desafio que tinha pela frente.

Durante o seu consulado, sob proposta de Carlos Monteiro Serra, foi introduzida uma inovação importante na oferta formativa: o curso de condutores de máquinas. Esta nova fileira de formação foi considerada pela historiografia como um dos fatores de modernidade na oferta formativa do ensino industrial republicano. No entanto, no âmbito da política de base caciquista, as decisões tinham normalmente um rosto com ligações ao poder central visando reforçar o estatuto de quem desenvolvia o empenho. O mérito da conquista foi repartido pela ‘dedicação’ do chefe de Repartição do Ensino Industrial, o engenheiro Vaz da Vitória¹⁴⁸⁶.

Foi sobretudo na década de 1920 que a Escola passou a ser organizada como se de uma indústria se tratasse. Santos Garcia impôs uma liderança forte legitimada pelas conquistas de estatuto alcançadas. De entre estas, destaca-se a inclusão na rede de escolas oficiais em 1919, possibilitando a integração de docentes e mestres na função pública. O próprio tirocínio obrigatório foi aligeirado para o corpo docente, benesse que faria o pleno na concretização das principais aspirações que moveram os docentes neste processo.

Estes progressos, que decorreram num lapso temporal de poucos meses, constituíram uma enorme motivação no período de grandes dificuldades económicas que se sucedeu ao fim da I Guerra.

Santos Garcia aproveitou este aporte motivacional para introduzir mudanças significativas que se inspiraram nas teorias da organização do trabalho preconizadas por Frederic Taylor, um autor muito em voga na época. Da sua biblioteca pessoal, constava um texto de António Batista de Carvalho intitulado *Lição sobre Taylorismo*, para além de diversas obras sobre economia, entre as quais *Problemas da economia nacional: agricultura, commercio e navegação de Portugal nas suas relações com o mercado*

¹⁴⁸⁶ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Sessão 6 de dezembro de 1917.

mundial, um livro publicado em 1909 por Constâncio Roque da Costa, bem como diversos outros títulos sobre organização do trabalho¹⁴⁸⁷.

As oficinas de serralharia, marcenaria, costura e bordados, assim como as de tapeçaria e rendas continuavam a constituir o núcleo principal da atividade industrial da escola e representavam uma importante fonte de rendimento para alunos e mestres. Estes eram remunerados tanto pelo trabalho que efetuavam, como pela execução de encomendas externas, uma parte das quais origem na C.P.E, instituição com a qual o diretor continuava a manter boas relações.

Os relatórios compulsados mostram uma meticulosa gestão financeira. A Escola cobrava uma percentagem sobre o rendimento das peças vendidas que, em 1922-1923, se cifrou nos 16% das receitas, valor ao qual se adicionou o produto obtido pela licitação dos trabalhos no final do ano num total de 5.540\$. Sem tomar em linha de conta a inflação, o valor estava próximo da subvenção de 6.000\$ inscrita no orçamento de estado até 1919, verba que garantia o funcionamento da escola e que dá bem a noção da importância desta fonte de financiamento¹⁴⁸⁸.

A análise do rendimento bruto obtido pela laboração das oficinas confirma a continuidade do modo de operação da CPE, instituição que procurou desenvolver a sua atividade numa base sustentada¹⁴⁸⁹.

Com exceção do ano de 1918-1919, altura em que os problemas financeiros resultantes das dificuldades orçamentais terão atingido um ponto crítico, a integração da Escola na rede de escolas oficiais veio garantir o desafogo económico possível e uma maior tranquilidade a mestres e docentes.

Embora com uma gestão difícil, as oficinas auto sustentavam-se e a instituição ia sobrevivendo graças à generosidade do corpo docente, que nessa altura chegou a equacionar a possibilidade de contribuir para a aquisição de material que permitisse a laboração das oficinas¹⁴⁹⁰.

A motivação de mestres e alunos era estimulada pela possibilidade de verem remunerados os serviços que prestavam, satisfazendo as encomendas que eram dirigidas

¹⁴⁸⁷ Espólio do Eng.º Joaquim dos Santos Garcia.

¹⁴⁸⁸ PT/AHESGP/EICGP/E/001/Lv001-1924 (referente ao ano letivo de 1922/1923). Mapa: Movimento das oficinas. Rendimento total: 13.770\$. % para a Escola 2.204\$ i.e. 16%.

¹⁴⁸⁹ Maria Isabel Gameiro, 2000, *op. cit.*

¹⁴⁹⁰ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Livro de Atas das Sessões do Conselho Escolar, 1919.

às várias oficinas ou produzindo para a exposição de trabalhos no final de cada ano letivo, de acordo com as práticas herdadas da CPE.

Dado que nem sempre o mercado estava recetivo aos produtos da indústria escolar, o lamento do industrial não deixava de se fazer sentir: “(...) ficaram-nos ainda em depósito, por vender, objetos manufaturados no valor de 7.350\$30. Facilmente se compreende o prejuízo que à escola advém de não ter realizado a venda desses objetos: tem estado a consumir material a crédito e por isso muito mais caro do que se o tivesse adquirido com dinheiro na mão (...)”. A questão porém era preocupante porque a rentabilização da venda do produto industrial traduzia-se num investimento em recursos humanos: “ (...) ainda desse facto resulta um inconveniente não menor: é a escola não ter dinheiro para fazer semanal ou mensalmente o pagamento a operários que poderia ter nas oficinas, impedindo por isso a sua mais intensa industrialização deixando por essa forma de realizar o voto do seu conselho escolar e o desejo do Exm^o Sr. Diretor Geral do Ensino Industrial e Comercial (...)”¹⁴⁹¹.

Analisando a distribuição das receitas pelas várias oficinas verifica-se que dos cerca de 45 contos de reis obtidos entre 1922 e 1925, 37% provinham das oficinas de costura e bordados e da oficina de tapeçaria e rendas. Esta produção, que revela a permanência do perfil produtivo típico do século XIX, era já suplantada pela laboração das oficinas de serralharia e carpintaria que foram responsáveis por mais de metade do rendimento (52%). A tentativa de organizar a formação em contexto industrial tinha sido iniciada no ano letivo de 1921-1922, começando a dar resultados significativos no seguinte. Em termos globais, foram movimentados 13.770\$31, em 1922-1923, ou seja mais 11.683\$53 do que no ano letivo anterior, o que representa um acréscimo de 85%¹⁴⁹².

O sucesso financeiro foi comemorado pelo diretor no relatório de 1922-1923, congratulando-se pelo resultado líquido “em dinheiro” obtido: 5.540\$76, isto é, mais 4.539\$56 do que no ano anterior, mas lamentando que as vendas dos materiais produzidos não tivessem permitido a entrada de receitas regulares¹⁴⁹³.

No entanto, a visão empresarial esbarrava contra a crónica falta de meios, tanto ao nível do mobiliário escolar, quase todo cedido pela Casa Pia, como de materiais didáticos

¹⁴⁹¹ PT/AHESGP, Anuário da Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira, Évora, Ano Letivo de 1922-1923.

¹⁴⁹² PT/AHESGP/EICGP/E/001/Lv001-1924 (referente ao ano letivo de 1922/1923).

¹⁴⁹³ AHESGP, *Anuário da Escola Industrial de Gabriel Pereira*, Ano letivo de 1922-1923, Évora.

destinados ao ensino para as aulas de desenho ornamental e de desenho de construção. Considerando que a entrada em funcionamento do curso de comércio tinha contribuído para o atingir do pico de alunos matriculados (269 em 1925-1926), o facto de existir apenas uma máquina de escrever na aula de datilografia demonstra o grau de dificuldade com o qual alunos e professores se deparavam no seu quotidiano¹⁴⁹⁴.

No caso da oficina de montadores eletricitas, os recursos humanos que lhe estavam afetos parecem ter contribuído de forma importante para o desenvolvimento da Escola. O jovem mestre nomeado para a oficina era, segundo o diretor, bastante empreendedor, tendo orientado a oficina para a prática “em harmonia com os novos processos industriais”, embora não tivesse conseguido evitar uma elevada taxa de desistências¹⁴⁹⁵.

A direção, consciente da importância da nova fileira de formação, decidiu operar uma mudança no sentido de comprometer os alunos com a oficina. Para tal, subverteu o regulamento em vigor, impondo a frequência do curso de eletricista aos alunos que se matriculassem de novo em serralharia ou em marcenaria. Sacrificou, para tal, o descanso oficial regulamentar num dos dias da semana, para que pudessem frequentar a oficina de eletricidade.

A estratégia teve a aprovação do Diretor Geral do Ensino Comercial e Industrial que em visita à escola, “(...) concordou com a nossa orientação de ensino. Aqui teve S. Ex.^a ocasião de ver os ensaios que vimos fazendo sobre trabalhos manuais sobre a industrialização das oficinas e sobre a sua *taylorização* (...)”¹⁴⁹⁶.

O conceito de organização e administração científica do trabalho introduzido por Frederic Taylor colocava a ênfase na realização das tarefas, incrementando a eficiência nas operações a efetuar, dividindo e racionalizando as funções a desempenhar pelos trabalhadores. Garcia perspectivava a formação em contexto oficial, recriando as exigências e a organização da empresa ou indústria na qual se integrariam os formandos.

O método, o objeto de estudo e a experimentação contaram com a colaboração dos mestres das várias oficinas e colocaram a escola na vanguarda do ensino técnico que, como atrás ficou escrito, tinha por referência a Escola Marquês de Pombal, em Lisboa.

¹⁴⁹⁴ PT/AHESGP/EICGP/E/001/Lv002-1924 (referente ao ano letivo de 1923/1924).

¹⁴⁹⁵ PT/AHESGP/EICGP/E/001/Lv001-1924 (referente ao ano letivo de 1922/1923).

¹⁴⁹⁶ *Idem*.

As visitas das entidades superiores - e foram muitas, desde ministros a diretores gerais -, traduziam-se em generosos investimentos.

Neste caso, a visita do diretor geral que referimos traduziu-se no financiamento para compra de um novo motor elétrico para acionar as oficinas de serralharia e marcenaria e de um torno mecânico moderno para uso na oficina de serralharia. Estes benefícios funcionavam como um forte estímulo, levando o Eng.º Santos Garcia a acreditar que “(...) continuando a enviar-nos alguns subsídios extraordinários e com os recursos próprios da escola contamos ter no fim do próximo ano letivo a oficina de montadores eletricitas instalada de forma que não só seja uma oficina modelar como também não pese no orçamento de Estado o seu custeio, prestando até algum auxílio às outras oficinas (...)”¹⁴⁹⁷.

As perspetivas de desenvolvimento da Escola eram de tal modo animadoras que se previa para o ano letivo seguinte a montagem do gabinete de física, o de química e a substituição do material oficial.

As encomendas que obrigavam ao fabrico de séries, e a orientação do restante trabalho focado na exposição final de trabalhos, mobilizavam operários e alunos. Em geral, estes eram os momentos de maior visibilidade da Escola e aqueles em que obtinha as receitas que permitiam compor o orçamento. Na mostra anual de trabalhos, recorria-se ao leilão das peças principais, cuja disputa boa parte das vezes levava a que fosse ultrapassada, em muito, a base de licitação aumentando as receitas.

8.5.3. O tempo dos alunos. O crescimento e a longevidade da Escola Industrial e Comercial

A historiografia da educação tem concentrado maioritariamente os esforços de pesquisa nos processos de alfabetização e nas políticas educativas. É bem conhecida a forma centralizada e dependente com que os governos monárquico-constitucionais e republicanos conduziram o esforço de alfabetização.

No caso destes últimos, a recusa em partilhar responsabilidades com a Igreja em matéria educativa, por razões de ordem ideológica, conduziu à marginalização do contributo daquela para um processo em que a ajuda de todos era ainda pouca¹⁴⁹⁸.

¹⁴⁹⁷ PT/AHESGP/EICGP/E/001/Lv003-1925 (referente ao ano letivo de 1924/1925).

¹⁴⁹⁸ Rui Ramos, 1998, «O Chamado problema do analfabetismo», in *Ler História*, nº 35 (45-70) pp. 56-59.

Como já referimos na parte introdutória deste estudo, o domínio da leitura e da escrita constituiu uma base essencial para o sucesso dos ensinos que dela dependiam. Compreende-se que a fé republicana na dinamização dos processos de alfabetização constituísse uma prioridade, que inclusive se relacionava com uma das apostas do regime: o ensino técnico elementar.

Para os republicanos tratava-se da refundação do País, a construção de uma Pátria nova, separada da Monarquia e bem distante da Igreja Católica. Neste processo a instrução elementar teria necessariamente que desempenhar um papel fundamental, doutrinário, determinado pelo novo apóstolo republicano: o professor do ensino primário.

A base de conhecimento sobre o tema, abordado em diferentes perspetivas, tem sido alargada de forma substancial de há duas décadas a esta parte, em grande medida graças aos trabalhos pioneiros de Jaime Reis e Rui Ramos¹⁴⁹⁹.

O esforço de alfabetização português tem sido encarado pela historiografia como um importante fator de desenvolvimento económico-social, embora longe dos resultados conseguidos noutros países da Europa do sul.

Importa reforçar neste ponto o facto de este conhecimento ser essencial para melhor compreender os mecanismos da procura do ensino técnico elementar. Por esta razão, remetemos para o início deste capítulo, altura em que abordamos a questão com maior profundidade.

O crescente corpo de conhecimento de que dispomos não tem correspondência com a base de saberes disponíveis sobre os ensinos que ficam a jusante da alfabetização. Importa, pois situar, a questão na ótica da procura da fileira de formação técnica e comercial, observando, em termos regionais, o seu comportamento.

Começando pelo ensino técnico superior, para o qual estão disponíveis estatísticas sistemáticas, verifica-se que, entre 1853 e 1900, o número de alunos inscritos no Instituto Industrial de Lisboa, individualmente considerados, teve uma tendência média ascendente, com os picos da procura a situarem-se nas décadas de 1880 e 1890¹⁵⁰⁰.

¹⁴⁹⁹ Rui Ramos, 1988, *op.cit.*; Jaime Reis, 1992, *op. cit.* pp 227-253.

¹⁵⁰⁰ Francisco da Fonseca Benevides, 1897-1901, *Relatório sobre o Instituto Industrial e Commercial de Lisboa anos letivos de 1895-1896*, Lisboa, Imprensa Nacional (p. 57) 1897-1898 (p. 59) e 1898-1900 (p. 101) Lisboa, Imprensa Nacional, respetivamente publicados em 1897, 1899 e 1901.

Os alunos naturais dos distritos de Évora, Beja e Portalegre, que no ano letivo de 1897-1898 se matricularam no curso comercial daquele instituto, representavam 7,6% do total de alunos e 8,3% dos inscritos na secção industrial¹⁵⁰¹.

Os alunos do liceu de Évora que, entre 1897 e 1900, manifestaram intenção de se matricular no instituto referido totalizavam 44 indivíduos que representando 6% do total de alunos no período considerado¹⁵⁰².

A procura, tanto dos institutos industriais como dos comerciais, mostra a apetência de um número significativo de alunos para prosseguir estudos ao nível do ensino técnico médio.

O pico de alunos matriculados no Instituto Industrial de Lisboa coincide com o desenvolvimento da rede de escolas industriais na década de oitenta do século XIX. Na última década daquele século, e na primeira do século XX, os resultados obtidos estiveram muito distantes do número de alunos matriculados durante a I República.

Quanto à surpreendente evolução do número de alunos que frequentavam as escolas elementares industriais e comerciais, existem várias interpretações explicativas. Importa-nos, no entanto, realçar os trabalhos que, não se limitando a confirmar a evidência do crescimento, procuram sobretudo evidenciar os fatores que alicerçam a consistente sustentabilidade da procura.

Em tese, terá existido um retorno estimulante para o investimento realizado pelos alunos que frequentavam os cursos oferecidos pelas escolas industriais. A indústria exigia alguma qualificação, em particular no trabalho de serralharia, absorvendo o pequeno número de operários saídos das escolas¹⁵⁰³.

Importa acrescentar ainda que a própria mudança política, com todas as suas promessas de transformação social na qual a escola republicana desempenharia um papel de relevo, teria tido uma importância não negligenciável no incentivo à procura de formação no quadro da politização das classes médias urbanas. De facto, como observaremos no capítulo seguinte alguns dos grupos que suportaram o novo regime estavam bem representados entre aqueles que mais investiam no percurso escolar dos filhos.

¹⁵⁰¹ Francisco da Fonseca Benevides, 1897-1901, *op. cit.* pp. 227-253.

¹⁵⁰² PT/AHESGP/EICGP/D/C/003: Livros de matrícula para os anos considerados campo de registo «finalidade da matrícula».

¹⁵⁰³ Sérgio Grácio, 1998b, *op. cit.*, pp. 73-75.

E não era um esforço de pouco fôlego. Inicialmente, o curso industrial demorava cinco longos anos a concluir. Este lapso de tempo escolar e oficial tinha sido definido pela legislação sobre ensino industrial herdada da Monarquia Constitucional e que a I República manteve até 1915¹⁵⁰⁴.

Continuando com o ensino técnico elementar, devemos sublinhar que a fundação da Escola Industrial em Évora ocorreu em mês e ano de grandes decisões para esta modalidade de ensino.

Em matéria de decisão política, um dos factos mais relevantes foi a criação de uma nova unidade em Lisboa, cidade na qual a oferta passou a ser assegurada por quatro escolas industriais: o objetivo era descongestionar a crescente procura. No Porto, foi criada uma nova instituição dirigida para o ensino das artes aplicadas¹⁵⁰⁵.

Com a fixação do número de alunos que cada liceu central podia comportar, foi definida uma nova vocação para o ensino técnico. Este passou a ser dimensionado para funcionar como mecanismo regulador do ensino liceal, embora sem grande sucesso, pois a procura de formação secundária liceal cresceu muito acima da procura de ensino técnico.

A nova conceção, de matriz republicana, manter-se-ia ao longo do Estado Novo com o recurso a um mecanismo muito seletivo de exames, cujo objetivo não era diferente do engendrado no regime anterior. Tal estratégia nunca se revelaria eficaz: o crescimento exponencial do ensino liceal particular obstaculizaria à aplicação da teoria dos vasos comunicantes.

Este fenómeno, que colocou em evidência a incapacidade do regime para controlar os mecanismos de mobilidade social baseados na escola, tem sido considerado um dos mais marcantes na história da educação¹⁵⁰⁶.

A reforma de 1918 continuou a confirmar a conceção do ensino técnico dirigido para a generalidade dos alunos que pretendiam prosseguir estudos pós primários, conforme se escreveu no preâmbulo do Decreto 5029, de 1 de dezembro de 1918. No contexto desta reforma, foi criada a aula comercial na Escola Industrial de Évora à semelhança, aliás, do que ocorreu noutras instituições congéneres. No caso em estudo,

¹⁵⁰⁴ Decreto de 30 de dezembro de 1901.

¹⁵⁰⁵ Decreto nº 637 de 9 de julho de 1914.

¹⁵⁰⁶ Decreto 859 de 11 de setembro de 1914. Cf. Sérgio Grácio, 1998b, *op. cit.*, p. 50. Sobre o mecanismo de regulação da procura no Estado Novo ver Fernando Luís Gameiro, 2003c, *op. cit.* pp. 157-178.

preparou o público para a frequência do Curso Elementar de Comércio criado em 1921¹⁵⁰⁷.

A reforma teve expressão apenas no ano letivo de 1919-1920: em Évora, à semelhança do ocorrido noutras escolas, o perfil da oferta passou a ser constituído pelo curso de 1º e 2º graus, o curso de aperfeiçoamento - o mais concorrido com 120 alunos - o curso profissional transitório e o curso elementar de comércio.

A consequência prática da redução do número de anos de duração dos vários cursos, prevista por Azevedo Neves em 1918, traduziu-se na diminuição do número de alunos em 1920-1921, já que muitos concluíram os estudos. No ano letivo de 1921-1922, devido ao grande número de primeiras matrículas, o quantitativo aproximou-se pela primeira vez das duas centenas e meia, metade dos quais a frequentarem o curso elementar de comércio¹⁵⁰⁸.

Em diversas ocasiões, o Conselho da Escola Industrial procurou dar resposta a alguma pressão da procura de ensino técnico elementar: em 1921, considerou uma proposta que previa a abertura do curso de aperfeiçoamento em desenho ornamental dirigido a sapateiros, tipógrafos, encadernadores e canteiros. O curso funcionaria em regime noturno, em paralelo com o curso de aperfeiçoamento em desenho de construções e de desenho de máquinas.

Nesta mesma sessão, foi o próprio diretor que propôs uma ação destinada a aumentar a frequência, expondo-a nos seguintes termos: “(...) atendendo a que os aprendizes das oficinas externas precisam de ser chamados a frequentar as aulas noturnas, visto que foi para eles que foram criados os cursos de aperfeiçoamento. Atendendo a que esses aprendizes se não querem sujeitar aos exames de admissão, visto que tendo saído há muito dos bancos da escola primária temem o confronto com aqueles que dali acabam de sair e que pretendem matricular-se nos cursos de primeiro e segundo grau (...)”¹⁵⁰⁹.

O problema foi ultrapassado por via da alteração no respeitante à admissão de alunos para os cursos de aperfeiçoamento. Este seguia o previsto nas normas gerais em vigor para as restantes escolas, passando por reduzir o número de disciplinas com

¹⁵⁰⁷ Cf. Sérgio Grácio, 1998b, *op. cit.*, pp. 54-55.

¹⁵⁰⁸ PT/AHESGP/EICGP, *Anuário da Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira*, Ano Letivo de 1922-1923, Évora.

¹⁵⁰⁹ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Atas das Sessões do Conselho Escolar, fls. 55-56.

procedências e concedendo ‘cartas patentes’ que atestavam a capacidade profissional dos candidatos¹⁵¹⁰.

A certificação através da emissão das cartas teve origem no Ministério da Instrução liderado por Azevedo Neves e procurava regulamentar as exigências de aprendizagem para o exercício profissional¹⁵¹¹.

No caso em apreço, certificava-se a capacidade profissional dos indivíduos que tivessem completado dezoito anos de idade e que provassem ter tido uma prática de, pelo menos, três anos na atividade em que iriam ser avaliados. Deviam demonstrar os seus conhecimentos através de um exame que compreendia as seguintes provas: uma prova prática, uma prova oral sobre assuntos da profissão e uma prova de desenho¹⁵¹².

O júri seria de nomeação governamental e integrava professores do ensino elementar, industrial e médio, chefes de oficina e operários de reconhecido mérito em função da especialidade a examinar¹⁵¹³.

Com a certificação através das ‘cartas patentes’, o legislador procurava incrementar a procura do ensino técnico e, ao mesmo tempo, estimular a absorção dos formandos pelo mercado de trabalho, divulgando junto das entidades empregadoras a existência de operários certificados. A medida garantiria que os operários tinham um *background* de experiência junto do tecido empresarial, onde se encontrariam as entidades empregadoras¹⁵¹⁴.

A criação dos cursos de aperfeiçoamento em Évora e a regulamentação dos procedimentos de certificação tiveram a particularidade de não abranger a atividade comercial.

A oferta incidia antes sobre as atividades tradicionais: sapateiros, tipógrafos, encadernadores e canteiros. Em tese, a formação assegurava uma procura sustentada e exigia muito pouco da Escola em matéria de unidades docentes a afetar: um professor de desenho assegurava a totalidade do ensino.

A título de balanço do esforço de melhoria, Santos Garcia, o diretor da Escola Industrial, escrevia em 1923: “ (...) Tentou esta escola durante o ano letivo que acaba de

¹⁵¹⁰ PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Atas das Sessões do Conselho Escolar, fls. 55-56.

¹⁵¹¹ José Cardim, 2005, *op. cit.*, p. 419.

¹⁵¹² PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931, Atas das Sessões do Conselho Escolar, fls. 56.

¹⁵¹³ *Idem.*

¹⁵¹⁴ José Cardim, 2005, *op. cit.*, p. 420.

decorrer firmar os seus créditos correspondendo assim às esperanças que a nação deposita nos estabelecimentos de ensino técnico e que consistem no seu levantamento pelo trabalho e pela produção. Mas infelizmente o Estado português é pobre e o seu povo ainda não tem a noção bem clara e nítida da obrigação moral que tem de impulsionar estas escolas indo junto delas pedir-lhes os elementos que precisa para a sua vida industrial e comercial, mas fornecendo-lhes todo o auxílio material e moral de que elas carecem, para que a sua laboração resulte sem falhas e os seus produtos saiam aptos a indemnizarem-no do sacrifício material que houver feito. Paciência, com perseverança e boa vontade se irá suprimindo essa falta (...)”¹⁵¹⁵.

A reflexão, em tom de lamento, revela algum desânimo, mas é também um libelo contra o afastamento dos empresários do ensino técnico. De facto, o auxílio material a que Garcia se referia só podia ser fornecido por quem vislumbrasse reais vantagens nos resultados a obter com o investimento a realizar. Os resultados traduzir-se-iam num aumento da produtividade (‘laboração sem falhas’) e no aumento da qualidade (‘produtos aptos’), o que compensaria o industrial pelo investimento realizado.

Sobre a procura, o mesmo diretor tecia as seguintes conjeturas: “(...) vereis que a matrícula da secção industrial aumentou e a da secção comercial se manteve. A matrícula do curso de aperfeiçoamento tem continuado a baixar desde a criação do curso elementar de comércio nesta escola devido ao escoamento para este curso de parte da população noturna que não pertencia às indústrias, mas que, não tendo mais escola alguma onde se pudesse instruir depois de terminar os seus labores ali ia procurar um pouco de instrução geral. Ela decrescerá ainda durante um ou dois anos para depois estabilizar, fixando-se apenas no pessoal fabril (...)”¹⁵¹⁶.

8.6. Elites e ensino técnico: um quadro sumário

Nos primeiros anos de funcionamento da Escola, coincidentes com a primeira fase da I República (1910-1917), estiveram presentes duas concepções distintas de desenvolvimento.

¹⁵¹⁵PT/AHESGP/EICGP/E/001/Lv001-1924 (referente ao ano letivo de 1922/1923), Anuário da Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira. Évora.

¹⁵¹⁶*Idem.*

Uma conceção estratégica, defendida pela direção, ambicionava criar uma instituição de ensino autónoma, capaz de transformar o tecido económico da região, inserindo no mundo laboral recursos humanos qualificados saídos das oficinas escolares.

Uma outra, protagonizada pela administração da CPE, mais conservadora, defendia a manutenção da Escola na alçada da instituição assistencial, visando daí retirar dividendos no contexto da política local.

A rutura ficou a cargo das direções da Escola Industrial e ocorreu em dois momentos distintos. Num primeiro, o protagonista foi o Eng.º Ezequiel de Campos, o diretor em 1916, que abandonou o cargo na sequência das divergências que o opunham à CPE.

Num segundo, o Eng.º Santos Garcia, o sucessor, que geriu as divergências com a administração e que se manteria no cargo por mais de duas décadas.

Ezequiel de Campos terminaria a sua episódica passagem sem ter conseguido levar por diante um projeto que visava transformar a economia local através da intervenção dos recursos qualificados na Escola. Já Santos Garcia optou por colocar em prática uma estratégia de sedução dos volúveis poderes políticos, espreitando o melhor momento para obter o que pretendia.

Um e outro deram passos decisivos para a implementação de uma estratégia assente numa visão empresarial moderna: norteada por práticas de organização racionais, dirigidas para a formação de recursos humanos qualificados.

Na discussão dos vários quadros normativos, os líderes institucionais procuraram influenciar a decisão política. Porém, a sua ação acabou prejudicada por uma extraordinária volatilidade dos governos da República, facto que os impediu de poderem contar com interlocutores estáveis ao nível do poder central.

A nota dominante no desempenho estratégico dos diretores focou-se na resposta aos estímulos do meio em que a Escola se inseria: isto é, tentaram adequar a oferta às necessidades do mercado.

Para o conseguirem, procuraram, sobretudo Santos Garcia, criar as condições necessárias para passar a Escola para a alçada do Estado. Cumprir-se-ia o desejo do corpo docente, fortemente envolvido na política local, que via nesse desiderato uma melhoria das suas condições remuneratórias e o incremento da segurança laboral.

A abertura da Escola Industrial à população citadina e a subsequente diversificação da oferta, com marcos importantes em 1917, 1921 e 1924, com a criação respetivamente dos cursos de condutores de máquinas, elementar de comércio e de montadores eletricitistas, veio completar a oferta formativa disponível.

Em Évora, ao contrário do que terá acontecido numa parte das escolas criadas no território nacional, entre 1914 e 1925, o ensino técnico surgiu da iniciativa de uma instituição já existente, na qual pontuavam recursos qualificados, e aos quais se juntaram personalidades claramente conotadas com os partidos republicanos, em particular com o PRP. Estes não só definiram a estrutura escolar e a sua orgânica de funcionamento como também o currículo: pelo menos até 1919 altura em que a instituição passou a integrar a rede de escolas oficiais.

Num notável rasgo de oportunidade, a criação da Escola Industrial antecedeu o decreto fundador e foi apresentada aos poderes centrais como um projeto acabado que apenas aguardava pelo necessário enquadramento legal.

Capítulo 9 – O «doutor Jenkyl e o senhor Hyde»: oferta e procura de ensino clássico e de ensino técnico em Évora (1841-1926)

9.1. Introdução

A ênfase desta unidade foi colocada na definição do comportamento da procura de ensino secundário na cidade de Évora entre 1841 e 1926. A análise que desenvolvemos visou conjugar os quantitativos da procura do ensino clássico com os do ensino técnico. Dentro do arco cronológico citado o período que mediou entre 1914 e 1926 foi objeto de escrutínio específico. Neste período, o exercício a que procedemos procurou evidências de eventuais alterações na dinâmica social do recrutamento no Liceu de Évora provocadas pela abertura da nova valência de ensino secundário (Escola Industrial e Comercial).

A relação entre o número de crianças a frequentar o ensino primário e o número de adolescentes que frequentavam o ensino secundário tem sido usada para sublinhar o atraso dos países do sul da Europa.

Os países de desenvolvimento lento e tardio, entre os quais se inclui Portugal, apresentam rácios muito elevados de alunos no ensino primário *versus* alunos no ensino secundário: em alguns casos, os valores superam os de países mais industrializados, caso da França.

A explicação para o fenómeno tem insistido no problema do lento e difícil processo de alfabetização. Porém, a procura das causas não deve ficar pelo *deficit* de competências básicas. É necessário compreender as motivações intrínsecas das famílias que investiam nos seus descendentes, proporcionando-lhes a frequência do ensino secundário. O Alentejo, uma das regiões menos letradas do sul da Europa, permitir-nos-á contextualizar esta questão.

Para atingir aquele desiderato estudámos uma população bem delimitada, composta pela totalidade dos alunos das duas instituições de ensino secundário da cidade de Évora no arco temporal que vai de 1841, ano de entrada em funcionamento do primeiro liceu do Alentejo, a 1926, marco que assinala o fim dos regimes liberais.

Procuramos responder a dois conjuntos de questões. O primeiro diz respeito à evolução dos fluxos da procura e à sua relação com as transformações introduzidas pelas

reformas de ensino secundário no quadro da região. O segundo está relacionado com a segmentação introduzida pelo ensino técnico na cidade de Évora (1914).

Em tese, a nova valência de ensino técnico visava uma população de alfabetizados que, em princípio, não tinha possibilidade nem interesse em frequentar o ensino clássico.

Partindo desta premissa, o aumento da oferta, mediante a criação de uma escola industrial na cidade, não terá perturbado o curso da procura de ensino secundário: ter-se-á mantido o princípio da estanquicidade dos segmentos. Terá de facto, sucedido desta forma? Haverá fluxos (transferências) entre instituições motivadas por ofertas formativas distintas? A existirem, qual a sua dimensão?

Os valores em que nos basearemos traduzem o volume da procura distribuída pelo tempo. A nosso ver, esta análise quantitativa constitui uma importante base de conhecimento para o progresso da investigação. A partir do aparato quantitativo gerado pelo cruzamento de dados, discutimos a generalização do conceito de segmentação: duas populações escolares? Ou uma só com dupla personalidade?

A partir desta bateria de questões, coloca-se uma outra: qual a relevância do ensino técnico para a formação de elites tal como as definimos? Na procura de resposta para esta pergunta, analisámos as regularidades na procura: ou os alunos procuravam o liceu porque pretendiam uma formação clássica, ou faziam-no porque não existiam alternativas ao prosseguimento de estudos após o ensino primário.

Para responder a este conjunto de questões, utilizámos como metodologia de trabalho a contabilização individual dos alunos que se matricularam em cada uma das instituições entre 1841 e 1926: a cada aluno do Liceu de Évora correspondeu uma ficha própria, na qual foi registado o seu percurso escolar. Efetuámos idêntico exercício para a Escola Industrial entre 1914 e 1926.

Procedendo da forma descrita, eliminámos a possibilidade de o aluno ser contabilizado em anos sucessivos, corrigindo as habituais distorções que ocorrem nas estatísticas de ensino liceal e que vêm impedindo a publicação de séries contínuas fiáveis.

Tomamos o primeiro ano em que o adolescente se matriculou na instituição. É um princípio objetivo para quantificar o número de alunos naquela unidade temporal. Como a cada aluno corresponde uma ficha, sabemos com exatidão o quantitativo em cada série, ou intervalo de tempo, que pretendemos estudar.

Após a construção das duas bases de dados (ensino clássico: 1841-1926, ensino técnico: 1914-1926), com o objetivo de responder às três questões iniciais, procedemos ao cruzamento nominativo dos progenitores e dos alunos de ambas as instituições.

Como referimos, optámos pela contabilização dos alunos de forma uninominal e não o fizemos apenas por razões de rigor. Executámos o procedimento como forma de evitar os desvios provocados pela manipulação das estatísticas, em função das vontades políticas, corporativas, ou dos interesses pessoais dos agentes educativos.

De facto, no estado atual dos nossos conhecimentos, e com os meios que hoje estão ao dispor dos investigadores, importa confrontar as estatísticas oficiais com as fontes primárias. Este esforço, que vem sendo realizado pelos historiadores noutros países europeus, tem permitido pôr em causa muitas séries propositadamente manipuladas pelos poderes estabelecidos, fosse por razões de natureza ideológica ou outras¹⁵¹⁷.

Assim, optámos por colocar o esforço de investigação na abordagem das fontes primárias, em especial os registos de matrícula, como instrumentos de base para a pesquisa: sempre que possível confrontamos estes dados com as estatísticas gerais.

As fontes assumem um caráter crucial. Porém, a sua imprescindibilidade não encontra muitas vezes o necessário paralelo na abordagem crítica das nascentes de onde brotam os números.

O estudo da procura de ensino secundário é um clássico na historiografia especializada. Não há estudo que não o inclua. Não existe ensaio que o não considere. Em geral, para efeitos de análise das tendências na longa duração, a investigação recorre ao suporte fornecido pelas estatísticas oficiais, nomeadamente pelos *Anuários Estatísticos*, que começaram a ser publicados regularmente a partir da década de 1890. Mas, em matéria de estatísticas de educação, o muito uso nem sempre tem sido acompanhado pela necessária crítica à forma como os números foram obtidos.

No que diz respeito às fontes primárias, começámos por descrever a forma como foram obtidos os dados que mobilizámos a título de suporte da nossa interpretação. Quando o cargo de secretário foi criado e provido nos institutos liceais este funcionário passou a coordenar o processo de contagem. No ato da matrícula era registada a situação

¹⁵¹⁷ Marie Madeleine Compère, 1995, *op. cit.*, p. 240.

em que o aluno se inscrevia. Este registo era depois utilizado para responder às demandas da administração central, resposta que contava com a supervisão do reitor. O secretário e o reitor constituíam uma dupla competente que era escrutinada pelos encarregados de educação e pelos alunos nos atos administrativos que praticavam.

Isto também é verdade para a estatística sobre o ensino técnico: o diretor da escola industrial e comercial elaborava os relatórios anuais que eram remetidos à instância que tutelava o estabelecimento de ensino.

Numa primeira análise, o processo apresentava-se como fiável. O número de alunos por liceu, ou escola industrial, era relativamente pequeno. As contas eram simples. Mas, no caso do ensino clássico liceal, as sucessivas reformas, entre 1836 e 1905, alteraram radicalmente um processo que tinha tudo para tornar as estatísticas de ensino secundário (liceal) como o *ex-libris* da estatística portuguesa.

As diversas figuras que foram adotadas para designar os alunos (internos, externos, estranhos e voluntários) bem como o ensino doméstico e particular (cujos responsáveis eram mais avessos a cumprir as diretivas emanadas do reitor do liceu) complicaram um processo que, à partida, seria simples: contar o número de alunos.

A generalidade dos estudos que utilizam as estatísticas históricas deixam bem patente a dificuldade em contabilizar individualmente os estudantes que procuravam exclusivamente o liceu para fins de certificação, já que estes se matriculavam tantas vezes quantas o número de exames que pretendiam realizar¹⁵¹⁸.

O recurso às fontes de onde brotaram os números que suportam as estatísticas históricas, e a heurística a que as mesmas devem ser sujeitas, podem esclarecer um conjunto de dúvidas que têm sido levantadas pelos historiadores: é neste processo que apostamos no tratamento dos dados quantitativos.

Quanto à organização deste capítulo, o primeiro tópico, como habitualmente fizemos nos capítulos precedentes, abordou as questões metodológicas e de organização; o segundo oferece um ensaio comparativo entre países do sul e do centro da Europa; o terceiro foca-se na evolução das despesas por nível e segmento de ensino; o quarto inicia

¹⁵¹⁸ Este aspeto tem impedido a existência da necessária uniformidade no tratamento quantitativo da procura, um facto que perturba a comparação. Veja-se, por exemplo, a forma diversa como os diversos autores tratam o problema: cf. por ex. Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*; António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, 2003, *op. cit.* ou B.R Mitchell, 1998, *op. cit.*. Com os estudos disponíveis, continua a ser difícil ter uma perspetiva suficientemente nítida que permita avançar para análises comparativas mais complexas.

a análise dos fluxos da procura de ensino secundário clássico em Portugal; o quinto trata a questão da procura determinada pelo género; o sexto e último aborda a questão de forma global, avançando os quantitativos da procura unitária de ensino secundário no distrito de Évora e analisando a existência de uma eventual, e à partida improvável, ligação entre os dois segmentos de ensino. O capítulo encerra com a síntese das conclusões.

Da base empírica que suporta este capítulo resultou uma das peças mais elaboradas do nosso trabalho: procedemos ao cruzamento das duas bases de dados que suportam a presente dissertação.

Uma contém a informação relativa ao corpo discente do liceu; a outra, contendo os mesmos descritores, respeita ao corpo discente da escola industrial.

Porém, antes de partirmos para a análise do exercício que enunciámos, avançamos com o cálculo, em rigor, da procura de ensino secundário baseada no cômputo unitário e individual, a partir de fontes primárias consistentes, dos alunos que frequentaram o ensino clássico ou o ensino técnico.

Por último, é de referir que este exercício antecede o estudo sobre as origens sociais dos alunos, tendo por referência a estrutura ocupacional na cidade de Évora, a que procedemos no capítulo subsequente.

9.2. Ensino primário e ensino secundário na Europa: historiografia e comparação.

Salvaguardadas as discrepâncias dos métodos de levantamento dos dados nos vários países e a qualidade dos dados disponíveis, o historiador alemão Hartmut Kaelble considerou que, entre 1870 e 1914, uma das características mais marcantes dos sistemas educativos foi o aumento das oportunidades no ensino pós primário¹⁵¹⁹.

Tal constatação não altera o facto de que só uma minoria das crianças e adolescentes chegava ao ensino secundário ou superior. Os estudos disponíveis para a Europa Central mostram que o *take off* da procura de educação de nível secundário ocorreu entre 1870 e 1890. Segundo este estudo, que se foca na análise da relação entre a população em idade para frequentar e a frequência efetiva do ensino secundário, Portugal ficou afastado desta tendência, registando taxas de escolarização no ensino secundário

¹⁵¹⁹Hartmut Kaelble, 1985, *Social Mobility in the 19 th and 20 th Century*, Leamington Spa/Heidelberg/Dover, Berg, p. 39.

inferiores a 1% do número de alunos por cem jovens em idade de o fazer. A Itália e a Espanha apresentavam valores superiores à unidade. Países como a França, a Alemanha ou a Inglaterra apresentavam valores de 2 a 3%¹⁵²⁰.

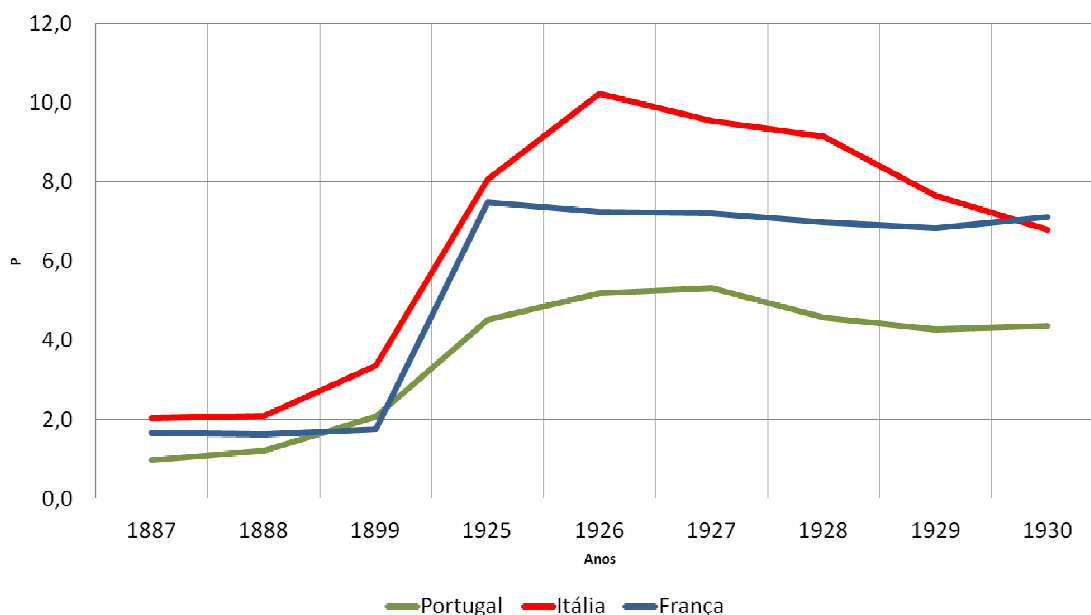
Se analisarmos a relação entre alunos a frequentar o ensino primário *versus* alunos a frequentar o ensino secundário, os números passam a ter uma expressão substancialmente diferente: em Espanha, os valores seriam de dois alunos a frequentar o ensino secundário por cada 100 no ensino primário. Em França, a relação era de apenas 1.5/100. O fenómeno, típico de países com processos de desenvolvimento lento e tardio, intensifica-se nas regiões de maior pobreza como acontecia, por exemplo, no sul de Espanha. Esta discrepância tem sido apontada pelos historiadores económicos como uma manifestação de «atraso» relativamente ao perfil de desenvolvimento da produção de recursos qualificados nos países mais desenvolvidos¹⁵²¹.

Em Portugal, os rácios que estabelecem a relação entre matrículas no ensino primário *versus* alunos inscritos no ensino secundário chegaram a ultrapassar os da França (Figura 1) e revelam a extraordinária procura do ensino secundário, a partir dos finais do século XIX.

¹⁵²⁰*Idem, ibidem*, p. 39.

¹⁵²¹Para o caso italiano Marco Meriggi, 1993, «Italian 'borghesia'», in Jurgen Kocka and Allan Mitchel (eds.), *Bourgeois Society in Nineteent-Century*, Oxford, Berg Publishers, p.431. Para a Espanha: Clara Eugenia Nuñez, 1993, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad.

Figura 1: Alunos a frequentar o ensino secundário relativamente ao número de alunos a frequentar o ensino primário (%). Portugal, Itália e França



Fonte: Tabela 1. Frequência do ensino secundário em relação ao número de alunos a frequentar o ensino primário. França e países da Europa do Sul (1887-1930) em percentagem.

Por outro lado, as taxas de alfabetização mantiveram um desfasamento enorme se comparadas com as da França ou mesmo as da Espanha¹⁵²².

O balanço deste exercício comparativo mostra que Portugal, embora à distância, acompanhou a tendência dos países do sul da Europa, comungando da quebra da regra da coerência na transição entre níveis de ensino no que aos rácios respeita.

Em Portugal e em Espanha, dois dos países europeus com maiores níveis de analfabetos, o número de alunos que procurava o ensino secundário estava próximo dos valores exibidos por países mais industrializados: aqueles que foram enquadrados dentro dos padrões lógicos de incremento do ensino secundário, apontados pela historiografia, como é o caso da França¹⁵²³.

Os fatores que explicam este comportamento já foram referidos, mas é conveniente sistematizá-los: trata-se de uma disfunção face ao princípio da harmonia da procura, isto é, faria sentido que a procura de instrução secundária fosse inferior àquela

¹⁵²² Em 1878, 82% dos portugueses continentais e 78% dos espanhóis eram analfabetos; mas, em 1910, as taxas eram respetivamente de 75 e de 48%. Em menos de três décadas, a Espanha transitava para a alfabetização, apresentando duas décadas depois, em 1930, 73% da população alfabetizada, para apenas 37% da população portuguesa. Cf. Tabela 2.

¹⁵²³ Hartmut Kaelbe, 1985, *op. cit.* pp. 37-38.

que se regista em países em que os índices de alfabetização são mais elevados, como é o caso da França. Este fenómeno identifica-se também em Portugal.

Em termos relativos, o número de estudantes a frequentar o ensino secundário nos países da Europa do sul subiu progressivamente até à década de 1920, para depois quebrar no refluxo da Iª Guerra Mundial. Os restantes países acompanharam este movimento, pese embora o decréscimo no número de alunos na passagem da década de 1920 para a seguinte. Este movimento, também registado em Portugal, foi uma consequência do quadro económico existente a nível mundial.

No caso português, o crescimento da procura ocorreu a partir da segunda metade da década de 1890. Entre 1895 e 1910, o número de alunos que demandava os liceus subiu 126,2%, enquanto a taxa de alfabetização esteve longe de acompanhar este crescimento: entre 1890 e 1910 registou um crescimento de nove pontos percentuais¹⁵²⁴.

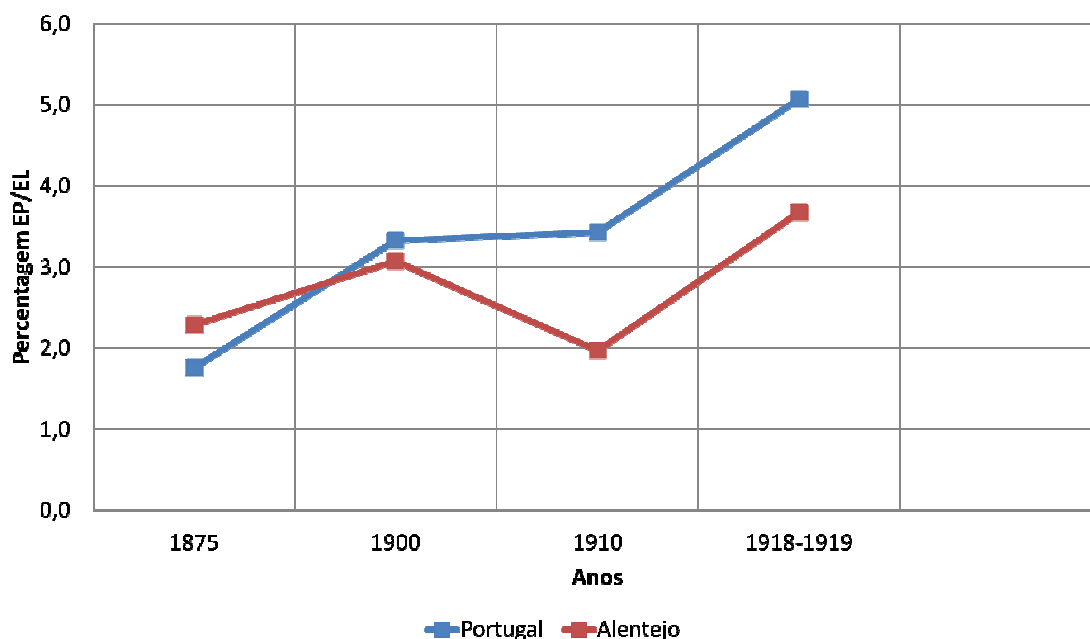
Mas qual a situação no sul de Portugal? Comparando a progressão das taxas de alfabetização nos distritos de Beja, Évora e Portalegre, entre 1878 e 1930, verifica-se que o crescimento existente não foi suficiente para atenuar o fosso entre o Alentejo e o resto do país. Na verdade, a diferença entre a média nacional e a média dos três distritos, no referido período, acentuou-se de 4,9%, em 1878, para 7,5%, em 1911 e 7,8%, em 1930. Neste último ano, o nível de alfabetização do Alentejo correspondia ao do país em 1911: apenas vinte e nove em cada cem cidadãos dominavam os saberes essenciais¹⁵²⁵.

Ora, ao nível do número de alunos que frequentavam os liceus por cada 100 alunos que frequentavam as escolas primárias, a distância surge muito atenuada: os três distritos alentejanos estão mais próximos do país na frequência do ensino secundário clássico do que nas taxas de alfabetização (Figura 2).

¹⁵²⁴ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, pp. 490-491. Foram contabilizados apenas os alunos internos, isto é, todos aqueles que frequentavam regularmente as aulas. De fora desta estimativa ficaram todos aqueles que, oriundos do ensino doméstico ou do ensino particular, se apresentavam para exame. Para uma noção das comparações coevas, cf. Queiroz Velloso, 1908, *op. cit.*, pp. 30-37.

¹⁵²⁵ Fernando Luís Gameiro, 1993, «A alfabetização no Alentejo. Um estudo de caso», in *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 2, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 69-85; Idem, 1995, *Ensino e Educação no Alentejo Oitocentista*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa (Dissertação de mestrado policopiada); Idem, 1997, *op. cit.*, p. 35; Idem, 2003a, «Alfabetização e literacia (Séculos XIX e XX). Disseminar o ABC ou manter elites?» Literacia e Cidadania – Convergências e Interfaces, *Atas do Congresso Internacional*, Centro de Investigação em Educação Paulo Freire (Cd-Rom). Tabela 2.

Figura 2: O país e o Alentejo. Alunos a frequentarem o ensino primário (em escolas oficiais) por 100 alunos (MF) a frequentarem o ensino secundário (ensino oficial), 1875-1919.

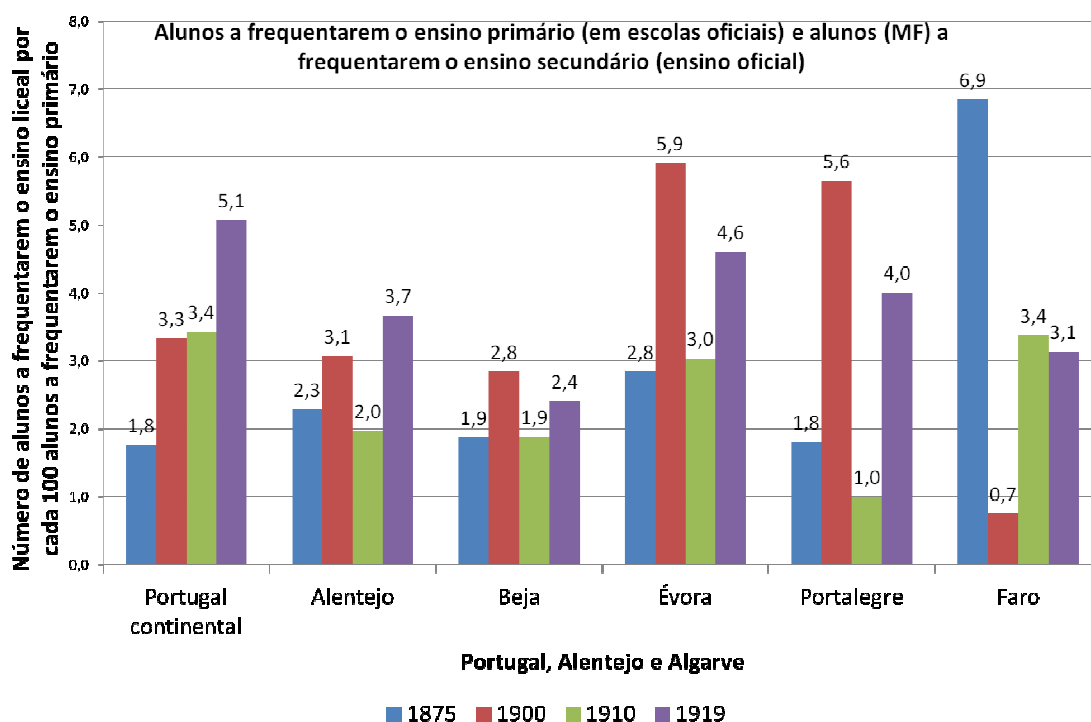


Fonte: Tabela 3

Em 1875, por cada 100 alunos que frequentavam as escolas primárias oficiais em Évora, Beja ou Portalegre havia mais de dois que se sentavam nos bancos dos liceus. Em Portugal, este rácio não ultrapassava 1,8%. Um quarto de século depois, em 1900, os valores eram respetivamente de 3,1 e de 3,3% e, em 1920, de 3,7 e de 5,1: o maior desfasamento da série que construímos.

A relação entre a escolarização no ensino primário e a de nível secundário mostra que o distrito de Évora apresentava um rácio de frequência primário/secundário que estava mais próximo dos resultados obtidos para o país do que os que encontramos para os restantes distritos da região (Figura 2).

Figura 2A: Portugal e o Alentejo. Alunos a frequentarem o ensino primário (em escolas oficiais) por 100 alunos (MF) a frequentarem o ensino secundário (ensino oficial), 1875-1919.



Fonte: Tabela 3: Matrículas de rapazes no ensino primário e número de alunos de ambos os sexos a frequentar (em regime de frequência) o liceu por concelhos do distrito de Évora.

No entanto, a maior parte dos potenciais candidatos à frequência de um instituto secundário teriam outras prioridades: no século XIX, dominar as capacidades básicas da literacia não fazia parte das prioridades de vida das populações europeias em geral e das mediterrânicas em particular, já de si menos propensas à aprendizagem informal da leitura e da escrita. A socialização no trabalho conferia competências essenciais na sobrevivência das populações, pelo que a precoce integração naquele universo constituía um traço fundamental do modelo educativo da generalidade das populações europeias, incluindo a sua componente mediterrânica¹⁵²⁶.

¹⁵²⁶ G. Vigo, «Istruzione e società nel regno Itálico. Il caso di Vigevano (1806-1814)», in *Bollettino della Società Pavese di Storia Patria*, n° 22/23, pp. 12-39, apud Rab Houston, 1983, «Literacy and society in the west, 1500-1850», in *Social History*, n° 3, p. 274. Sobre as relações entre fatores educacionais e desenvolvimento económico ver Mary Jean Bowman e Arnold Anderson, 1973, «Human Capital and Economic Modernization in Historical Perspective», in *Quatrième Conférence Internationale d' Histoire Economique*, Paris, Mouton. Para Espanha: Clara Eugenia Núñez, 1992, *La Fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad; vejam-se também os exemplos descritos, sobre a relação trabalho, família e educação em Adrian Shubert, 1992, *A Social History of Modern Spain*, London, Routledge, pp. 137-139.

Em matéria de rácios (primário/secundário), o Liceu de Évora foi o que mais se destacou pela regularidade do recrutamento. O facto de o distrito ser o que apresentava maiores índices de alfabetização, e de o seu liceu contar com a oferta do curso complementar, terá suscitado uma procura que, em média, era superior à dos restantes distritos do sul. No exercício comparativo dos rácios, o Alentejo acompanhou à distância a evolução do país. Se compararmos esta evolução com a da alfabetização, assinalamos um evidente paralelismo pese embora a já conhecida quebra de coerência¹⁵²⁷.

9.3. Portugal: depois do ensino primário

Se continuarmos a cotejar os casos ibéricos, facilmente verificamos que há diferenças entre os modelos de gestão que enformam os sistemas de ensino.

Em Espanha, eram os poderes periféricos quem decidia o volume dos recursos a afetar ao nível da instrução primária ou da educação secundária, uma opção política que implicava tomadas de decisão com consequências sociais importantes.

Nas regiões mais pobres do país vizinho, com maiores níveis de analfabetismo, cabia às autoridades locais a decisão de investir em alfabetização ou em ensino secundário: isto é, financiar o ABC ou promover elites. Tratava-se de uma decisão de carácter eminentemente político e em que parecem ter tido influência fatores como os níveis de urbanização e a dimensão dos municípios. Nos mais pequenos, as decisões recaíam em indivíduos mais representativos relativamente à média dos habitantes locais e a tendência era para favorecer a resolução das necessidades da maioria. Pelo contrário, nos municípios com elevadas taxas de urbanização, muitas vezes as decisões tomadas pelas autoridades favoreciam uma minoria: os que se identificavam com o poder ou que estavam próximos dele¹⁵²⁸.

Em Portugal, as leis de instrução primária de 1878 e de 1880 colocaram a gestão financeira das escolas de instrução primária pública nas autoridades locais. As Juntas Gerais de Distrito, as Juntas Escolares e as Câmaras Municipais passaram a ter competências sobre a instrução primária¹⁵²⁹.

¹⁵²⁷ Fernando Luís Gameiro, 1997, *op. cit.*, p. 26.

¹⁵²⁸ Clara Eugenia Nuñez, 1993, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad, 1993 p. 324.

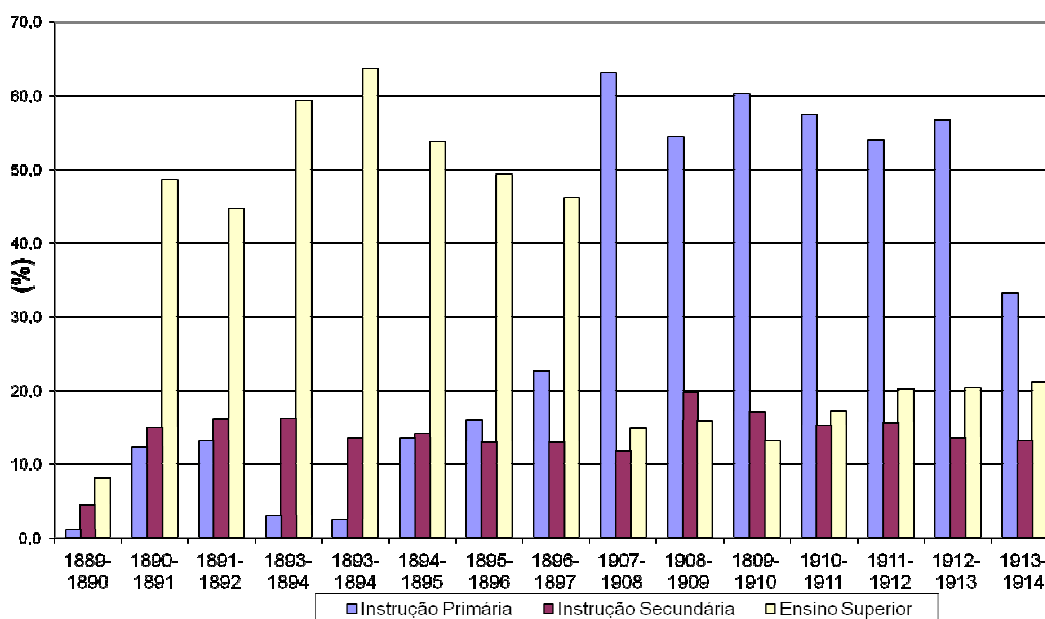
¹⁵²⁹ *Leis de 2 maio de 1878 e 11 de junho de 1880 sobre a Reforma da Instrução Primária*. Lisboa, Imprensa Nacional, 1881.

Excluído o período de vigência da legislação citada, contrariamente ao que aconteceu em Espanha durante uma boa parte do século XIX, em Portugal a capacidade de decisão das autoridades locais circunscrevia-se à instrução primária e à formação de professores destinados àquele nível de ensino.

Tanto ao nível do ensino secundário como do ensino superior, o Estado português não abdicou das suas prerrogativas, intervindo ativamente na formação das elites. Um exemplo que pode ser invocado é o do reformismo no ensino liceal no século XIX a que já antes nos reportámos: as sete grandes reformas de ensino liceal não tiveram equivalência no ensino primário.

Ainda que sem um investimento comparável ao que foi realizado para os ensinos primário e superior, a procura do ensino secundário parece não se ter ressentido significativamente das condições difíceis em que era ministrada a instrução (Figura 3).

Figura 3: Despesa por tipo/nível de ensino. Instrução primária, secundária e superior



Fonte: Maria Eugénia Mata, 1993, *As Finanças Públicas Portuguesas da Regeneração à IIª Guerra Mundial*, Lisboa, Banco de Portugal, p. 97. Nota metodológica: segundo o estudo citado, os dados disponíveis nas *Contas Gerais da Administração Financeira do Estado* apenas permitem a apresentação de valores para 1883-1884 a 1896-1897 e de 1907-1908 a 1913-1914, referências cronológicas que estão assinaladas.

A figura três mostra a evolução do investimento público entre 1890 e 1914: a nota mais saliente é a queda do investimento no ensino superior, que ocorre com a viragem do século, e a aposta na alfabetização.

Durante o século XIX, a prioridade do investimento público em educação dirigiu-se para o ensino superior. Atingiu o seu valor mais alto no ano letivo de 1893-1894, para depois começar a diminuir à medida que os dinheiros públicos foram empregues no financiamento da rede de escolas de instrução primária.

Nos dez anos que antecederam a implantação da República, o investimento no ensino primário duplicou, atingindo valores que nem os primeiros governos republicanos lograram alcançar.

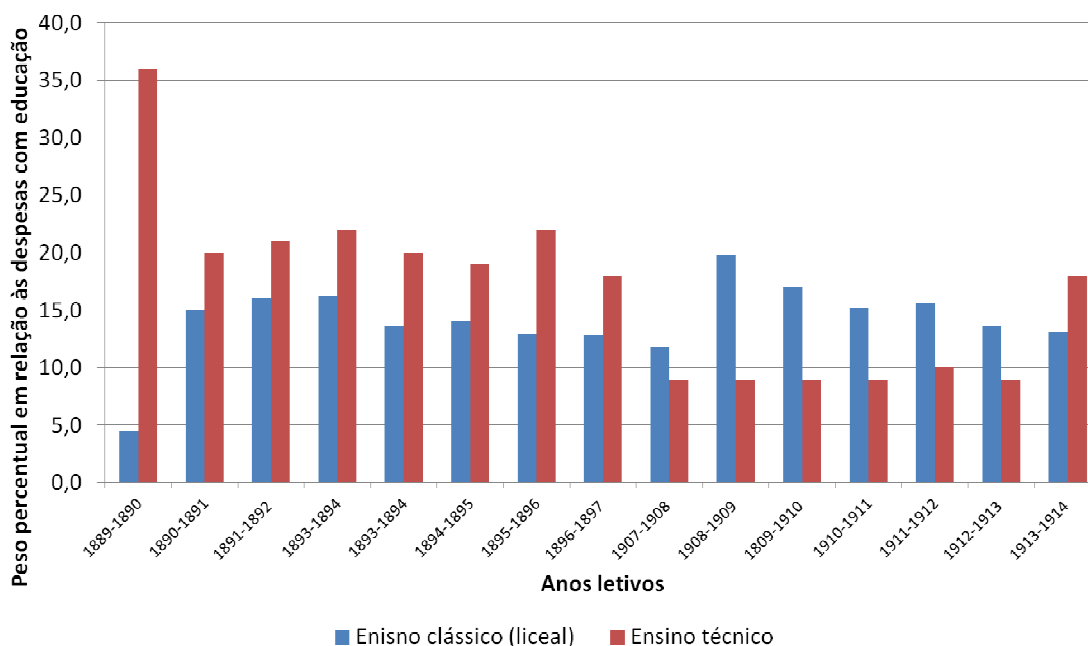
O outro facto que falta evidenciar releva da retoma moderada do investimento no ensino superior com um crescimento progressivo depois de 1910. A esta tendência não será alheia a expansão daquele nível de ensino durante a I^a República, mediante a reestruturação do ensino superior com a criação de novos institutos ou a fusão dos existentes na capital.

Os republicanos fizeram subir o peso da despesa com a instrução primária e o ensino superior, verificando-se a diminuição ainda que ligeira da despesa com o ensino secundário. Paradoxalmente, o número de alunos começou a subir de forma progressiva perante a diminuição do peso do financiamento¹⁵³⁰.

Apesar de não estar disponível a estrutura das despesas entre 1897-1898 e 1906-1907, não sendo possível analisar a existência da fase de transição, verifica-se que, depois deste último biénio, há um progressivo desinvestimento na educação secundária.

¹⁵³⁰ Cf. Figura 3 e Tabela 5.

Figura 4: Evolução do peso do ensino clássico e do ensino técnico nas despesas em ensino. Portugal, 1889-1914



Fonte: Cf. Figura 3.

Se compararmos o peso das despesas relativas ao ensino clássico com as do ensino técnico, no cômputo global das despesas do Estado com a instrução secundária, constatamos que, na última década do século XIX, o ensino técnico foi mais caro que o ensino liceal. É certo que, nas décadas de 1880 e de 1890, entraram em funcionamento algumas escolas industriais, mas o seu número não justifica as diferenças de financiamento que a figura 4 revela.

Na verdade, até à reforma de 1895-1895, o ensino liceal era um ensino de baixo custo: o regime de disciplina/exame mantinha a população escolar fora dos muros dos liceus, aguardando a época de exames: o número de professores e de técnicos era reduzido.

Depois da implementação plena daquela reforma, processo que decorreu nos últimos cinco do século XIX, os gastos com a contratação de pessoal docente, com técnicos e equipamento, e com a necessidade de albergar nas salas um número crescente de alunos, fez subir os custos com o segmento de ensino clássico. Embora com a despesa do ensino liceal a declinar, até 1914 o Estado gastou mais dinheiro com os liceus do que com as escolas industriais.

Em plena Iª República, coincidindo com o período da Iª Guerra, a tendência inverteu-se: o aumento do número de escolas de ensino técnico, e o crescimento do número de formandos, obrigou ao recrutamento de um número crescente de professores e ao inevitável aumento da despesa (Figura 4).

Em suma, no quadro geral das despesas com educação secundária, é possível diferenciar dois ciclos no investimento em ensino técnico *versus* ensino clássico: até ao final do século XIX, o maior volume da despesa foi para o ensino técnico. Embora sem dispormos de uma série continuada que nos permita saber com precisão quando se inverteram os pesos relativos, pois também não dispomos de informação para o período que mediou entre 1897 e 1907, parece seguro afirmar que a inflexão já se havia iniciado antes da proclamação Iª República, muito provavelmente depois de 1900, devido à aplicação plena do regime de classe previsto pela reforma Franco/Moniz.

Desta reforma terá resultado uma remodelação profunda na despesa com a instrução secundária clássica, muito por culpa do aumento da contratação de novos professores. Este recrutamento ficou a dever-se à necessidade de assegurar o ensino em classe e o funcionamento do novo currículo e à necessidade de acomodar um maior número de alunos nas salas de aula.

Quanto ao ensino técnico, a assunção de que a expansão deste, em prejuízo do ensino liceal, constituía uma aposta da política definida pelos partidos do arco do poder no regime republicano confirmou-se a partir de 1913. Esta nova orientação coincidiu com a passagem de Bernardino Machado pela chefia do governo (fevereiro a dezembro de 1914), ele que foi um confesso defensor da expansão das escolas de ensino técnico, juntamente com Sobral Cid como Ministro da Instrução Pública.

Quando comparadas com as grandes reformas monárquicas de 1895 e de 1905, a frequência do ensino clássico tornou-se mais cara para as famílias com as reformas ocorridas durante a Iª República. Um dos mecanismos utilizados pelos governos da 1ª República para limitar a procura de ensino liceal foi o aumento das propinas (pese embora a inflação galopante que se verificou durante as duas primeiras décadas do século XX). Os custos anuais das propinas passaram de 220 para 241 escudos, entre 1918 e 1926: um aumento próximo dos 9%. Para um professor, cujo filho frequentasse o ensino liceal, estes valores representavam 1/12 avos do seu salário, quantia suficientemente

elevada para desincentivar muitos pais de investirem na aquisição de capital escolar para os seus descendentes¹⁵³¹.

A evolução da despesa com a instrução pública oscilou entre a importância dada aos níveis primários ou superior. O ensino secundário manteve a maior regularidade no cômputo dos setores analisados. Contudo, comparando o segmento clássico com o segmento técnico, verificamos que a despesa com o primeiro se manteve acima do segundo segmento depois de 1910: a procura, que permaneceu elevada, obrigou à contratação de professores provisórios e levou a maior despesa.

A elevada procura, um movimento que integrou um número crescente de raparigas, levou à necessidade de introduzir um mecanismo de limitação. Como o exame de acesso ao liceu, que havia sido implementado pela reforma Franco/Moniz, não era suficientemente eficaz como mecanismo de seleção foi necessário criar mais barreiras. Pelo lado da receita, o aumento das propinas foi um deles. Pelo lado da despesa, a criação da rede de escolas de ensino técnico foi a outra. A partir de 1914, as escolas industriais e comerciais destinaram-se a absorver tanto aqueles que não podiam pagar as propinas no liceu (no ensino técnico eram menores e muitos alunos beneficiavam de isenções e de outros apoios), como aqueles alunos que, embora podendo frequentar o ensino clássico, viam no ensino técnico uma possibilidade de entrar mais rapidamente no mercado de trabalho¹⁵³².

A questão que importa colocar é a seguinte: terá o objetivo sido atingido? Em que medida a introdução de um mecanismo de dissuasão (propinas) e outro de aliciamento (segmento técnico mais barato e profissionalizante) foram eficazes para manter a exclusividade da procura no ensino clássico? Estes mecanismos antecederam em mais de uma década a limitação do acesso. De facto a publicação do decreto nº 20.741 de 18 de dezembro de 1931, que determinou a lotação máxima dos liceus, e o decreto nº 25.461 de 6 de junho de 1935 que apurou a seleção com o aperfeiçoamento do sistema de exames

¹⁵³¹ Cf. Tabela 4: Em 1920, o vencimento de um professor do ensino primário no topo da carreira era de 205\$000 e o de um professor do liceu de 295\$000, cf. António Nóvoa, 1987, *Les temps des professeurs*, Vol II, Lisboa, JNICT, p. 646.

¹⁵³² Fernando Luís Gameiro, *op. cit.*, 2011a, pp.122-123 (exemplo de modalidades de apoio aos alunos). O jornal *O Alentejo* em 1 de outubro de 1914 noticiava a abertura da Escola Industrial em Évora e informava que era possível aos alunos com melhor aproveitamento receberem de novo o valor da propina.

de admissão, configurou a posição do Estado Novo quanto ao carácter seletivo da admissão ao ensino clássico liceal que visava sobretudo o prosseguimento de estudos¹⁵³³.

9.4. A procura no segmento de ensino clássico

Como observámos na introdução a este estudo, a prevalência do regime de exame sobre o de frequência, que foi uma constante até ao ano letivo de 1894-1895, comprometeu a contabilização do volume global da procura de ensino clássico.

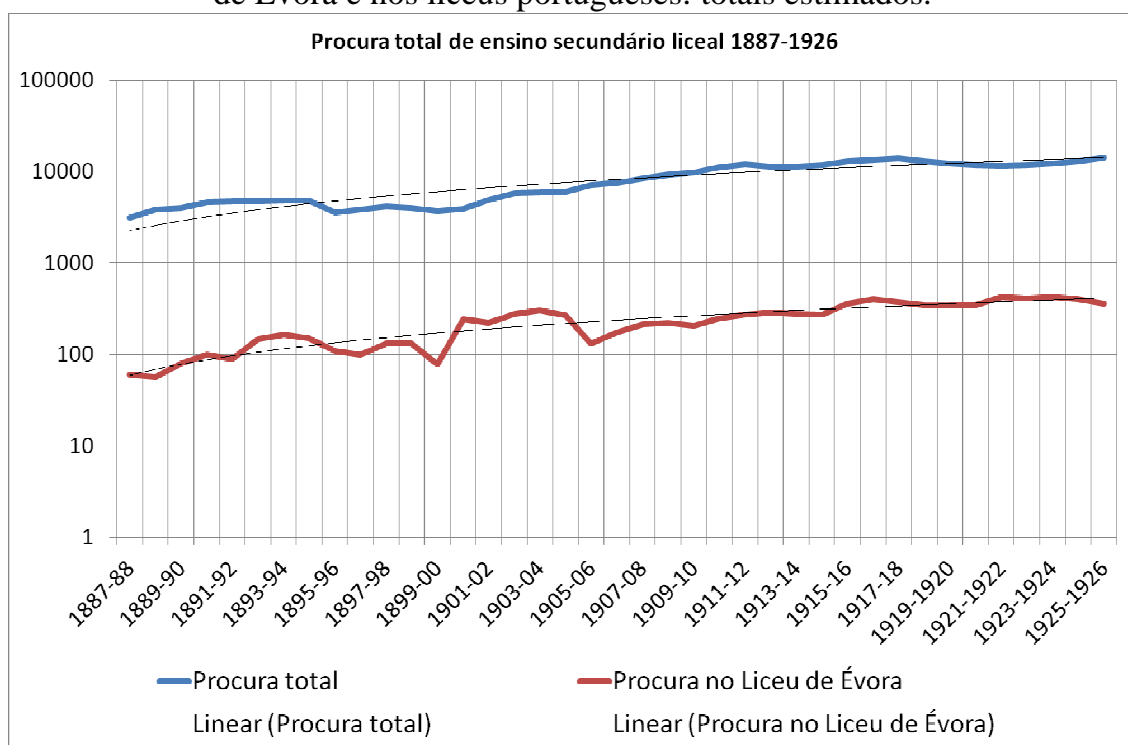
A reforma de Franco-Moniz, depois de implementada completamente, o que só aconteceria no início do século XX, traduziu-se no aumento dos índices de frequência escolar e as estatísticas disponíveis tornaram-se mais fiáveis.

A Figura 5 mostra a evolução da procura na qual sobressai de imediato a oscilação da curva introduzida pela reforma de 1894-1895 e a brusca diminuição do número de alunos, individualmente considerados, que faziam apenas exames nos liceus nacionais e que calculamos terem declinado em 18%¹⁵³⁴.

¹⁵³³ Sobre esta questão cf. Luís Grosso Correia, 2013, «The lyceums work in silence, they do not advertise, and have no time for envy or rivalry» in *Portuguese Studies. A Case Study of the Liceu Rodrigues de Freitas/D. Manuel II during the Portuguese Estado Novo*, vol. 29 nº 1 (2013), pp. 21-26.

¹⁵³⁴ Sobre a metodologia do cálculo e os resultados, ver a tabela 5. Sobre a dificuldade em contabilizar o número de alunos individualmente considerados, veja-se Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 497.

Figura 5: Alunos no ensino liceal. Os alunos em regime de frequência e exame no Liceu de Évora e nos liceus portugueses: totais estimados.



Nota: entre os anos letivos de 1878-1879 e o de 1887-1889 a curva foi estimada.

Fontes e metodologia: Tabela 5

No que toca à procura global, a tendência de crescimento é evidente praticamente desde o início da série. Na viragem do século XIX para o século XX, com a conclusão da aplicação da reforma de Jaime Moniz/João Franco define-se claramente a tendência de crescimento sustentado da procura.

A fase de aplicação da referida reforma terá justificado a oscilação negativa de 1894-1895 a 1900-1901, a qual é coincidente em Évora e no país. Verifica-se a existência de uma quebra efetiva provocada pela reforma Franco/Moniz que se terá ficado a dever ao afastamento de muitos alunos que utilizavam os serviços liceais com o intuito de obterem certificação pontual.

O ano letivo de 1905-1906 revelou um pico da quebra no Liceu de Évora¹⁵³⁵. Porém, o primeiro quinquénio do século XX foi de expansão da procura que resultou

¹⁵³⁵ No Liceu de Évora, verificou-se um contraciclo que pode ser explicado pela diminuição do número de exames: passaram a existir apenas três, um no final de cada ciclo. Contudo, a frequência também foi afetada (Tabela 5) o que pode significar a falta de algum livro de registo de matrículas. A documentação que atualmente constitui o arquivo histórico esteve armazenada na Universidade de Évora desde que o liceu transitou para as novas instalações (1979). Só em 1995 os fundos começaram a ser transportados para a atual E.S. André de Gouveia. Não descartamos a possibilidade de terem sido extraviados algum ou alguns livros de registo de matrículas, pese embora a notável sintonia com a série de A. Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, 2003, *op. cit.*, pp. 25-28.

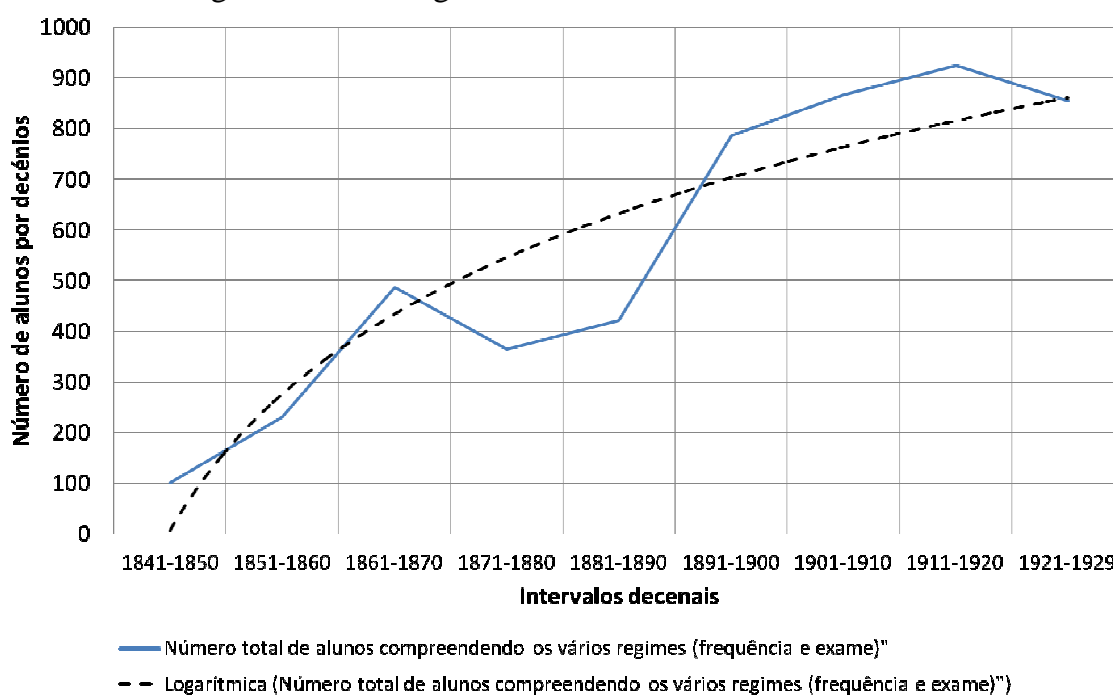
também da absorção pelo ensino oficial de muitos alunos oriundos dos colégios particulares. Como vimos antes, estes institutos, que dependiam da preparação de alunos para exame, foram particularmente afetados com a introdução do regime de classe: o liceu, nesta fase, terá recebido entre 20 a 30% de novos alunos oriundos de colégios, institutos ou do ensino doméstico¹⁵³⁶.

Em termos absolutos, não existem quebras significativas durante o período da Iª Guerra Mundial. Foi no ano letivo de 1918-1919 que o ciclo de baixa ligeira se iniciou, prolongando-se até ao ano letivo de 1925-1926, altura em que a procura regista um volume superior ao do ano letivo de 1917-1918.

Em Évora, a quebra ocorreu paralelamente à evolução da procura global.

Desde as suas origens (em 1841), até 1926, a procura cifrou-se num total unitário de 4.654 estudantes dos quais 1001 procuraram a valência complementar, isto é, 22% do volume total da procura, com preferência para o ramo das ciências¹⁵³⁷.

Figura 6: Procura global no Liceu de Évora 1841-1929



Fonte: Tabela 9

¹⁵³⁶ Os livros de registo de matrícula indicavam se o aluno provinha do ensino particular indicando por vezes qual o instituto ou colégio que havia frequentado. Se considerarmos o ano da primeira matrícula no liceu e identificarmos os alunos que frequentaram o ensino particular, verificamos que foi neste período (1900-1905) que 162 dos 186 alunos oriundos do ensino particular frequentaram ou foram examinados no liceu. Destes 25 eram naturais do concelho de Évora, 23 de Estremoz, 13 de Reguengos, os restantes dispersavam-se pelos vários concelhos dos distritos de Évora, Beja e Portalegre.

¹⁵³⁷ Tabela 9.

A idade média dos alunos que procuravam o segmento de ensino clássico liceal em Évora passou dos 16 anos, no período 1851-1860, para os 13, entre 1911 e 1920. A diminuição da idade média dos alunos ter-se-á ficado a dever também à consolidação organizativa introduzida com a reforma de 1895-1896, que se traduziu, a nosso ver, numa maior eficiência na formação de recursos, algo que o regime de exame, que vigorou antes daquela reforma, nem sempre favorecia¹⁵³⁸.

Entre 1841-1842 e 1925-1926, frequentaram ou foram examinadas no liceu 433 raparigas, representando 9% do total de alunos. O grande aumento da procura, com valores acima dos dois dígitos, verificou-se depois de 1910: entre 1911 e 1920, as raparigas chegaram a representar 22,6% da população que procurava o Liceu, uma tendência de crescimento que, como veremos, foi condicionada pela oferta formativa da escola industrial, durante a década de 1920¹⁵³⁹.

Na longa duração a procura global registou uma quebra significativa na década de 1870, que se prolongaria até meados da década seguinte: 487 alunos entre 1861 e 1870, seguida de uma quebra, 365 alunos entre 1871-1880. A retoma da procura ocorreu na década de 1881 a 1890, para um total de 421 alunos individualmente considerados (Figura 6).

O início da crise da procura coincidiu com o funcionamento pleno da reforma de Anselmo Braancamp (1863-1872), mudança que contrariou a tentativa de implementar o ensino em classe que tanto impacto teria na procura, a partir de meados dos anos de 1890 (Reforma Moniz/Franco). As medidas tomadas por Braancamp reduziam a duração para apenas um ano nas línguas, na Geografia e na História, aumentando em contrapartida o número de horas dedicadas ao ensino/aprendizagem da matemática. As mudanças introduzidas por Rodrigues Sampaio (1872-1886) não lograram inverter esta tendência¹⁵⁴⁰.

Existiam condicionantes práticas e de natureza económica que podem explicar as dificuldades de recrutamento durante as duas décadas que antecederam a reforma de 1880.

¹⁵³⁸ Tabela 11.

¹⁵³⁹ Tabela 12. Para uma análise mais fina ver Tabela 13.

¹⁵⁴⁰ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, pp. 415-424.

O jornal académico *Scholastico Eborensis* escrevia em editorial «O novo regulamento dos liceus tem dificultado a instrução, sem que essa, cremos fosse a intenção do legislador. Os exames dos liceus de 2ª classe não são válidos nos de 1ª e daqui vem grande trabalho e grossas despesas para os estudantes de um liceu de 2ª classe quando tenham que cursar nos liceus de 1ª, alguma disciplina, que exija como preparatório o prévio exame de alguma outra, exame que é obrigado a repetir e pelo qual tem por consequência de pagar nova matrícula; e em vista da importância delas as despesas são extraordinárias. Neste liceu vimos nós este ano alguns estudantes a quem as despesas das matrículas não ficaram por menos de cinco ou seis libras, e tendo eles que repetir exames fica-lhes aquele dinheiro como perdido, tendo ainda de gastar igual quantia na repetição dos mesmos exames (...).A lei que até agora não permitia que os exames dos liceus não valessem na universidade e nas outras escolas superiores podia explicar-se porque o plano de estudos dos liceus não estava desenvolvido como atualmente; agora porém só pode admitir-se pela mesma razão o não valerem os exames dos liceus - mas só os de 2ª classe (...) a todos os que quiserem seguir a vida literária, atualmente muito difícil de seguir por alguns, e inteiramente impossível para muitos»¹⁵⁴¹.

A reforma de 1863 permitiu que não fosse necessária a aprovação em todas as disciplinas para a admissão a algumas escolas superiores, nomeadamente o Latim e a Matemática, agudizando o estigma que continuava a afetar o ensino liceal visto socialmente como «um estágio, obrigatório mas quase supérfluo antes da entrada na Universidade»¹⁵⁴².

Na oração de sapiência proferida pelo diretor da faculdade de filosofia da Universidade de Coimbra em 1878, o Visconde de Monte-São, ficou registada a forma como os docentes do ensino superior observavam o que se estava a passar nos liceus: «Convém que não passe despercebida a preocupação do Governo e de todas as classes ilustradas do nosso país acerca da decadência da instrução secundária. Com efeito, os Liceus estão desertos, os métodos de ensino são diversos, e os próprios professores obrigados a reger cadeiras sem as habilitações convenientes»¹⁵⁴³.

¹⁵⁴¹ *Scholastico Eborensis*, nº 26, 10-08-1862.

¹⁵⁴² Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, pp.415-420.

¹⁵⁴³ *Anuário da Universidade de Coimbra*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1878, p. 29. Cf. também a mesma publicação para 1881.

Pese embora o facto de ser considerada também uma tentativa falhada de reformar o ensino liceal¹⁵⁴⁴, a reforma promovida por José Luciano de Castro, implementada a partir de 1880, coincidiu com um ciclo ascendente da procura dos serviços do Liceu de Évora.

De facto, em 1890, a imprensa publicitava regularmente o aluguer de quartos a estudantes¹⁵⁴⁵ e o principal colégio privado da cidade, o Colégio de S. João Evangelista, dirigido por um antigo aluno do Liceu, o padre João Germano da Rosa, investia na modernização dos seus equipamentos e exaltava o sucesso obtido em exame pelos seus alunos¹⁵⁴⁶.

Os mesmos jornais divulgavam os serviços de ensino particular nas áreas do inglês, francês, português, música e labores femininos¹⁵⁴⁷ e a mesma imprensa publicitava o sucesso académico no ensino superior de estudantes do Liceu de Évora¹⁵⁴⁸.

O Seminário e a Escola Normal encontravam-se em pleno funcionamento¹⁵⁴⁹. O Liceu mantinha-se equiparado aos grandes liceus das cidades do litoral e preparava-se a instalação de uma Escola Industrial¹⁵⁵⁰.

A oferta cultural incluía a BPE que, desde 1843, assumia também a valência de biblioteca do liceu. Surgiam novos equipamentos na área como o gabinete de leitura «Gabriel Pereira», que funcionava em anexo à sociedade recreativa e dramática Mendes Leal¹⁵⁵¹, e a animação que os estudantes liceais introduziam na cidade era também objeto de notícias regulares¹⁵⁵².

¹⁵⁴⁴ Vasco Pulido Valente, 1983, *op. cit.*, p. 425: «outro ensaio de reforma, meritório mas falhado».

¹⁵⁴⁵ *O Manuelinho d' Évora*, nº 488, 31-08-1890: «Estudantes: alugam-se bons quartos em casa de família muito decente, com comida, roupa lavada e engomados (...) preços resumidos», Anúncios deste tipo repetem-se nos números seguintes com variantes: alguns oferecem explicações para o 1º ano do curso geral outros habilitação para o exame de ensino elementar ou de habilitação ao liceu.

¹⁵⁴⁶ *O Manuelinho d' Évora*, nº 491, 28-09-1890.

¹⁵⁴⁷ *O Manuelinho d' Évora*, nº 583, 03-06-1892.

¹⁵⁴⁸ *O Manuelinho d' Évora*, 641, 06-08-1893: «Três académicos eborenses concluíram o curso de medicina no corrente ano: os Srs. Evaristo José Cutileiro e Joaquim Júlio Cutileiro, na Universidade de Coimbra e o Sr. Rui Canas da Costa e Silva na Escola Médico Cirúrgica de Lisboa».

¹⁵⁴⁹ A extinção da Escola Normal começa a colocar-se em 1892.

¹⁵⁵⁰ A imprensa divulgou o facto: «O sr. Conselheiro Ernesto Madeira Pinto diretor geral do comércio e indústria veio a esta cidade inspecionar o edifício da extinta escola normal onde o governo projeta estabelecer uma escola industrial. Visitou outros edifícios públicos em companhia do Sr. Governador Civil, Dr. Jales e do Sr. Presidente da Câmara, conde da Serra da Tourega». Cf. *O Manuelinho d' Évora*, nº 628, 07-05-1893. Cf. também Fernando Luís Gameiro, 2011a, pp. 27-31.

¹⁵⁵¹ *O Manuelinho d' Évora*, 630, 21-05-1893.

¹⁵⁵² *O Manuelinho d' Évora*, 672, 08-04-1894, notícia a organização do «Sarau dos académicos»; no nº 770, 01-03-1896, notícia de uma atuação da Tuna no teatro Garcia de Resende a favor da associação filantrópica academia

Com exceção do ensino superior, Évora dispunha de uma oferta educativa que detinha valências únicas abaixo do rio Tejo, afirmando-se como a grande cidade da instrução dos distritos do sul.

Esta perceção não passou despercebida na opinião publicada: «A Escola Normal de Évora prepara professores elementares ou do 1º grau e neste ponto em perfeita igualdade com as outras escolas normais de Lisboa e Porto. Há porém uma vantagem a favor de Évora: os alunos que frequentam os grandes centros podem exhibir mais aspirações, ares mais imponentes, mas perdem a intuição prática da vida provinciana a dedicação modesta pelos progressos do ensino»¹⁵⁵³.

A dinâmica introduzida na vida da cidade pelas instituições de ensino era municada pelo afluxo de estudantes que chegavam à cidade por via das acessibilidades desenvolvidas pelos governos da Regeneração (o comboio chegava ao rossio de S. Braz desde 1863). As delegações da administração central instalavam-se (o banco de Portugal abria a sua agência em Évora, em 1892) e a oferta de serviços para uma população citadina em crescimento garantia uma oferta de empregos na administração pública que não seria de desprezar¹⁵⁵⁴.

Por outro lado, a dinâmica económica associada ao ciclo da vinha na última década do século XIX terá beneficiado toda uma geração de filhos dos proprietários da região. Alguns deles integraram a elite política nacional e dirigiram a Câmara Municipal de Évora. Entre eles pontificaram os antigos alunos e deputados José Eduardo de Calça e Pina Câmara Manuel, João Xavier Camarate de Campos, José Nunes do Nascimento e Domingos Vítor Cordeiro Rosado.

Segundo Domingos Rosado, natural de Redondo e que se matriculou no Liceu em 1900, terão prosseguido estudos graças a um ciclo económico favorável: «A minha geração surgiu para a vida na última década do século XIX. O Redondo prosperava economicamente porque as vinhas mais ou menos trouxeram fortuna a algumas casas e mediania a muitas outras. Por isso foi possível destacar para fora, para as Universidades, para os Liceus, para as Escolas Normais, para os Seminários, uma plêiade grande de

eborense. Retrato e notícia na 1ª página de Ilídio Amado diretor da tuna; nº 1045, 13-12-1901, Comemorações do 1º de dezembro; nº 1082, 12-12-1902, Tuna Académica Eborense.

¹⁵⁵³ *O Manuelinho d' Évora*, nº 566, 08-03-1892.

¹⁵⁵⁴ Cf. Capítulo 3.

Rapazes que, sem atingirem os fulgores do génio, em todo o caso corresponderam ao esforço das famílias e honraram os pátrios lares»¹⁵⁵⁵.

Rosado referia-se aos seus conterrâneos redondenses: entre 1885 e 1905, período que corresponde à expansão da procura no instituto eborense, foram 67 os alunos naturais de Redondo que frequentaram o liceu. Destes, treze prosseguiram estudos superiores de entre os quais este advogado, professor do ensino técnico e político republicano, como destacou Hernâni Cidade, António Marques Rita Martins (formado em medicina e filho de um advogado)¹⁵⁵⁶.

Em Reguengos, outro concelho em que prosperou a cultura da vinha, foram 69 os alunos que frequentaram o ensino clássico em Évora e destes prosseguiriam estudos 23; em Borba, 28 alunos demandaram o liceu no ciclo considerado, dos quais 6 prosseguiram estudos; em Viana do Alentejo, os valores foram de respetivamente 36 frequências, para 7 alunos que prosseguiram para o ensino superior; em Estremoz, prosseguiram 16 para um total de demandas, entre 1885 e 1905, de 65 alunos¹⁵⁵⁷.

¹⁵⁵⁵ Domingos Cordeiro Rosado, 1929, *op. cit.*

¹⁵⁵⁶ Frequentaram o liceu (naturais de Redondo matriculados entre 1885 e 1905, cf. nos livros de registo “naturalidade: Reguengos”): PT/AHLAGE/D/B/001-Lv103,Lv105,Lv107,Lv109,Lv110,Lv111,Lv112,Lv113,Lv115,Lv116,Lv117,Lv118,Lv119,Lv120,Lv121,Lv123,Lv124,Lv125,Lv126,Lv127,Lv128,Lv129,Lv130,Lv131,Lv132,Lv133,Lv134,Lv137,Lv139,Lv140,Lv141,Lv143,Lv146,Lv147,Lv148,Lv150,Lv151,Lv152,Lv158,Lv164,Lv176. Prosseguiram para o ensino superior (naturais de Redondo matriculados entre 1885 e 1905, cf. nos livros de registo “naturalidade: Redondo”): PT/AHLAGE/D/B/001-Lv,103,Lv105,Lv110,Lv116,Lv117,Lv119,Lv120,Lv121,Lv123,Lv124,Lv125,Lv126,Lv128,Lv129,Lv131,Lv132,Lv133,Lv134,Lv134,Lv134,Lv137,Lv139,Lv140,Lv141,Lv143,Lv146,Lv147,Lv151,Lv152,Lv158,Lv164,Lv176: Marcolino José de Oliveira; Godofredo Peres de Figueiredo; Francisco Calvas Fernandes Raposo; João de Jesus Carvalho Gafete; Hernâni Cidade; António Marques Rita Martins; Domingos Vítor Cordeiro Rosado; Caetano Manuel Cordeiro Rosado; José Catela; Juvenal Augusto Carreiro; António Vítor do Monte; José Luís Tavares Júnior; João Martins da Silva Marques.

¹⁵⁵⁷ Frequentaram o liceu (naturais de Reguengos matriculados entre 1885 e 1905, cf. nos livros de registo “naturalidade: Reguengos”): PT/AHLAGE/D/B/001-101-Lv,104,Lv105,Lv107,Lv110,Lv112,Lv113,Lv115,Lv116,Lv117,Lv118,Lv119,Lv120,Lv121,Lv123,Lv124,Lv125,Lv126,Lv127,Lv128,Lv129,Lv130,Lv131,Lv132,Lv133,Lv134,Lv135,Lv138,Lv140,Lv141,Lv143,Lv146,Lv147,Lv148,Lv150,Lv151,Lv152,Lv158,Lv160,Lv161,Lv164,Lv176. Prosseguiram para o ensino superior (naturais de Reguengos matriculados entre 1885 e 1905, cf. nos livros de registo “naturalidade: Reguengos”): PT/AHLAGE/D/B/001-Lv101,Lv104,Lv105,Lv107,Lv110,Lv112,Lv113,Lv115,Lv116,Lv117,Lv118,Lv119,Lv120,Lv121,Lv123,Lv124,Lv125,Lv126,Lv127,Lv128,Lv129,Lv130,Lv131,Lv132,Lv133,Lv134,Lv135,Lv138,Lv140,Lv141,Lv143,Lv146,Lv148,Lv150,Lv151,Lv152,Lv158,Lv160,Lv161,Lv164,Lv176: Alberto Janes Garcia Fialho; António Afonso Garcia da Costa; António Augusto Piteira de Figueiredo; António da Costa Sereto; António Silvestre Guerreiro Cunha; Brás Garcia da Costa; Domingos Augusto Vogado; Francisco Pereira Dias da Fonseca; Joaquim Fernandes Afonso; Joaquim Fernandes Paulitos; Joaquim Guerreiro Cunha; José Afonso Fernandes; José António Morais; José Brás Garcia Vogado; José Garcia da Costa; José Janes Garcia Fialho; José Janes Pinheiro Ramalho; José Maria de Carvalho; Leonardo Mendes Fialho Prego; Manuel Fialho Prego; Manuel Rosado Fernandes Gião; Manuel Sereto Moniz; Marcos Rosado Durão.

O cruzamento entre os dados oriundos dos recenseamentos da população em idade de frequentar o primeiro ciclo do ensino liceal, isto é, a população entre os 10 e os 15 anos de idade, e os alunos que efetivamente frequentaram esse ensino, pode adicionar mais alguns dados aos testemunhos dos próprios alunos sobre a transformação operada no período em que se assinalou o *take off* distrital na procura de ensino.

Para o Alentejo, tomamos como amostra o distrito de Évora e o seu liceu, cujo perfil de recrutamento geográfico é exibido na figura 7. Esta mostra a evolução do rácio de adolescentes a frequentar o liceu por cem alunos a frequentar o ensino primário.

A organização dos dados isola o concelho de Évora, no qual se centrou o recrutamento, do conjunto dos concelhos do distrito. Verifica-se que foi Évora que apresentou o rácio mais elevado primário/secundário.

De facto, o distrito de Évora era o mais alfabetizado dos distritos alentejanos: em 1890, 19,6% dos seus habitantes sabiam ler, número que se cifrava em 23,7% no recenseamento de 1911, pese embora o facto de a região continuar a divergir no todo nacional¹⁵⁵⁸.

Segundo Vasco Pulido Valente, entre 1864 e 1930 quando comparada a população liceal com a população no ensino primário, aquela situa-se entre os 2,5% (1873 e 1900) e os 4,5% (1920)¹⁵⁵⁹.

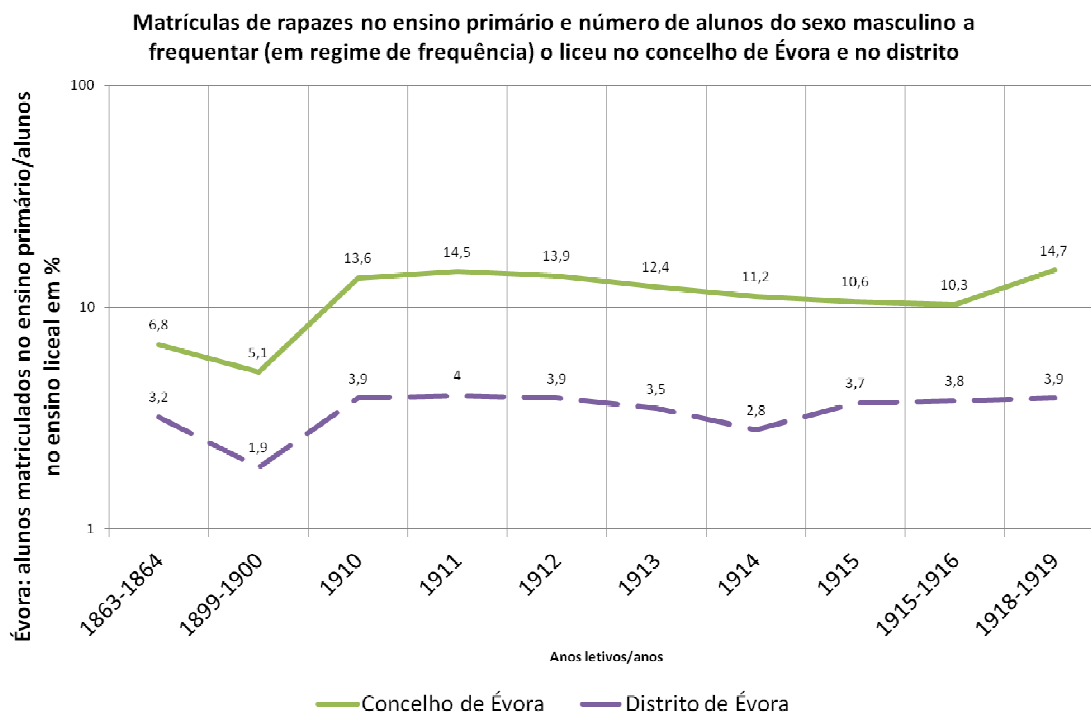
O distrito de Évora situou-se dentro do intervalo referido: o valor mais baixo ocorreu em 1899-1900 (1,9%) e o mais elevado em 1911 (4,0%)¹⁵⁶⁰.

¹⁵⁵⁸ Rui Ramos, 1988, *op. cit.*, pp. 1115-1116, e Fernando Luís Gameiro, 1997, *op. cit.*, pp. 35-36.

¹⁵⁵⁹ Vasco Pulido Valente, 1983, *Tentar Perceber*, Lisboa, INCM, p. 506. Em 1869-1870, terão concluído a instrução primária em Portugal 7. 394 rapazes e 1.160 raparigas. Em 1870, apresentaram-se a exame para serem admitidos nos liceus 2.097 rapazes e 113 raparigas. Foram aprovados 1.617 rapazes e 102 raparigas. Estes dados apontam para uma taxa na ordem de 25%. Cf. Gerardo A. Pery, 1875, *Geographia e Estatística Geral de Portugal e Colónias*, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 238-239.

¹⁵⁶⁰ Tabela 10 (Ver evolução do total: última linha da tabela).

Figura 7: Alunos do sexo masculino a frequentar (em regime de frequência) o Liceu de Évora por 100 rapazes a frequentar o ensino primário. Evolução por concelho e por distrito.



Fonte: Tabela 10. Matrículas de rapazes no ensino primário e número de alunos do sexo masculino a frequentar (em regime de frequência) o liceu por concelhos do distrito de Évora.

Ao nível do concelho de Évora os resultados são muito diferentes: o valor mais baixo cifrou-se em 5.1% em 1900 e o máximo em 14,7%, em 1919¹⁵⁶¹. A explicação para esta discrepância do concelho de Évora em relação ao distrito não se fica a dever ao número de alfabetizados: uma maior taxa de alfabetizados não significou um maior número de alunos a frequentar o liceu. Em 1890, o concelho de Évora tinha 28,2% de todos os que sabiam ler e escrever no distrito; 26,1, em 1900; 26,2%, em 1911 e 23,4%, em 1920. Mas Montemor e Estremoz, com taxas de alfabetização masculina acima dos 10%, ou Reguengos e Redondo, abaixo daquele valor¹⁵⁶², foram concelhos que percentualmente chegaram a colocar alunos no liceu em número superior ao do concelho de Évora. Mesmo o concelho de Redondo, apesar de ser o menos alfabetizado dos quatro

¹⁵⁶¹Tabela 10.

¹⁵⁶²Tabela 6.

citados parece ter favorecido o recrutamento de 4 alunos liceais por cada cem alfabetizados em 1900, 1 em 1911, e outro em 1920¹⁵⁶³.

Em teoria, tanto a escolarização como a alfabetização devem ter contribuído de alguma forma para favorecer o prosseguimento de estudos, contudo essa ligação parece não ser evidente. No referente à alfabetização, não é possível, no caso estudado, estabelecer uma relação de causa-efeito com o prosseguimento de estudos para o ensino secundário clássico. Já os rácios primário-secundário apontam para uma maior representação dos alunos do concelho de Évora em valores muito acima das médias europeias, nacionais e do distrito: um fenómeno cujo estudo se impõe e que escrutinaremos no capítulo seguinte com o estudo do recrutamento social dos estudantes.

9.5. O Alentejo: a surpreendente questão do género

No final do século XIX, e nas primeiras décadas do século XX, desenvolveu-se o ensino vocacional que preparava os alunos de cada um dos sexos para os diferentes papéis que a sociedade esperava que desempenhassem na vida adulta.

Na generalidade dos países ocidentais, a coeducação marcou lugar no ensino secundário sem prejuízo da prática de ensino variar consoante o género. No ensino técnico, a divisão de base sexista encaminhava os rapazes para a prática de atividades que exigiam destreza manual, conduzindo-os para a formação na área da indústria. As raparigas seguiam trajetos diferentes e, no contexto do ensino vocacional, eram encaminhadas para a formação na área comercial¹⁵⁶⁴.

Rui Ramos, ao estudar as diferenças regionais nas taxas de alfabetização, embora tivesse notado um maior grau de analfabetismo masculino no Alentejo, também constatou que, por sua vez, as mulheres eram menos analfabetas quando comparadas com as do norte¹⁵⁶⁵.

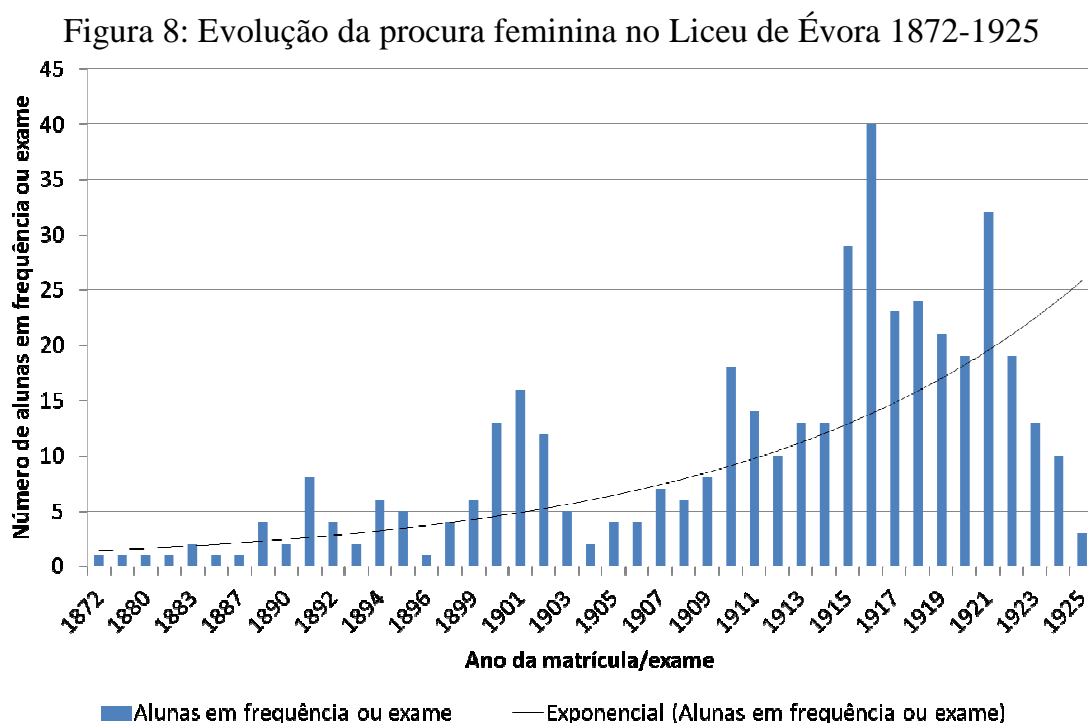
¹⁵⁶³Tabela 6. Os dados reportam-se à alfabetização masculina. 1890:INE: Portugal, MOPCI, Direção da estatística geral e comércio, repartição da estatística geral, *Censo da População do Reino de Portugal no 1º de dezembro de 1890*, vol I, Lisboa, IN, 1896, p. LXXXIV; 1900: INE: Portugal, Ministério dos Negócios da Fazenda, *Censo da População do Reino de Portugal no 1º de dezembro de 1900*, vol I, Lisboa, IN, 1905; Portugal, Ministério das Finanças, Direção Geral de Estatística demográfica, *Censo da População, 1911*, Parte I, Lisboa, Imprensa Nacional, 1913 pp. 108-109; Portugal, Ministério das Finanças, Direção Geral de Estatística, *Censo da População de Portugal, 1920*, Parte I, Lisboa, Imprensa Nacional, 1925.

¹⁵⁶⁴ P.B. Walters, 2001, «Education and Gender: Historical Perspectives» in Neil J. Smelser and Paul B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, Cambridge, Cambridge, University Press, pp. 4183-4186.

¹⁵⁶⁵ Rui Ramos, 1988, *op. cit.*, p. 1070.

No recenseamento de 1890, nas freguesias urbanas da cidade, aquelas de onde era proveniente a grande maioria dos alunos, para 63,6% dos homens que sabiam ler existiam 74,1% de mulheres que tinham idêntica capacidade¹⁵⁶⁶. Esta evidência reveste-se do maior interesse para este estudo, pois a base de alfabetização feminina urbana poderá ter contribuído para explicar a crescente procura de ensino pós primário dirigida quer para o ensino clássico e depois, de forma crescente, para o ensino técnico¹⁵⁶⁷.

Apesar da maior alfabetização relativa das mulheres, os rácios primário/liceal mostram que os homens prosseguiram estudos pós primários com mais facilidade do que as mulheres: estas nunca chegaram a 1% das que, no distrito, frequentavam as escolas primárias. Mais de três homens em cada cem concretizavam esse desiderato¹⁵⁶⁸.



Fonte: Tabela 12, 13 e 14

A Iª República retomou a tendência de alta que tinha ocorrido na década de 1900. Depois da Iª Grande Guerra, a procura liceal entrou num ciclo de declínio que

¹⁵⁶⁶ Censo da População (1890) *apud.* Rui Ramos, 1988, «Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo», *Análise Social*, vol XXIV, (103-104), 1988, (4º-5º), p. 1119.

¹⁵⁶⁷ Rui Ramos, 1988, *op.cit.* p. 1070; para a procura do ensino técnico feminino, cf. Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, pp. 108-113.

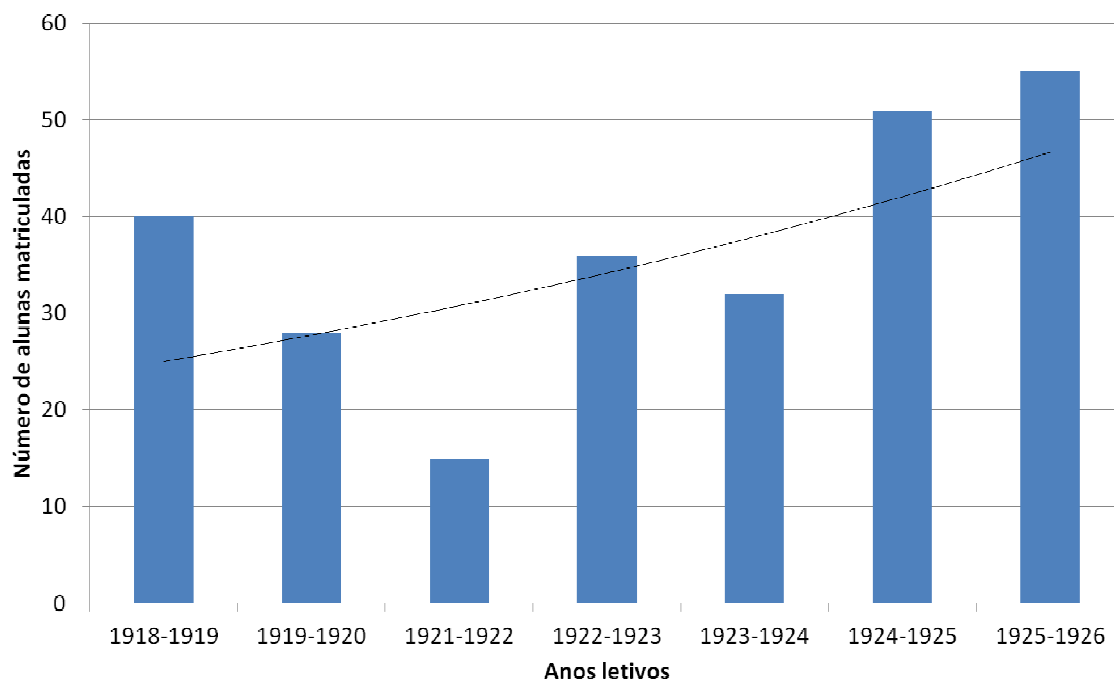
¹⁵⁶⁸ Tabela 14.

correlacionamos com a abertura da Escola Industrial, sobretudo depois de 1921, altura em entrou em funcionamento o Curso Elementar de Comércio¹⁵⁶⁹.

No ano letivo de 1914-1915, matricularam-se apenas seis raparigas na Escola Industrial. Quatro anos depois, em 1918-1919, esse valor ampliou-se para quarenta e, em 1925-1926, cifrou-se em cinquenta e cinco, representando 20,4% do total de alunos matriculados¹⁵⁷⁰. A quebra na procura feminina verificou-se apenas no início da década de 1920: O Liceu passou de quarenta raparigas unitariamente consideradas (1916) para apenas 11, em 1924¹⁵⁷¹.

As diferenças no desempenho ocupacional de base sexista, que se iniciavam na infância, prolongavam-se ao nível da educação formal. Esta configurava uma rígida distinção na educação ministrada, preparando a diferença ocupacional na vida ativa¹⁵⁷².

Figura 9: Evolução da procura feminina na Escola Industrial (1818-1926).



Fonte: Tabela 8

Em termos globais, a alfabetização feminina era inferior à masculina e os conteúdos da aprendizagem, sobretudo para as alunas que prosseguiam estudos, eram

¹⁵⁶⁹ Figura 8 e Tabelas nº 8, 12 e 13.

¹⁵⁷⁰ Tabela 8.

¹⁵⁷¹ Figura 9 e Tabelas 8 e 13.

¹⁵⁷² Pilar Muñoz Lopez, 2001, *Sangre, Amor e interés. La familia en la España de la Restauración*, Madrid, Marcial-Pons, pp.328-429.

dirigidos aos alunos do sexo masculino: um quadro certamente pouco estimulante para as jovens adolescentes.

O investimento na educação das raparigas, se visto na perspetiva da formação de capital humano, não seria rentável dados os condicionamentos existentes no mercado de trabalho feminino. De facto, só com muita dificuldade as jovens conseguiriam um emprego que justificasse um investimento prolongado em educação formal, sendo, portanto, mais interessante do ponto de vista económico manter as raparigas a cooperar de forma ativa na economia familiar. Esta estratégia de desinvestimento familiar em educação formal para além da escolaridade primária, explicará, na sua maior parte, as diferenças¹⁵⁷³.

Existia uma maior alfabetização feminina nas freguesias urbanas, pois algumas das meninas beneficiavam do facto de haver em casa quem dominasse a leitura e a escrita. As suas competências em matéria de aptidão efetiva para ler e escrever acabavam por ser reforçadas, uma circunstância que pode explicar a procura crescente do ensino pós primário, sobretudo depois da abertura do segmento de ensino técnico¹⁵⁷⁴.

De facto, depois de 1914, a procura de formação técnica elementar por parte da população feminina constituiu um fenómeno que está relacionado, a montante, com o comportamento dos indicadores de alfabetização no Alentejo. A relativa proteção de que as raparigas gozavam na realização das tarefas laborais permitia-lhes a frequência da escola e justificaria a sua maior disponibilidade para a aprendizagem das primeiras letras. Esta base de jovens alfabetizadas, vivendo na cidade, terá sido determinante para garantir uma procura superior à média nacional em alguns dos cursos oferecidos pela Escola Industrial e Comercial¹⁵⁷⁵.

9.5. O «doutor Jenkyl e o sr. Hyde»: ensino clássico e ensino técnico em Évora

Neste tópico, partimos metaforicamente do tema do conhecido livro de Robert Louis Stevenson, que se inspira num caso de dupla personalidade, para nos interrogarmos sobre se os dois segmentos de ensino foram, de facto, procurados por públicos radicalmente diferentes¹⁵⁷⁶.

¹⁵⁷³ Rui Ramos, 1988, *op. cit.*, p. 283; Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, pp. 108-113.

¹⁵⁷⁴ Para a alfabetização em 1890, consideradas as variáveis género e meio urbano/rural, ver Rui Ramos, 1988, *op. cit.*, p. 1119; Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, pp. 112-113.

¹⁵⁷⁵ Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, pp. 112-113.

¹⁵⁷⁶ Robert Louis Stevenson, 1971, *O médico e o monstro*, S.l./ Publicações Europa-América.

Reputamos como essencialeste tópico da investigação. O seu aprofundamento poderá contribuir para compreender se o fenómeno de segmentação alterou o fluxo da procura de ensino clássico, interferindo assim no recrutamento dos alunos que chegavam ao liceu.

Organizámos o estudo da procura de ensino secundário nos segmentos clássico e técnico em três níveis. Primeiro, analisámos de forma sintética a procura no segmento técnico. O segundo nível compara a procura de ambos os segmentos. Finalmente, no último nível de análise, procurámos a eventual existência de um fluxo de transferência entre segmentos: trata-se de saber, caso este exista, qual a sua dimensão.

Antes da análise estruturada da procura importa enunciar as questões orientadoras.

Pelas razões que apontámos antes, admitimos inicialmente a hipótese de a criação de um novo segmento de ensino em Évora não ter alterado os fluxos da procura de ensino clássico liceal. Tratar-se-ia de uma aposta num tipo de ensino dirigida para um público diferente daquele que procurava os liceus.

Mas a repentina abertura de uma escola de ensino técnico num concelho no qual funcionava há décadas um liceu não provocaria alterações na oferta global?

Escasseiam monografias que numa mesma cidade investiguem a questão de forma global. Isto é, não existe investigação em profundidade que observe em concreto se existiam transferências de alunos entre escolas.

E é importante explorar esta questão. A partir de 1836, foi desenvolvida uma rede de liceus à dimensão do território que, na maior parte das sedes de distrito nas quais se localizavam os liceus, não apresentava alternativas. Só a partir de finais do século XIX começaram lentamente a ser instaladas escolas técnicas em localidades onde já existiam liceus. Até que ponto não existiria já uma procura potencial para a frequência do ensino técnico que, na ausência de alternativas, procurava o ensino clássico?

9.5.1. A procura global no segmento técnico

Quanto ao nosso primeiro nível de análise, a evolução da procura de ensino secundário no segmento de ensino técnico, os dados disponíveis mostram que o conturbado período da Iª Guerra, afetando em muito a sociedade eborense não impediu que a Escola Industrial tivesse registado um número crescente de alunos matriculados¹⁵⁷⁷.

¹⁵⁷⁷Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, pp. 118-119.

A tendência no crescimento da procura no período da Iª Guerra esteve em alta tanto em Portugal como em Évora, obrigando a um financiamento acrescido do Estado a que antes aludimos. Entre 1920 e 1925, a série que construímos mostra o ajustamento em baixa para o país: a procura fixou-se em valores que ficaram em menos de mil alunos por ano, quando comparamos os dados com o período de 1914-1917. Porém, este ajustamento não ocorreu em Évora, sublinhando-se um crescimento consistente entre 1914 e 1926¹⁵⁷⁸.

O final da Iª República coincidiu com uma tendência de crescimento no número de matrículas que a instauração da Ditadura Militar, em 28 de maio de 1926, não abrandou na nova escola industrial¹⁵⁷⁹.

No concelho de Évora, a área de recrutamento da maior parte dos formandos, o rácio alunos que frequentavam o ensino primário *versus* os que frequentavam o ensino técnico cifrou-se num valor médio de 5,2% (1914 a 1916)¹⁵⁸⁰.

No primeiro ano letivo em que a escola funcionou, uma percentagem superior a 60% dos alunos tinha 16 ou mais anos, valor que tendeu a decrescer, situando-se abaixo dos 40%, em 1923-1924. Esta tendência ficou a dever-se à existência de uma procura por satisfazer, devido à tardia abertura da escola à população, razão pela qual se matricularam alunos já inseridos no mercado de trabalho, portanto com uma idade avançada¹⁵⁸¹.

A elevada frequência da escola foi assegurada pelo curso de comércio. Por exemplo, no ano letivo de 1921-1922, ano em que começou a funcionar o novo Curso Elementar de Comércio, esta fileira de formação assegurou, só por si, 120 inscrições, isto é, 50% do total de alunos matriculados nesse ano¹⁵⁸².

A oferta de formação em ensino comercial foi contemporânea da fundação. Mas foi a bem-sucedida Aula de Comércio (1917) que terá contribuído para preparar de forma adequada os alunos, visando a sua imediata inserção no mercado de trabalho. A Aula e o Curso Elementar de Comércio, criado em 1921, foram as valências que melhor

¹⁵⁷⁸ Tabela 16.

¹⁵⁷⁹ Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, pp. 118-119.

¹⁵⁸⁰ Tabela 7.

¹⁵⁸¹ Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, p. 120.

¹⁵⁸² *Idem, ibidem*, p. 120.

conseguiram responder às necessidades de recrutamento na área dos serviços: uma procura oriunda do setor industrial, e do setor bancário e segurador¹⁵⁸³.

O processo de desenvolvimento da Escola a partir de 1919, com a consequente diversificação da oferta, projetaria a Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira para o estatuto de que passou a desfrutar em termos regionais. A consequência prática do crescimento institucional traduziu-se na existência de uma procura que acabaria por extravasar os limites do concelho.

Em 1914, os alunos matriculados eram oriundos de 18 localidades diferentes que se situavam a uma distância média de 98 quilómetros em relação ao centro da cidade de Évora. Em 1920, a distância cifrou-se nos 103 quilómetros para as 37 localidades de origem dos formandos¹⁵⁸⁴.

Em síntese, a procura sustentada foi um fator decisivo para o sucesso da Escola. A oferta suscitou a procura, combinando as fileiras de formação mais tradicionais com a modernidade exigida pelo desenvolvimento económico.

9.5.2. O segmento técnico e o clássico: a procura global.

No que respeita ao segundo nível, ou seja, a análise comparada da procura nos dois segmentos, consideramos ser importante referenciar um estudo publicado em 1909 por Carneiro de Moura, um alto funcionário da administração central, que informava, num relatório oficial sobre as taxas de transição nos dois segmentos, que 16% dos alunos prosseguia para o liceu e 4,5% ingressava nas escolas industriais¹⁵⁸⁵.

Entre 1841 e 1910, a média anual de novos estudantes foi de quarenta e sete¹⁵⁸⁶.

Entre 1911 e 1926, a média foi superior. Com o alargamento global da oferta, através da abertura do novo segmento de ensino técnico, cifrou-se em cento e sessenta e

¹⁵⁸³ *Idem, ibidem.*

¹⁵⁸⁴ 1914-1915: PT/AHESGP/EICPE/C/B/001/Lv001-1914-1917 e processos individuais; 1917-1918: PT/AHESGP/EICGP/D/C/003/Lv005-1923-1924. Cálculo da distância, por localidade do território continental registada na fonte, em quilómetros, com precisão GPS, considerando percursos por vias secundárias, incluindo estradas não pavimentadas. Apesar da expansão da rede ferroviária, em particular da linha do sul e sueste, as vias rodoviárias continuavam a ter um importante papel na ligação entre estações, apeadeiros e as localidades. A rede estendia-se por mais de 16.000 kms e era percorrida por mais de 14.000 veículos; cf. AH Oliveira Marques, 1973, *op. cit.*, p. 258.

¹⁵⁸⁵ Quanto ao liceu, no caso do concelho de Évora, os dados que evidenciámos anteriormente não se afastam muito deste valor. De facto, se considerarmos para o concelho de Évora a relação entre os alunos que se encontravam a frequentar o ensino primário e os que se encontravam no ensino técnico nos anos letivos de 1914-1915 e de 1915-1916, o rácio é de 5,3% no primeiro ano e de 5,1% no segundo. Porém, os resultados eram já bem diferentes em 1918, pois para 721 alunos que frequentavam o ensino primário no concelho havia 176 a frequentar o ensino técnico: 24% (Tabela 7). Cf. Carneiro de Moura, 1909, *A Instrução educativa e a organização geral do estado*, Lisboa, INCM (Tabelas finais em anexo). O autor não indicou de que forma chegou a estes valores.

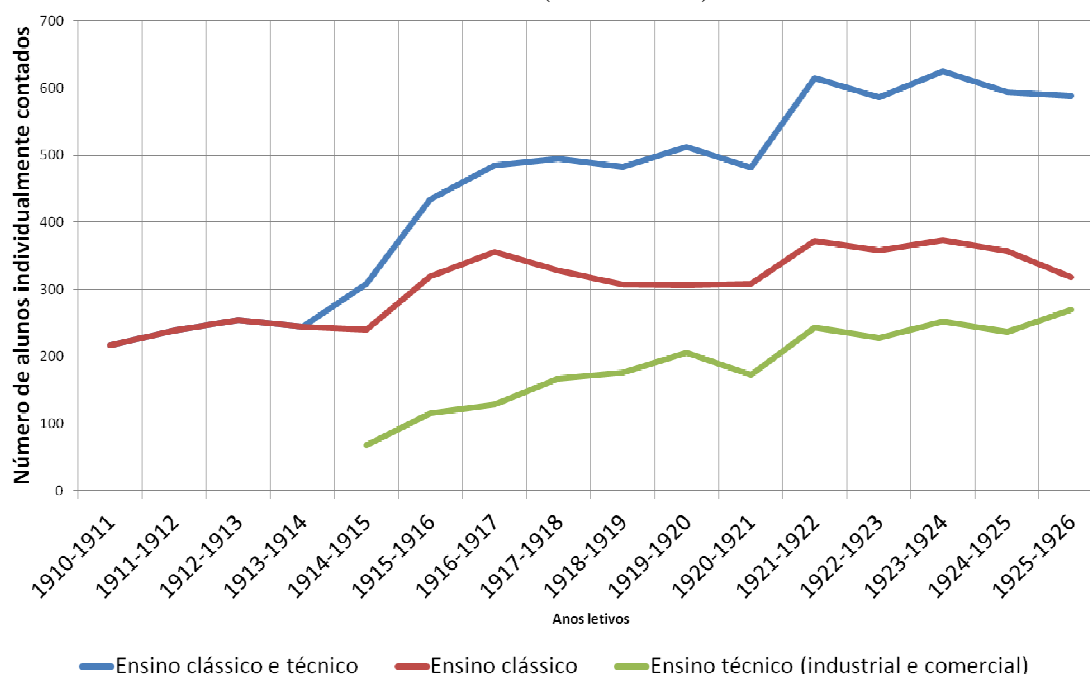
¹⁵⁸⁶ Número unitário de estudantes do ensino clássico liceal, o único existente entre 1841 e 1910, 3252/69 anos = 47.

sete novos alunos/ano, isto é, mais do dobro da média encontrada para o período da Monarquia Constitucional durante o qual pontificou em exclusivo o segmento de ensino clássico¹⁵⁸⁷.

A procura agregada cifrou-se nos 5.934 estudantes, dos quais 4.654 no ensino clássico e 1280 no técnico. O valor total global foi obtido pela adição dos alunos individualmente considerados, quer o seu regime fosse de exame ou de frequência.

A procura global de ensino secundário no distrito de Évora, entre 1841 e 1926, no arco cronológico de oitenta e cinco anos, cifrou-se numa procura média anual de setenta novos alunos por ano¹⁵⁸⁸.

Figura 10: Evolução da procura global do ensino clássico e técnico em Évora (1910-1926)



Fonte: Tabela 17

A partir de 1914, a oferta global na cidade alterou-se (Figura 10), sendo o volume de estudantes que aderiam à oferta formativa proporcionada pela introdução do segmento de ensino técnico determinante para o crescimento global. Este crescimento situou-se em

¹⁵⁸⁷ O cálculo é uninominal de acordo com a metodologia seguida (e anteriormente explicitada) que não permite a repetição da contabilização do aluno em função do número de matrículas efetuadas. Estudantes no ensino clássico liceal entre 1911 e 1926: 1389, a que se somam os 1280 do segmento técnico, isto é, 2669 para uma média nos 16 anos de 167 novos alunos/ano.

¹⁵⁸⁸ No caso do segmento técnico, o cálculo circunscreve-se ao curto intervalo de doze anos letivos (1914-1915 a 1925-1926), com o ciclo de instrução primária concluído e a respetiva certificação de competências de domínio dos saberes básicos. Em termos médios anuais, a procura de ensino técnico formal foi sustentada por 107 alunos, na sua maioria do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade (56% em 1917-1918 e 63% em 1923-1924). Cf. Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, p. 119.

três patamares: o primeiro que ocorreu entre 1914 e 1917, com crescimento exponencial para o qual contribuíram ambos os segmentos; o segundo, de estabilização, entre 1917 e 1920; e o terceiro com a retoma do crescimento a partir de 1921: esta ficou a dever-se quer ao aumento do número de alunos no Liceu quer na Escola Industrial. Neste último caso, a oferta do Curso Elementar de Comércio foi determinante.

Em suma, em 1914, a EICPE recrutava pouco mais de 22% dos alunos que prosseguiram para além do ensino primário e, em 1925, esse valor cifrava-se nos 46%: em pouco mais de uma década, o fluxo da procura foi sendo sucessivamente repartido entre as duas instituições, mas a parcela que coube ao segmento de ensino técnico foi aumentando de forma consistente¹⁵⁸⁹.

Em Portugal, os valores foram respetivamente de 37,5% (1915-1916) e de 43,7 (1925-1926), destacando-se a subida da procura deste segmento em 1918-1919, com 56,5% do total de alunos que procuraram o ensino secundário¹⁵⁹⁰.

As dificuldades económicas suscitadas pela profunda crise que marcou o período, em paralelo com a procura crescente de pessoal qualificado na área do comércio e dos serviços, terão sido fatores determinantes para esta notável transformação. A figura 11 mostra de forma evidente a erosão provocada pelo recrutamento da escola técnica sobre a procura na escola clássica.

¹⁵⁸⁹Tabela 17 e Figura 11

¹⁵⁹⁰Tabela 15.

Figura 11: Alunos no ensino pós primário em Évora (ensino técnico e liceal), 1914-1926.

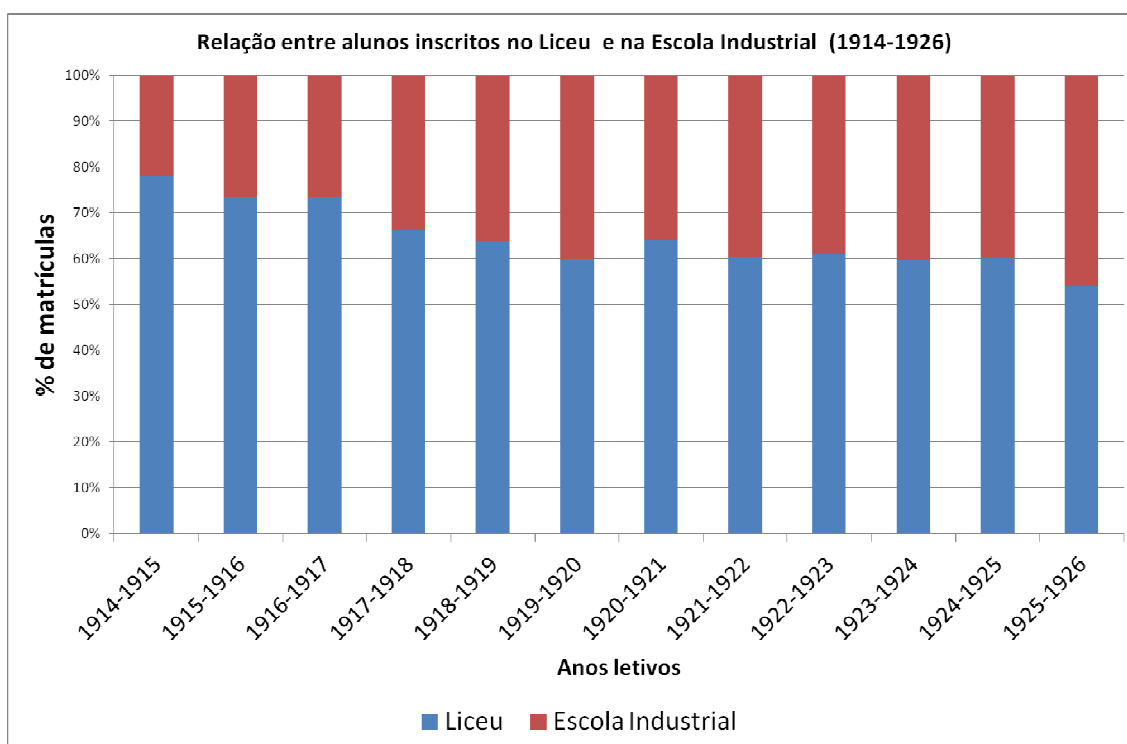


Tabela 17.

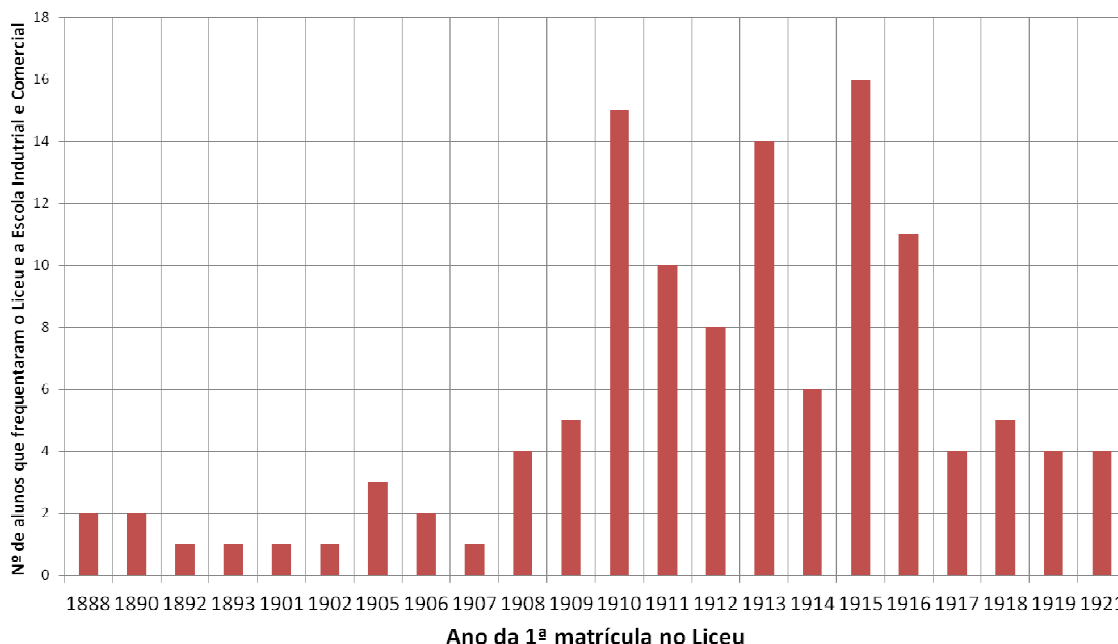
9.5.3. Estanquicidade ou comunicação entre segmentos?

Finalmente, no que respeita à eventual existência de um fluxo de transferência entre institutos, que constitui o terceiro e último nível de análise, confirmamos a sua existência em sentido único: do segmento clássico (liceu) para o técnico (escola industrial).

Como resultado do cruzamento dos alunos inscritos no Liceu com os que se inscreveram na Escola Industrial, obtivemos os resultados representados graficamente (Figura 12)¹⁵⁹¹

¹⁵⁹¹Os dados estão agrupados em função do ano da primeira matrícula no Liceu e são complementados pelo arrolamento nominativo que se encontra inserto na Tabela 19.

Figura 12: Liceu e Escola Industrial. Alunos liceais que se matricularam na Escola Industrial (ano da 1ª matrícula no Liceu).



Fonte: Tabela 17 e 18

Entre 1914 e 1921, uma centena de alunos trocou o claustro pelo piso nobre do Colégio do Espírito Santo, dos quais dez eram raparigas: no cômputo geral, para os 804 alunos que se matricularam pela primeira vez no Liceu, entre 1914 e 1921, período no qual se identificaram as transferências/matrículas, verificamos que a centena de alunos que mudou de instituição representa 13% do total. A estes teremos que adicionar todos aqueles que se inscreveram diretamente na Escola Industrial ainda que o pudessem fazer no Liceu: no total, temos a perda progressiva da hegemonia do recrutamento pelo Liceu (Figura 12)¹⁵⁹².

Estes jovens não trocaram a pena pelo torno: destes, setenta e seis procuraram o curso comercial¹⁵⁹³. Metade das transferências ocorreu nos primeiros anos de funcionamento da Escola Industrial, sinal claro da procura de uma variante na oferta educativa que, garantindo empregabilidade, não desvirtuava o estatuto social¹⁵⁹⁴.

¹⁵⁹² Um pequeno número havia frequentado o Liceu antes de 1910 e acabaria por ingressar, já com uma idade avançada, na escola industrial.

¹⁵⁹³ Tabela 19.

¹⁵⁹⁴ Tabela 18.

9.6. A procura: um quadro sumário

Concluimos que a instalação do segmento de ensino técnico na cidade de Évora, a partir de 1914, alterou significativamente o recrutamento ao nível do ensino pós primário, ampliando as «oportunidades educativas». Para a fixação desta premissa contribuíram os diversos fatores que abordámos ao longo do capítulo e que sistematizaremos sumariamente de seguida.

Depois de estabelecermos uma relação entre os processos de escolarização e de alfabetização *versus* procura de ensino secundário, explicamos a disfunção que a historiografia aponta para Portugal a partir do caso em estudo: o rácio ensino primário/ensino secundário clássico encontra-se no patamar superior dos países do sul europeu, com taxas acima dos três alunos nos liceus por 100 alunos no primário (3,4% considerados os anos de 1875, 1900, 1910 e 1919).

O Alentejo acompanhou esta tendência com uma média de 2,8% no período indicado. Mas o distrito de Évora, onde a procura de ensino liceal ultrapassou os 4 alunos por cada centena matriculada no ensino primário, cotou-se como a região alentejana na qual a procura foi mais intensa, com destaque particular para o concelho de Évora que registou valores muito acima da média nacional. De facto, quer a concentração de ocupações na área dos serviços quer a residência na cidade da gente que contava na sociedade eborense, poderá contribuir para explicar os números que encontramos.

Em Portugal, como no Alentejo, o início do século XIX coincidiu com a implementação do regime de ensino em classe introduzido pela reforma de Jaime Moniz/João Franco. A reforma trouxe consigo uma alteração radical: a passagem do regime de exame para o regime de frequência.

A necessidade de frequentar as aulas com regularidade, nas quais eram lecionadas disciplinas organizadas sequencialmente, modificou a procura no Liceu de Évora à semelhança do que terá ocorrido noutros liceus nacionais: o número de alunos em exame, que antes de 1894 representava em média 31% do total de alunos que individualmente procuraram os serviços da escola, desceu abruptamente para uma média de 13%¹⁵⁹⁵.

Contudo, o quadro económico favorável (expansão da cultura da vinha) que favoreceu alguns dos concelhos periféricos (Redondo) terá permitido que os pais

¹⁵⁹⁵ Liceu de Beja com complementar 1919-1924 e 1925-1928; cf. Manuel Henriques Figueira, 2003a, *op. cit.*, p. 112. Liceu de Portalegre com complementar: 1911-1928 Cf. Maria João Mogarro, 2003, *op. cit.*, p. 562.

dispusessem dos recursos suficientes para investir na formação dos filhos: um facto que terá potenciado o aumento da procura.

O facto de, na escola técnica, existir uma divisão de base sexista nos conteúdos ministrados, nos quais pontificava a possibilidade de frequentar o ensino dos chamados trabalhos femininos, traduz uma profunda clivagem relativamente ao universo curricular do ensino clássico, no qual os conteúdos eram idênticos para ambos os sexos. Por outro lado, a procura feminina da fileira comercial do segmento de ensino técnico pode indiciar também a progressiva entrada das mulheres no mercado de trabalho: por exemplo, Mercedes Laura Carujo, filha de Baltazar dos Reis Carujo, apontador e escriturário da Câmara Municipal (1913), que frequentou o Liceu (1910-1916) e a Escola Industrial (1917-1919) ocupava, em 1930, o posto de datilógrafa do Banco do Alentejo¹⁵⁹⁶. Marinha da Conceição Silva Matos frequentou a aula comercial entre 1920-1921 e em 1930 era escriturária da Companhia de Seguros «A Pátria»¹⁵⁹⁷.

O nosso estudo mostrou que a consolidação do segmento de ensino técnico na cidade teve um papel crucial na mudança nas estratégias das famílias eborenses, sobretudo no que respeita ao sexo feminino: a oferta formativa dirigida para as raparigas, proposta pela nova escola de ensino técnico, era única na cidade.

Este exclusivo retirou, de forma radical, muitas alunas da potencial frequência do ensino liceal clássico: estamos perante um comportamento conservador. Queremos com isto dizer que a esmagadora maioria das famílias apostava na educação das filhas, preservando-as da coeducação dispensada pelo ensino clássico liceal. Em Lisboa e em Coimbra, os liceus femininos captavam um número crescente de jovens adolescentes que tinham a oportunidade de frequentar institutos sexistas, no quadro das ideias da época.

Quanto ao ensino pós primário, tanto o ensino técnico como o ensino clássico disputaram também os recursos públicos. São notórias as oscilações na despesa em função dos regimes e dos ciclos políticos: a despesa com o ensino técnico foi superior na última década da Monarquia Constitucional em relação ao ensino clássico, seguindo-se uma inversão depois de 1890, tendência que se alterou nas vésperas da Iª Grande Guerra.

¹⁵⁹⁶ Anuário Comercial Évora, 1930. PT/AHESGP/EICPE/C/B/001/Lv002-1917-1918.

¹⁵⁹⁷ Anuário Comercial Évora, 1930. PT/AHESGP/EICGP/D/C/003/Lv002-1920-1921. Aula Comercial de Évora e Curso Elementar de Comércio.

A aposta no ensino técnico visando diminuir a pressão crescente que se fazia sentir sobre a oferta de ensino liceal tem sido referenciada com regularidade pela literatura especializada. Em geral, tem-se concluído pela ineficácia do mecanismo: o contínuo aumento do número de alunos matriculados nos liceus durante a Iª República, regime que apostou significativamente no desenvolvimento do sistema, era a prova do insucesso dos esforços republicanos na diversificação da oferta.

Quando a oferta é analisada de forma conjunta, fica evidente que existiu a transferência/matricula de um número significativo de alunos do ensino clássico para o ensino técnico e que este último segmento foi absorvendo, ao longo do tempo, um número não desprezível de primeiras matrículas de alunos que poderiam ter prosseguido para o ensino clássico: este fenómeno impediu um maior crescimento da procura de ensino liceal, erodindo seguramente a presença de extratos sociais que identificaremos no capítulo seguinte.

De facto, o ensino técnico funcionou como mecanismo regulador da pressão sobre o ensino clássico que vinha crescendo ao longo das primeiras décadas do século XX. No caso que estudamos, o abrandamento na procura do ensino liceal, durante o período da Iª Guerra Mundial, não se ficou a dever em exclusivo às perturbações que decorreram do conflito: a escola Industrial introduziu uma nova variável na procura de ensino secundário. Esta teve reflexos diretos no volume da procura do liceu. A vertente comercial oferecia uma verdadeira alternativa: um liceu de «via curta» que não se limitava a uma formação meramente técnica e reprodutora dos segmentos sociais, antes disputando o público que demandava o liceu.

A frequência da fileira de formação comercial garantia os empregos de colarinho branco nos serviços instalados na cidade. Antes da abertura da Escola Industrial a formação destes recursos era assegurada pela frequência, no Liceu, do currículo comum aos alunos que pretendiam prosseguir estudos. A Escola Industrial e Comercial passou a garantir a especialização dos recursos que procuravam inserir-se no mercado dos serviços. Eis alguns casos em abono do que afirmamos: António Manuel Pajote Júnior, funcionário do Banco de Portugal (1941), Horácio Avelino da Silva Chagas, aspirante na Direção Distrital de Finanças (1930), António Taborda Alves Pereira, oficial da Alfândega (1941), António Manuel Pascoal, solicitador (1941) e encarregado da Secção

Comercial da companhia de Seguros «A Pátria» (1941), António José de Oliveira Júnior, Chanceler do Consulado de Espanha (1930) e escriturário do Banco Nacional Ultramarino (1930), António Constantino de Mendonça Vasconcelos, empregado de escritório (1941), Manuel Afonso Fragoso, escriturário de 1ª classe do Comando da Polícia de Évora (1941), Berardo Andorinho, comerciante (1941), Luís António Pinto da Costa Fortinho, funcionário da direção geral da Fazenda Pública (1941), Virgílio Augusto Rodrigues da Silva, amanuense na Escola Industrial (1921) Aspirante na Direção Distrital de Finanças e secretário da Cooperativa eborense (1930) 3º oficial da Direção de Contribuições e Impostos (1941), António Narciso dos Santos Calhamar, chefe de secção de Seguros «A Pátria» (1930 1941), Américo José Gramacho, amanuense da Câmara Municipal de Portel (1930), chefe de Secretaria da Câmara Municipal de Moura (1941): são apenas alguns das muitas dezenas que ilustram a nossa interpretação.

Capítulo 10 – Os descendentes. Recrutamento dos estudantes do ensino secundário em Évora

10.1. Introdução

O objetivo deste capítulo é estabelecer o perfil do recrutamento social dos alunos do Liceu de Évora. Neste contexto, consideramos relevante relacionar a procura de ensino com o recrutamento social contribuindo para clarificar os contornos do perfil ocupacional das famílias cujos descendentes demandaram o ensino pós primário.

Para o período da Iª República dispomos de estudos sobre os liceus instalados nos centros universitários, como Coimbra, ou nas regiões de forte dinâmica populacional, caso de Braga, nas quais predominava o minifúndio. Constatamos a ausência de investigação sobre a extração social da população escolar para Évora tanto para o período da Monarquia Constitucional como para a Iª República. Em primeiro lugar, na tentativa de colmatar a lacuna historiográfica que identificámos, centramo-nos na importante questão da mobilidade geográfica. Trata-se de uma variável muito importante para avaliar o dinamismo do mercado de trabalho quando considerada a atração exercida pelas funções centrais da cidade de Évora.

Em segundo lugar, focamos a análise no recrutamento social tendo como fonte os recenseamentos eleitorais. Nestes documentos, privilegamos a informação nominal, a ocupação e o rendimento.

Em matéria de historiografia importa sublinhar que foi a partir dos anos de 1960 que o tema da mobilidade social, em particular o tópico da igualdade de oportunidades, passou a marcar a agenda dos historiadores sociais. O objetivo principal dos investigadores foi saber se, nas sociedades contemporâneas ocidentais, as possibilidades de ascensão social aumentaram ou diminuíram¹⁵⁹⁸.

O contexto de mudança apareceu associado à perceção de uma maior mobilidade social ascendente para a qual vários fatores terão contribuído. De entre eles avultam os de ordem demográfica, nomeadamente a diminuição do número de filhos por casal que terá tornado possível investir quer nas carreiras profissionais dos pais quer na educação dos filhos¹⁵⁹⁹.

¹⁵⁹⁸Hartmut Kaelbe, 2001, «History of Social Mobility», in Neil J. Smelser and Paul B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, vol 7, Oxford, Elsevier, pp.14345-14348.

¹⁵⁹⁹*Idem, ibidem.*

Estas mudanças ocorreram em paralelo com o aumento da mobilidade geográfica associada à ampliação do mercado de trabalho, com a consequente diversificação ocupacional e com a rápida expansão dos ensinos secundário e superior. Este último fenómeno ampliou significativamente as oportunidades educativas no ensino pós primário, contribuindo também para favorecer a mobilidade social¹⁶⁰⁰.

As variações nas taxas gerais de mobilidade social dependem, na sua maioria, das mudanças na estrutura ocupacional e educacional: as sociedades modernas tornaram-se mais móveis, em grande parte porque existiu uma oferta educativa em crescimento e porque a mudança ocupacional se tornou mais frequente¹⁶⁰¹.

A historiografia europeia sobre estratificação e a mobilidade social mereceu, em meados dos anos de 1980, uma visão de conjunto proporcionada por um livro do historiador alemão Hartmut Kaelble. À obra, intitulada *Social Mobility in Nineteenth and early twentieth-century*, subjaz o fator industrialização/modernização como determinante nos processos de transformação social, para o qual concorreu o aumento das oportunidades educativas, e para cujo andamento sugere a existência de três etapas¹⁶⁰².

A primeira, cuja cronologia abrangeria os primeiros dois terços do século XIX, terá consistido na transição da sociedade pré-industrial para a sociedade industrial. Nesta, o processo de transição não terá sido acompanhado por um aumento evidente no fluxo social e, por esta razão, o seu impacto sobre a estrutura ocupacional terá sido reduzido.

A segunda etapa ter-se-á iniciado depois de 1870, no apogeu do modelo capitalista, com a expansão das grandes empresas e dos serviços públicos; neste arco cronológico, que se prolongou até ao final do período entre guerras, terão ocorrido mudanças estruturais significativas no fluxo e na mobilidade social. As estruturas ocupacionais sofreram transformações, evidenciando o crescimento significativo das ocupações administrativas e burocráticas, isto é, os «colarinhos brancos»¹⁶⁰³.

Finalmente, a terceira, terá começado no pós IIª Guerra Mundial e caracterizou-se por um forte aumento da taxa de mobilidade, sobretudo devido à contínua expansão do setor dos serviços e ao aumento do grupo ocupacional dos «profissionais». Nesta fase, a

¹⁶⁰⁰ *Idem, ibidem*, pp.14345-14348.

¹⁶⁰¹ *Idem, ibidem*.

¹⁶⁰² Hartmut Kaelble, 1985, *Social Mobility in the 19th and 20th centuries. Europe and America in comparative perspective*, Leamington Spa Heidelberg Dover, Berg.

¹⁶⁰³ *Idem, ibidem*.

disputa de lugares na estrutura ocupacional ter-se-á inserido no contexto de mudança social associada à existência de um amplo consenso político em torno da adoção dos valores meritocráticos. Estes orientariam os fluxos num modelo social mais permeável e aberto¹⁶⁰⁴.

Em matéria de educação, David Reeder considerou que a procura de instrução de nível secundário, no último terço do século XIX, provinha de largos estratos da população inglesa, em particular da baixa classe média e da classe trabalhadora, e que ambas procuravam o estatuto que a frequência das escolas secundárias, supostamente, garantiria¹⁶⁰⁵.

Ao estudar o recrutamento social nos liceus e colégios franceses o historiador canadiano Patrick Harrigan destacou a grande percentagem de alunos originários da «baixa classe média» nas escolas secundárias, durante a segunda metade do século XIX, como um fator de vitalidade deste estrato social. Os pais de milhares de adolescentes acreditavam que o aumento do capital escolar dos filhos poderiam melhorar, ou pelo menos manter, o estatuto, dentro de uma sociedade marcada pela rápida industrialização e pela mudança social¹⁶⁰⁶.

De acordo com este estudo a «classe baixa» francesa, da segunda metade do século XIX, estava afastada do acesso ao ensino secundário mas a «classe média-baixa» estava bem representada entre os alunos que procuravam os liceus. Este facto retirava o exclusivo da frequência destas escolas às classes média e média alta. A composição social do recrutamento mostrou que o acesso ao ensino liceal não era apenas um exclusivo dos notáveis ou da grande burguesia. Pelo contrário, estavam representados os

¹⁶⁰⁴ Hartmut Kaelble, 1985, *op. cit.* Nesta linha, Jurgen Kocka colaborou num estudo circunscrito a um grupo de localidades alemãs, focado na evolução da mobilidade associada ao avanço da industrialização. Este trabalho também foi objeto de discussão por Andrew Miles. No final dos anos de 1990, esta interpretação mereceu alguns reparos por parte do historiador inglês Andrew Miles. Para este autor, não ficou claro se, na segunda etapa definida por Kaelble, a mobilidade, a existir, foi incentivada pela existência de verdadeira igualdade de oportunidades, ou se, pelo contrário, terá resultado apenas da transformação do clima económico e político que levou a admitir a hipótese da sua existência. Com base nos dados disponíveis para Inglaterra, a interpretação de Miles é bem mais conservadora do que a de Kaelble, em particular no que se refere aos movimentos estruturais dos grupos ocupacionais ligados à produção. Miles defendeu que, para a esmagadora maioria das famílias inseridas na classe trabalhadora, os seus horizontes não ultrapassariam o grupo ocupacional em que estavam inseridos. Cf. Andrew Miles, 1999, *Social Mobility in Nineteenth and early twentieth-century England*, Macmillan, pp. 13-15, 21-28 e 46.

¹⁶⁰⁵ David Reeder, «The reconstruction of secondary education in England», in Detlef K. Muller, Fritz Ringer and Brian Simon, *The rise of the modern educational system*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 135-136.

¹⁶⁰⁶ Patrick Harrigan, 1980, *Mobility, Elites, and education in French society of the second empire*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, pp. 14-15.

filhos dos trabalhadores, dos pequenos comerciantes, dos funcionários públicos e dos camponeses¹⁶⁰⁷.

A França foi dos países que mais precocemente criou escolas de ensino técnico. Mas foi o ensino secundário liceal que cedo despertou o interesse dos logistas e do pequeno funcionalismo público, e que exerceu uma forte atração mesmo sobre as populações inseridas nos meios agrários.

Os pais, com a frequência deste subsistema, encontravam um importante meio para proporcionarem aos seus filhos oportunidades sociais mais diversificadas. Este investimento resultaria mais da aposta no estatuto conferido pelos liceus do que dos conhecimentos que aí eram transmitidos.

Tal fenómeno permitiu criar novos segmentos sociais no interior da classe média intensificando os processos de mobilidade social. O estatuto social conquistado também não deve ser subestimado: enviar uma criança à escola, por vezes acompanhada de uma pequena fanfarra, exprimia publicamente o sucesso familiar. Era o símbolo do triunfo do pequeno negócio de família, do trabalho árduo na gestão da minúscula empresa agrícola, ou da eficiência na gestão do magro pecúlio auferido pelo exercício da rotina quotidiana na repartição pública¹⁶⁰⁸.

Os resultados do estudo de Patrick Harrigan, para o início da 2ª metade do século XIX, colocaram em causa o estereótipo da educação francesa de oitocentos: elitista, burguesa, exclusivista e pouco potenciadora da mobilidade social.

Para a Alemanha, Marie Madelène Compère, historiadora que procedeu a uma revisão dos estudos de caso disponíveis, relativizou a existência de um surto de mobilidade em finais do século XIX. Defendeu que a eventual existência desse surto não terá obstado ao domínio da função reprodutora do ensino secundário. Este nível de ensino ter-se-á mantido pouco acessível às classes média baixa e baixa, independentemente de haver fenómenos de mobilidade social dentro da minoria que conseguia atingir aquele patamar¹⁶⁰⁹. Na década e meia que antecedeu o início da Iª Guerra, parece ter-se registado alguma abertura do ensino prussiano a grupos até aí afastados do ensino

¹⁶⁰⁷Com base no conhecido inquérito Duruy de 1864. Cf. Patrick Harrigan, *op. cit.*, p. 145.

¹⁶⁰⁸Patrick Harrigan, 1980, *op. cit.*, p. 146.

¹⁶⁰⁹Marie Madeleine Compère, 1995, *op. cit.*, pp. 247-248.

secundário, mas insuficiente para pôr em causa o domínio do recrutamento dos estudantes na classe média¹⁶¹⁰.

Estas interpretações aplicam-se aos países da Europa do Norte e Central. Em países da periferia europeia, para final do século XIX, como eram os casos da Noruega, Suécia, Portugal, Grécia e Roménia, Hartmut Kaelbe considerou que as oportunidades no ensino secundário deviam ser menores¹⁶¹¹.

Em Portugal, o Conselho Superior de Instrução Pública, em meados da década de 1840, considerava que só deviam aceder ao ensino secundário os mais aptos¹⁶¹². A triagem devia assegurar que os restantes se ocupariam em tarefas para as quais tivessem aptidão, combatendo a procura de distinção social que os conselheiros diziam estar associada à frequência de cadeiras de ensino secundário e que «somente serve para arredar essas classes das profissões próprias das suas circunstâncias e obrigá-las a despesas e sacrifícios com que não podem, para satisfazer a vaidade que aqueles estudos lhes despertam»¹⁶¹³.

A frequência das novas instituições de ensino secundário, situadas nas capitais de distrito, obrigava as famílias a maior esforço financeiro para o pagamento de propinas, deslocação, alimentação, alojamento e despesas diversas: algo que, à partida, estaria ao alcance de poucos. Apesar desta primeira barreira, os relatores do CSIP preconizavam a seleção de alunos, um processo que dessegarantia de que «a instrução secundária é destinada para as classes médias da sociedade»¹⁶¹⁴.

Enquanto barreira e nível o ensino secundário formaria apenas o cavalheiro, isto é, o «homem social». Garantiria uma preparação geral, destinada aos mais aptos e aos que tinham condições materiais para prosseguir estudos, para «todas as carreiras e profissões»¹⁶¹⁵.

Quase quatro décadas depois, o mesmo CSIP, através do relator Jaime Moniz, colocava a tónica sobre a pressão social existente sobre o regime de exames como fator de declínio da qualidade do ensino. De acordo com o relatório, a exigência «teve de baixar até ao da insuficiente habilitação da maioria dos examinandos, visto como não há

¹⁶¹⁰Hartmut Kaelble, 1985, *op. cit.* p. 44.

¹⁶¹¹*Idem*, p. 39.

¹⁶¹²António Ferreira Gomes, 1985, *op. cit.* (1844-1845) p. 32

¹⁶¹³*Idem, ibidem*, p. 33.

¹⁶¹⁴*Idem, ibidem*.

¹⁶¹⁵*Idem, ibidem* (1852-1853) p. 160.

júris que se atrevam a reprovar uma considerável maioria e que nem tal suportaria a opinião pública». O relatório apontava no sentido de nova alteração do ensino liceal que garantisse o controlo do fluxo da procura social e o aumento da exigência: algo que a reforma de 1894-1895 tentaria fazer¹⁶¹⁶.

O estudo das relações entre a sociedade e o ensino secundário na segunda metade do século XIX ganhou alguma expressão nas últimas décadas. No entanto, é ainda escassa a investigação consolidada que cruze variáveis como a mobilidade social/ocupacional e o investimento das famílias em capital escolar. Por exemplo, o historiador Joel Serrão escreveu, em 1951, que a criação dos liceus ter-se-ia inserido no âmbito de um projeto de mudança social desenvolvido pela burguesia, no contexto da construção do Estado Liberal. O sistema de ensino apresentar-se-ia consolidado em 1910 e o regime republicano mais não terá feito do que assegurar o «*statu quo* social e cultural». Os fatores que Serrão considerou que potencialmente poderiam alterar a política de continuidade, garantida pelo reduzido investimento, passariam por uma maior pressão sobre o sistema se este potenciasse a mobilidade, fenómeno que não descortinou na década e meia de regime pois os «ritmos muito lentos da mobilidade social portuguesa não exigiam muito mais do que aquilo que lhes era concedido»¹⁶¹⁷.

Duas décadas mais tarde Vasco Pulido Valente considerou que os alunos que frequentavam os liceus portugueses entre 1895 e 1926 tinham origem «burguesa». Tratar-se-ia amplamente de filhos de uma elite económica, socialmente estável naquele arco cronológico, que impedia que as camadas populares tivessem expressão no contexto geral dos estudantes que frequentavam aquele nível de ensino¹⁶¹⁸.

Recentemente a historiadora Antonieta Cruz, ao estudar a sociedade portuense da segunda metade do século XIX, avançou que apenas os filhos dos quadros de empresas públicas e privadas, oficiais do exército e profissionais, estariam representados na população liceal¹⁶¹⁹.

1616 AAVV, *Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública, publicado em conformidade com o disposto no artº 3 nº 3 da carta de lei de 23 de maio de 1884, sessão de outubro de 1889*. Lisboa: imprensa Nacional, 1889, p. 17-18.

1617 Joel Serrão, 1951, «Elementos para o estudo da Instrução Pública em Portugal», in *Labor*, nº 113, pp. 22-28.

1618 Vasco Pulido Valente, 1983, *Tentar Perceber*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 504 e 509. A versão original da investigação sobre os liceus portugueses foi publicada em 1973: Vasco Pulido Valente, 1973, «O Estado Liberal e o ensino. Os liceus portugueses 1834-1930», in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 5.

1619 Maria Antonieta Cruz, 1999, *op. cit.* pp. 410-414.

Abrangendo o período da Iª República e o final do Estado Novo, com remissão para a composição social e a permeabilidade, encontramos alguns estudos de fôlego na área da história da educação que mobilizamos com o objetivo de esboçar um quadro de conjunto¹⁶²⁰. Destacamos contudo, por ser exercício único para as instituições que temos vindo a estudar, o trabalho de Vítor Ângelo sobre as origens sociais dos estudantes do Liceu de Évora e da Escola Industrial. Este sociólogo, a partir de um inquérito que aplicou em 1971, mostrou que o acesso não era fácil para os estratos sociais mais baixos em ambas as instituições, sendo particularmente difícil na primeira¹⁶²¹.

Em síntese, para as famílias do centro e do norte da Europa, o envio dos filhos para as escolas secundárias, com ensino de matriz clássica, não era apenas uma questão de explorar as oportunidades educativas, mas também uma forma de afirmação social, que englobava alunos oriundos da classe média baixa. Em Portugal, a historiografia dos anos sessenta e setenta do século passado, ainda que dispondo de poucos dados, sublinhou mesmo os ritmos lentos da mobilidade social e o caráter «burguês» da extração social dos alunos liceais.

Neste quadro, importa perguntar: que «burguesia» era esta que enviava os filhos para os liceus? Que grupos se faziam representar através do envio dos filhos para o ensino secundário?

Évora estava inserida numa urbe que integrava a zona marcada pelo predomínio da agricultura extensiva e comercial. As suas características demográficas e sociais são

¹⁶²⁰ Nas últimas duas décadas, com o incremento da pesquisa em história da educação, merecem destaque os trabalhos de Judite Seabra para Coimbra e de Rodrigo Azevedo para a região do Minho. No primeiro caso, ao estudar o recrutamento no liceu masculino José Falcão, no ano letivo de 1917-1918, Seabra considerou significativo o número de alunos que «representam socialmente uma classe de recursos precários», embora o conjunto das ocupações identificadas indique «claramente que é a classe média e superior que suporta a maioria da população escolar liceal» Maria Judite Seabra, 1999, *Os Liceus na Sociedade Coimbrã 1840-1930*, Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação [dissertação de doutoramento polic.], pp. 359-360.

No segundo caso, as conclusões a que o autor chegou apontam para a existência de mobilidade ocupacional entre 1890 e 1930, um período que foi antecedido pelo predomínio do recrutamento entre ocupações ligadas à posse da terra. A extração dos rapazes tendeu a deslocar-se daquelas ocupações, ou de posições de *status* («proprietários»), para o setor dos serviços. Neste predominou o recrutamento entre os comerciantes, no período que mediou entre 1895 e 1909, e também dos funcionários públicos, entre 1910 e 1926 cf. Rodrigo Azevedo, 2004, *O ensino liceal e a sociedade no Minho 1845-1947*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia [dissertação de doutoramento em educação] pp. 829-946. O autor recorreu aos recenseamentos eleitorais para caracterizar o *background* social dos estudantes; operou com o recrutamento em função do género e articulou estes dados com o destino ocupacional dos estudantes, recorrendo à mesma fonte.

¹⁶²¹ Vítor Ângelo, 1975, «O ensino discriminatório: liceu e escola técnica – resultados de um inquérito», in *Análise Social*, vol. 11, nº 44, pp. 576-629.

diversas dos casos estudados mais recentemente, razão pela qual o nosso estudo contribui para alargar a casuística de que dispomos.

Quanto à forma como organizamos este capítulo, importa realçar a ênfase que concedemos aos aspetos metodológicos. Começamos pela análise das virtualidades e limitações dos recenseamentos eleitorais no estudo das ocupações e continuamos a fundamentação da escolha do sistema de classificação ocupacional. Continuamos com a análise da mobilidade geográfica na população escolar e terminamos com a fixação da estrutura ocupacional dos pais dos alunos na segunda metade do século XIX.

10.2. Metodologia

Os recenseamentos eleitorais têm sido usados na investigação como fonte privilegiada para o estudo das dinâmicas sociais. As suas virtualidades e limitações têm sido objeto de reflexão por historiadores e sociólogos históricos. Pedro Tavares de Almeida, por exemplo, sublinhou a importância do recenseamento como instrumento legitimador do processo eleitoral durante a 2ª metade do século XIX. Para além de descrever a forma como se desenvolvia o processo de arrolamento dos eleitores, evidenciou também as vantagens e limitações desta fonte, um exercício recentemente atualizado para o concelho de Évora por Maria Ana Bernardo¹⁶²².

A questão chave que presidiu à utilização desta fonte em história social prende-se com a representatividade social daqueles que eram arrolados: é esta a razão pela qual importa saber quem integrava os cadernos de recenseamento eleitoral na segunda metade do século XIX.

Um primeiro grupo de eleitores era constituído pelos cidadãos cujo rendimento atingia os 100\$000 réis. Estes eram inseridos nas listagens a partir das relações fiscais. Um segundo grupo era constituído pelos funcionários públicos cujos nomes eram indicados quer pelos serviços aos quais estavam afetos quer por iniciativa dos próprios: prevenia-se, assim, a possibilidade de exclusão. O terceiro grupo era constituído pelos «chefes de família». Neste caso, a iniciativa de inscrição partia dos próprios, sendo

¹⁶²² Este tópico será aprofundado no item seguinte. Cf. Pedro Tavares de Almeida, 1991, *Eleições e Caciquismo no Portugal Oitocentista*, Lisboa, Difel; Maria Ana Bernardo, 2013, *Sociedade e Elites no concelho de Évora*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

necessário fazer prova desse estatuto, obviando, por este meio, à sua exclusão devido ao incumprimento do critério censitário ou de domínio da leitura e da escrita¹⁶²³.

A historiadora Maria Antonieta Cruz chamou a atenção para a uniformidade destes arrolamentos. Esta característica dos cadernos eleitorais ficou a dever-se à existência de diretivas claras para a sua elaboração e ao facto de estes documentos poderem evidenciar a distribuição ocupacional¹⁶²⁴.

Depois de análise cuidada da evolução da procura de ensino secundário clássico no Liceu de Évora, escolhemos os recenseamentos de 1891 e 1901 para o estudo da extração social dos alunos. De facto, o final do século XIX foi o período em que o liceu mais cresceu em número de alunos, quando comparado com o total nacional. A instituição passou de menos de 2% do total dos alunos que procuraram os liceus portugueses em 1891-1892 para mais de 6%, em 1900-1901¹⁶²⁵.

Os recenseamentos de 1891 e de 1901 foram elaborados de acordo com o critério censitário para determinar a capacidade eleitoral: para a inclusão do indivíduo do sexo masculino na lista de eleitores exigia-se um rendimento de 100 mil réis, o primeiro, e de 500 réis o segundo. A Lei eleitoral de 1878, designadamente no seu artigo 1º, permitia o direito de voto aos chefes de família, independentemente do facto de terem um rendimento inferior ao necessário para integrarem o recenseamento (100\$000 réis). Também os indivíduos que soubessem ler e escrever poderiam ser inscritos nos cadernos eleitorais¹⁶²⁶.

O recenseamento de 1891 atingiu o pico de 900 mil eleitores, um valor considerado próximo do sufrágio («universal») masculino: em cada quatro homens com mais de 21 anos, três eram eleitores. Este elevado rácio ficou a dever-se à legislação publicada em 1880 por Fontes Pereira de Melo¹⁶²⁷.

O novo quadro legal imposto pelo consulado de Hintze Ribeiro-João Franco visava rechaçar a crescente influência do Partido Republicano Português nas grandes cidades e com esse objetivo retirou o direito de participar àqueles que, embora sendo chefes de família, não atingissem os 500 réis de censo. Garantiu a todos aqueles que,

¹⁶²³ *Idem*, p. 44.

¹⁶²⁴ Maria Antonieta Cruz, 1999, *Os burgueses do Porto na 2ª metade do século XIX*, Porto, Fundação Engº António de Almeida, p. 51; Pedro Tavares de Almeida, *op. cit.*, pp. 42-45.

¹⁶²⁵ Tabela 1. O número de recenseados no concelho de Évora acompanhou a evolução nacional.

¹⁶²⁶ Maria Antonieta Cruz, 1999, *op. cit.*, pp. 51-52.

¹⁶²⁷ Luís Vidigal, 1988, *Cidadania, Caciquismo e Poder*, Lisboa, Livros Horizonte, p. 11.

salvo as exceções previstas na lei, sendo do sexo masculino e maiores de 21 anos, demonstrassem saber ler e escrever¹⁶²⁸.

O recenseamento eleitoral de 1891 beneficiou da vantagem de se integrar na série de censos nos quais o corpo eleitoral atingiu uma das suas maiores expressões. Já o recenseamento eleitoral de 1901, o segundo arrolamento utilizado, apresentou-se mais reduzido por via das restrições introduzidas em 1895. Ainda assim manteve alguns dos «chefes de família», cifrando-se o corpo eleitoral em cerca de 68% dos cidadãos arrolados no recenseamento de 1890¹⁶²⁹.

10.3. Critérios para o cruzamento de dados. Codificação e classificação

Após a caracterização do *corpus* documental, importa agora definir os critérios que nortearam o cruzamento de dados. Nos dois recenseamentos, mobilizámos a informação comum: nome, idade, estado civil, residência, profissão e rendimento. O nome e a idade constituíram os elementos-chave no processo de cruzamento com os registos de matrícula dos alunos, documentação que já anteriormente caracterizámos. As dúvidas quanto à identificação (excluídos os indivíduos cujo nome tornava impossível a distinção) foram ultrapassadas com o recurso à coincidência de idade.

O recurso aos dados fornecidos quer pelos anuários comerciais, quer pela imprensa, dados que foram mobilizados para a ficha individual de cada aluno, incluíram informação sobre os progenitores. Todos estes elementos foram determinantes para uma clara identificação tanto dos alunos como dos seus pais.

Os nomes dos pais arrolados nos recenseamentos de 1891 ou de 1901 foram cruzados com o registo nominativo da paternidade constante das fichas dos alunos, individualmente considerados, correspondendo aos ciclos letivos compreendidos entre 1886 e 1906.

¹⁶²⁸ *Idem*. Este valor era mais reduzido do que no recenseamento de 1890, fixando o novo patamar que permitia a participação direta dos cidadãos no processo eleitoral. Sobre as razões que levaram à alteração na legislação eleitoral: cf. Fernando Farelo Lopes, 1994, *Poder Político e Caciquismo na 1ª República Portuguesa*, Lisboa, Estampa, p. 73. Para a legislação eleitoral em concreto, veja-se a coletânea de Maria Namorado e Alexandre Sousa Pinheiro, 1998, *Legislação Eleitoral Portuguesa. Textos históricos (1820-1974)*, Lisboa, Comissão Nacional de Eleições, 2 tomos, em particular o Decreto-Lei de 28 de março de 1895, art.º 1º p. 429. As alterações aí previstas não terão sido suficientes para distorcer o recrutamento social que apuramos. De facto, é pouco provável que o previsto nos pontos 5º e 6º (criados de servir, praças e assalariados de fábricas públicas estavam impedidos de votar), que contém as disposições confirmadas pela Lei de 8 de agosto de 1901 (p. 487), tivessem reflexo direto na organização do recenseamento de 1901.

¹⁶²⁹ A Lei de 26 de julho de 1899, no seu art.º 1º, previa que pudessem ser recenseados com menos de 21 anos os indivíduos habilitados com o curso de instrução superior ou especial, disposição que terá integrado, por esta via, alguns dos alunos liceais que efetuaram trajetórias céleres nos vários ciclos de ensino. Cf. Maria Namorado e Alexandre Sousa Pinheiro, 1998, *op. cit.*, p. 465, cf. Luís Vidigal, 1988, *op. cit.*, p. 11.

No estudo das origens sociais dos alunos liceais, apenas utilizámos os recenseamentos de 1891 e de 1901: as regras com as quais foram elaborados parecem garantir que os cidadãos arrolados são suficientemente representativos da população do concelho, incluindo daquela que não sabia ler nem escrever.

Concluídos os procedimentos de identificação em cada um dos recenseamentos foram construídas tabelas com os nomes dos pais dos alunos contendo também a ocupação mencionada nos cadernos eleitorais. De seguida, procedemos à codificação das ocupações de acordo com a HISCO, base a partir da qual desenvolvemos a HISCLASS¹⁶³⁰.

A HISCO é um sistema de classificação das ocupações históricas que permite a comparação internacional. Já a HISCLASS apresenta uma proposta de classificação social assente em três dimensões: a distinção entre os níveis manual e não manual das aptidões ocupacionais do indivíduo; o nível de supervisão com que alguns indivíduos controlam o trabalho de outrem; e, finalmente, a importância concedida ao setor económico em que se enquadra cada atividade¹⁶³¹. Ambas foram configuradas em função da forma como os historiadores têm interpretado as sociedades, facto que as torna indicadas para a abordagem de sociologia histórica que desenvolvemos neste capítulo.

O recurso a estas soluções justificou-se pela necessidade de comparar os casos já estudados com os resultados obtidos no projeto que temos vindo a desenvolver. Por outro lado, têm-se multiplicado os estudos que recorrem às propostas de codificação facultadas pelo sistema de classificação e hierarquia já citados, facto que contribui para melhorar a sua afinação¹⁶³².

¹⁶³⁰ Cf. Tabela 24 «Lista conjunta de indexação. Ocupações dos pais e dos filhos nos censos de 1891, 1901, 1913 e 1921».

¹⁶³¹ Marco H.D. van Leeuwen and Ineke Maas, 2011, *op. cit.* pp. 11-27.

¹⁶³² Para permitir a comparação a nível dos grupos ocupacionais, optámos pela classificação da HISCLASS que constitui um desenvolvimento da HISCO (Historical International Standard Classification of Occupations – Classificação Histórica Internacional de Ocupações). Esta proposta de classificação baseia-se na Internacional Standard Classification of Occupations, fixada em 1968 e conhecida como ISCO68. Foi desenvolvida pelo gabinete de estudos da Organização Internacional do Trabalho e serviria de base a um projeto dirigido para o incremento de designações ocupacionais consideradas relevantes do ponto de vista histórico. Este desenvolvimento deu origem à classificação HISCO, com a qual operámos para efeito de codificação, ensaiando uma primeira aplicação desta ao recrutamento sócio ocupacional numa instituição escolar. Ver Marco Van Leeuwen, Ineke Maas and Andrew Miles, 2002, *HISCO: Historical International Standard Classification of Occupations*, Leuven, Leuven University Press. Para Portugal o projeto de referência foi desenvolvido por Nuno Luís Madureira (coord.), 2000, *1000 Ocupações Históricas. Projeto para a Análise e Classificação das Ocupações. Historical International Standard of Classification Occupation, PACO/HISCO*, Draft, version 1.0. Para uma análise detalhada dos pressupostos teóricos e da estrutura da classificação, ver o trabalho de Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, pp. 203-216 ; cf. também

A informação que coligimos foi agrupada em conformidade com as recomendações da literatura especializada, permitindo colocar em prática a análise que desenvolvemos no presente capítulo¹⁶³³.

Embora existam diversos esquemas para classificar e quantificar o material empírico nos estudos de estratificação e mobilidade social, todos eles colocam a ênfase na ocupação profissional como critério principal para definir a posição social dos indivíduos. Divergem entre si na relação que os títulos ocupacionais em cada um dos esquemas estabelecem com a estratificação. Cada um deles adota critérios para enquadrar as ocupações na estrutura ocupacional que podem ser de natureza socioeconómica, de classe, de poder ou de prestígio¹⁶³⁴.

A grande vantagem da HISCO e da HISCLASS é a clareza com que permitem seguir o desenrolar do processo de codificação e de classificação, proporcionando a discussão das opções tomadas pelo historiador em todo o processo.

A HISCO permite a codificação das ocupações e a HISCLASS apresenta-se como uma proposta focada na configuração dos grupos sociais: ambas irão ser de grande utilidade no caso em estudo, pois permitirão observar as transformações sociais induzidas pelo avanço dos índices de frequência do ensino secundário, em Évora.

A HISCLASS oferece uma versão agregada em sete classes que permite evitar que, em universos de análise mais restritos, como é o caso do estudo que desenvolvemos, se centre num número muito pequeno de casos em algumas classes¹⁶³⁵.

Ambas têm sido utilizadas, entre outros, em estudos sobre mobilidade social dirigidos para a comparação internacional ou sobre as estruturas sociais e ocupacionais em contextos localizados¹⁶³⁶.

Foram observadas as reservas quanto ao uso da classificação e os desenvolvimentos historiográficos mais recentes, que operaram com idêntica

Helder Fonseca e Paulo Guimarães, 2009a, *op.cit* (ver também 2009b). Estes autores têm desenvolvido estudos que compreendem a aplicação prática do sistema de classificação ao caso português.

¹⁶³³ Marco H.D. van Leeuwen and Ineke Maas, 2011, *op. cit.*

¹⁶³⁴ A comparação e a análise dos principais esquemas de classificação podem ser compulsadas em Manfred Max Bergman e Dominique Joye, 2002, *Comparing Social Stratification Schemas: CAMSIS, GOLDTHORPE, ISCO-88, TREIMAN, and WRIGT*, Cambridge, Cambridge Studies in Social Research

[http://www.sociology.cam.ac.uk/srg/working_papers] [disponível em 23.10.2010].

¹⁶³⁵ Tabela 2.

¹⁶³⁶ Para a mobilidade social: Helder Fonseca e Paulo Eduardo Guimarães, «Social mobility in Portugal (1860 – 1960): operative issues and trends», *op cit.* pp. 513-546. Para o estudo da estrutura sócio ocupacional no concelho de Évora cf. Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, pp. 216-360.

classificação para um mesmo contexto¹⁶³⁷. Procuramos limitar o perigo de anacronismo, que decorre do uso da simples categoria ocupacional para descrever a posição social do indivíduo, recorrendo a uma multiplicidade de fontes (anuários, almanaques, registos paroquiais, imprensa) contendo informação que permitiu contextualizar a categoria ocupacional. Deste exercício, resultou a «Lista conjunta de indexação HISCO/HISCLASS. Ocupações de pais e filhos nos censos de 1891, 1901, 1913 e 1921», instrumento com base no qual se procedeu à distribuição das frequências em função das categorias ocupacionais preconizadas pela classificação adotada¹⁶³⁸.

Os procedimentos de codificação adotados foram os seguintes:

1. A correspondência entre a descrição da ocupação do indivíduo no recenseamento e a sua atividade ocupacional¹⁶³⁹.

2. Com o intuito de contextualizar o caso de Évora codificamos ocupações que resultaram de estudos de segunda mão, casos da classificação ocupacional para Braga e para Coimbra¹⁶⁴⁰. Ao contrário de Évora, sobre aquelas localidades, não tivemos acesso à informação sobre a atividade ocupacional, mas apenas dispusemos da referência à categoria ocupacional. Por esta razão, e pela diversidade da cronologia, utilizamos o exercício de classificação apenas para contextualizar o caso em estudo¹⁶⁴¹.

3. Quando a ocupação descrevia tanto uma atividade de comercialização como de produção, procedemos à codificação desta última¹⁶⁴².

¹⁶³⁷ Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, em particular o anexo ao Capítulo 5 «Lista de Indexação das Designações Ocupacionais Eborenses segundo os critérios da HISCO. Dados concelhios (1891, 1911 e 1930)»; Helder Adegar Fonseca e Paulo Guimarães, 2009, «Social mobility in Portugal (1860–1960): operative issues and trends», in *Continuity and Change* 24 (3), 2009, 513–546. Cambridge University Press; Nuno Luís Madureira (coord.), 2000, *op. cit.*

¹⁶³⁸ Tabela 24.

¹⁶³⁹ Foi atribuído o código -1 nos seguintes casos: «proprietário», «estudante» ou «aposentado». Porém, não ignorámos completamente esta informação: os «proprietários» constituem um conjunto de indivíduos cujo papel na sociedade eborense está longe de ser desprezível.

¹⁶⁴⁰ Para França: Tabela 21; para Braga e Coimbra: Tabela 22.

¹⁶⁴¹ Por esta razão as informações complementares que não podem ser codificadas com o HISCO, e que são normalmente incluídas nas variáveis STATUS e RELATION, estiveram ausentes do exercício de comparação, sendo apenas utilizadas no estudo do caso de Évora. Por esta razão e pelo avanço na cronologia que estes estudos apresentam remetemos a comparação para notas de fim de página. Verifica-se ainda a existência de uma agravante: o facto de existirem escolas industriais e comerciais, que funcionarem em paralelo com os liceus nestas cidades, poderá ter erodido a procura de ensino clássicos por parte de estratos ocupacionais intermédios da classificação que usámos. Este fenómeno só se verificaria no liceu de Évora depois de 1914.

¹⁶⁴² Casos do «Alfaiate» (79100), do «Padeiro» (77610) ou do «Chapeleiro» (79310), por exemplo.

4. Nos poucos casos em que a informação relativa à atividade ocupacional se apresentou tão vaga que poderia ser codificada com vários códigos, atribuímos-lhe, como recomendado, o código 99999: por exemplo «2º aspirante» ou «aspirante»¹⁶⁴³.

5. Nos casos em que uma ocupação pode respeitar a duas classes, optámos pela que corresponde à primeira ocupação descrita na fonte¹⁶⁴⁴.

6. No geral, a consulta do portal da *History of Work Information System*, permitiu a localização do código HISCO adequado. Nos casos mais complexos, em que era possível codificar uma ocupação com dois ou mais códigos, as decisões para atribuição de um só código foram tomadas de acordo com a informação disponível e o conhecimento da estrutura ocupacional da região¹⁶⁴⁵.

7. Todas as decisões estão contidas na «Lista conjunta de indexação HISCO/HISCLASS. Ocupações de pais e filhos nos censos de 1891, 1901, 1913 e 1921»¹⁶⁴⁶.

10.4. Geografia e mobilidade

A procura do significado social das diferenças geográficas introduzidas por fenómenos como as migrações justifica a associação entre dois tipos de mobilidade que normalmente são estudadas em separado: a mobilidade geográfica e a mobilidade social¹⁶⁴⁷.

Com exceção de um número muito limitado de casos, a relação entre os dois tipos de mobilidade tem sido um dos aspetos menos explorados pela historiografia¹⁶⁴⁸.

¹⁶⁴³ Para efeitos de apresentação de dados excluámos estas ocupações da apresentação de dados em anexo.

¹⁶⁴⁴ Por exemplo «Chefe de Polícia pensionista» (Recenseamento de 1921) codificámos como 58330 e classificamos na classe três da HISCLASS. Já no caso da ocupação «oficial aposentado» (Recenseamento de 1913) recorremos à informação de contexto: Jacinto António Morte [aluno do Liceu de Évora (1858)] pai de Marcos António Morte (Ciclo letivo 1886-1891) desempenhou funções como amanuense no Governo Civil de Évora (1875 - Almanaque Burocrático Évora); a sua ocupação foi codificada em 30000 da HISCO e conseqüentemente inserida na classe cinco da HISCLASS.

¹⁶⁴⁵ <http://historyofwork.iisg.nl/>; Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, anexo ao Capítulo 5 «Lista de Indexação das Designações Ocupacionais Eborenses segundo os critérios da HISCO. Dados concelhios (1891, 1911 e 1930)»: foi particularmente importante o acesso aos dados do HSPSM- Historical Sample Portuguese Social Mobility (1850-1960 cujos dados serão incluídos no portal da History Of Work Information System (<http://historyofwork.iisg.nl/>). Projeto: Mobilidade Social NICPRI.UE.

¹⁶⁴⁶ Tabela 24.

¹⁶⁴⁷ Os inquéritos aplicados na região de Paris mostram as diferenças existentes entre a cidade e o resto do país, cf. M. Gollac e P. Laulhé, 1987, «La Mobilité Sociale», in *Economie et Sociologie*, nº 199-200, p. 104. Para a relação entre mobilidade geográfica e social, cf. H. Bastide et H. Girard, 1974, «Mobilité de la Population et motivation des personnes: une enquête au prés du public. III. Les facteurs de la mobilité», *Population*, XXIX, 6, pp. 1094 -1098.

¹⁶⁴⁸ Cf. Helder Adegar Fonseca e Paulo Guimarães, 2010, «Internal migrations and occupational change in Portugal (1860-1960)», in 8th European Social Science History Conference, Ghent.

Um dos elementos de relevo na definição das características do conjunto de indivíduos em estudo é o local onde exercem as suas ocupações. Tomando como unidade de análise o distrito de Évora, o mais representado dos distritos no que respeita à naturalidade dos alunos, cruzaram-se as variáveis naturalidade do aluno e local de exercício profissional do pai¹⁶⁴⁹.

A origem geográfica dos estudantes que demandavam o Liceu reveste-se da maior importância para avaliar a atração exercida pela cidade. Importa avaliar a centralidade da função educativa e a naturalidade dos alunos que procuravam o mais antigo estabelecimento liceal do Alentejo.

Para este exercício, mobilizámos um conjunto de fontes que integram um *corpus* documental cujo núcleo central é constituído pelos registos de matrícula e exame que já tivemos oportunidade de caracterizar em capítulo anterior. Do ponto de vista cronológico, o arco situa-se entre 1841, ano da fundação do Liceu, e 1925, ano de matrícula para o último ano letivo coincidente com o fim do ciclo liberal português.

A mobilização deste volume de informação, pelo seu carácter exaustivo e elevado rigor (lembre-se o facto de ser objeto de certificação no ato de matrícula), reveste-se do maior interesse para a avaliação que nos propomos realizar.

Os dados que suportam a análise da naturalidade provêm da declaração efetuada pelo aluno à data da primeira matrícula. Este indicador excluiu a contabilização dos alunos que permaneceram no Liceu nos anos subsequentes à sua primeira inscrição e cuja evolução global caracterizámos nos parágrafos anteriores. As séries abrangem mais de oito décadas: a partir delas tentaremos confirmar as alterações que assinalámos antes relacionando-as com a oferta de ensino secundário nos distritos de origem.

10.4.1. O distrito como unidade de análise

A base de dados construída para avaliar a procura forneceu-nos informação em relação ao distrito de origem do aluno para 4.522 casos. Destes, 2.494 (55,2%) alunos nasceram no distrito de Évora¹⁶⁵⁰.

¹⁶⁴⁹ Em resultado do cruzamento dos almanaques e anuários comerciais com os registos de matrícula, comparou-se a variável naturalidade do aluno (registo de matrícula) com a variável local em que o pai exerce a profissão (almanaques e anuários); para um total de 4003 casos de alunos cujo distrito é conhecido, 2123 são naturais do distrito de Évora, isto é, 53%.

¹⁶⁵⁰ Tabela 3. Foi diminuto o número de casos em que surgiram dúvidas quanto ao concelho de naturalidade dos alunos: o esclarecimento das poucas dúvidas foi prontamente resolvido graças aos compêndios de legislação produzidas com fins eleitorais, em particular nos mapas anexos aos decretos e cartas de lei, nomeadamente: os

Contudo, os distritos de Beja e de Portalegre totalizam 20% dos alunos que se inscreveram no Liceu. Embora estejam representados todos os distritos do continente, os distritos alentejanos proporcionavam mais de 75% do recrutamento. A surpresa provém do número de alunos oriundos do distrito de Lisboa (10,4%), que surge mais representado do que o distrito de Portalegre¹⁶⁵¹. De facto, a figura 1 mostra que a geografia do recrutamento acompanhou esta transformação: depois de 1895 o recrutamento passou a incidir no distrito em que estava implantado o Liceu¹⁶⁵².

Durante a Iª República o recrutamento passou a ser mais regional, já que entre 1841 e 1910 apenas 45% dos alunos que se inscreviam no curso complementar eram recrutados no distrito de Évora; entre 1911 e 1926 esse valor ampliou-se para 58,8%, acréscimo em grande medida obtido pela diminuição dos alunos oriundos do distrito de Lisboa e de Faro¹⁶⁵³.

decretos de 9 de outubro de 1835, 9 de abril de 1838, 5 de março de 1842, 27 de julho de 1846, 30 de julho de 1851, 30 de setembro de 1852, 29 de setembro de 1856, da Carta de Lei de 23 de novembro de 1859, do decreto de 18 de março de 1869, da Lei de 8 de maio de 1878, Lei de 21 de maio de 1884, Lei de 21 de maio de 1896, de 26 de julho de 1899, de 8 de agosto de 1901, Decreto de 20 de abril de 1911 e de 4 de novembro de 1913. Todos estes textos legais encontram-se em Maria Namorado e Alexandre Sousa Pinheiro, 1998, *Legislação Eleitoral Portuguesa. Textos históricos (1820-1974)*, Lisboa, Comissão Nacional de Eleições, 2 vols.

¹⁶⁵¹ Tabela 4 e 9. A divisão do distrito de Lisboa, que deu origem ao de Setúbal, ocorreu depois do arco cronológico no qual se centrou este estudo. Esta será a razão da procura dos serviços do Liceu de Évora por alunos naturais de povoações da margem sul. No domínio administrativo propriamente dito, foram estabelecidos três níveis de autarquias locais: os distritos, os concelhos e as freguesias. Pelo decreto de 18 de julho de 1835, o Continente foi dividido em dezassete distritos, cujas sedes eram: Aveiro, Beja, Braga, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Guarda, Lamego, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Viana do Castelo e Vila Real.

Pelo decreto de 12 de setembro de 1835, os Açores foram divididos em dois distritos, o Oriental, com capital em Ponta Delgada, e o Ocidental, com capital em Angra do Heroísmo, e a Madeira passou a constituir o distrito do Funchal. O decreto de 15 de dezembro de 1835 transferiu a sede do distrito de Lamego para Viseu. A lei de 28 de março de 1836 dividiu o distrito Ocidental dos Açores em dois: o distrito Central, com capital em Angra do Heroísmo, e o distrito Ocidental, com capital na Horta.

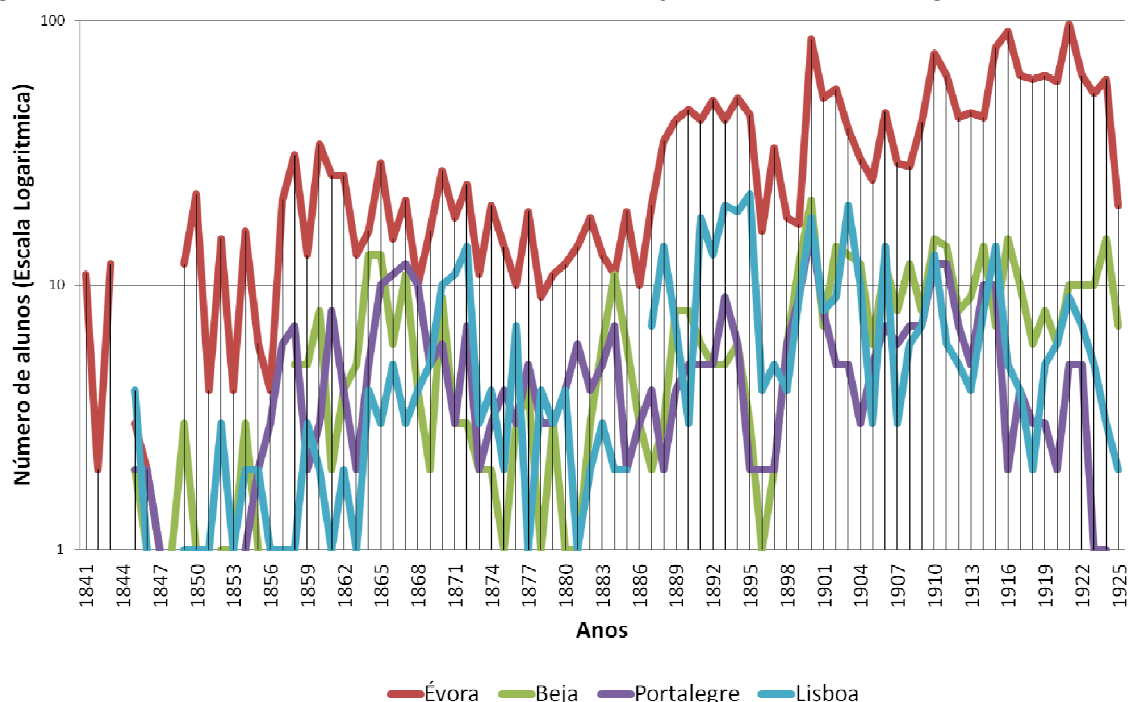
O decreto de 6 de novembro de 1836 extinguiu um grande número de pequenos concelhos.

Pelo Código Administrativo de 1896, os distritos deixaram de ser autarquias locais no Continente, passando a constituir meras circunscrições de atuação de um representante do Governo (o Governador Civil). Em 1910 (decreto com força de lei de 13 de outubro), o Governo Provisório da República restaurou a situação anterior, de novo abolida pela ditadura militar em 1926 (decreto com força de lei 12 073 de 9 de agosto). O decreto com força de lei 12 870 de 22 de dezembro de 1926 dividiu o distrito de Lisboa em dois: Lisboa e Setúbal: cf. Nuno Valério, 2001, *op. cit.*, pp. 28-29.

¹⁶⁵² Tabela 5. Este crescimento não se ficou a dever à concorrência pelos liceus de Beja e de Portalegre. O primeiro apenas passou a oferecer cursos complementares a partir de 1919. Em Portalegre a oferta dos cursos complementares ocorreu em 1911.

¹⁶⁵³ Tabela 5 e Figura 1.

Figura 1: Recrutamento nos distritos de Évora, Beja, Lisboa e Portalegre (1841-1925)



Fonte: Livros de Registo de Matrículas e Exames (1841-1926) PT/AHLAGE/D/B/001-Lv001 a Lv176.

A ideia fundamental que importa reter é a seguinte: comparando os distritos de naturalidade, a população de cada uma das unidades administrativas, e o peso percentual dos estudantes do Liceu nos anos civis indicados, verificamos que o distrito de Évora, embora sem os quantitativos populacionais de Lisboa e de Beja¹⁶⁵⁴, se manteve como o mais representado. Este fenómeno confirma a importância da proximidade das instituições como elemento relevante: importa, contudo, verificar qual o peso do concelho de Évora no quadro geral dos restantes concelhos do distrito.

Lisboa, o mais populoso dos distritos nacionais, como área de recrutamento de estudantes atingiu nos anos considerados um nível que o equiparou a Beja, com mais de 8% dos alunos em 1878, superando Portalegre em 1890. Deste distrito saiu um contingente de alunos que foi sendo comparável aos de Beja e de Portalegre, sendo mesmo superior ao de Faro¹⁶⁵⁵.

Os alunos naturais do distrito de Portalegre, cujo peso da população no todo nacional foi similar ao de Évora, diminuíram devido à transformação na oferta educativa verificada em 1911. De facto, se excetuado o ano de 1864, a queda abrupta da procura

¹⁶⁵⁴ Tabela 7.

¹⁶⁵⁵ Figura 1; Tabela 7 e 8.

oriunda desta unidade administrativa ocorre depois dessa data, apresentando o valor mais baixo em 1920, com apenas 5,4% da população escolar do Liceu de Évora¹⁶⁵⁶.

Sem dúvida que a proximidade de acesso à função garantida pela instituição determinou a maior representação de alunos oriundos do distrito.

As alterações que identificamos estão relacionadas com o redireccionamento da oferta: na margem sul do Tejo, Setúbal contou com a oferta completa entre 1921 e 1924 e de 1925 a 1928¹⁶⁵⁷; em Beja, a oferta do curso complementar verificou-se entre 1919 e 1926 e em Portalegre a partir de 1911.

10.4.2. O concelho como unidade de análise

Se descermos ao nível da naturalidade dos alunos por concelho, encontramos informação para 4.534 alunos que frequentaram entre os anos letivos de 1841-1842 e de 1925-1926¹⁶⁵⁸. Verificamos a existência de uma mobilidade considerável ao nível concelhio: mais de 40% dos alunos provinha de grande variedade de concelhos sem expressão estatística quando individualmente considerados¹⁶⁵⁹.

Évora foi o concelho sede onde o recrutamento foi mais intenso, representando mais de 40% do total de alunos recrutados na circunscrição. Os concelhos mais próximos da sede e mais populosos, Estremoz, Reguengos e Montemor, evidenciam que as variáveis distância e a densidade populacional surgem associadas à procura de ensino¹⁶⁶⁰.

Outra surpresa é o posicionamento do concelho de Lisboa imediatamente depois do de Évora. Duzentos e setenta alunos declararam ser naturais do concelho sede da capital (5,9%), o que nos leva a questionar a razão da sua presença em Évora. Procuraremos responder a esta pergunta no contexto do tópico seguinte, a propósito do recrutamento social dos estudantes¹⁶⁶¹.

Em relação à forma como a totalidade dos naturais de Lisboa se relacionou com a instituição, predominou o regime de frequência (enquanto aluno voluntário, ordinário ou interno) em 194 dos 270 casos, isto é, em 72% do total. Este número exige que se procure

¹⁶⁵⁶ Figura 1; Tabela 7 e Tabela 8..

¹⁶⁵⁷ Manuel Henrique Figueira, «O liceu Bocage. Setúbal», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, 2003, *op. cit.*, p. 731.

¹⁶⁵⁸ Tabela 3.

¹⁶⁵⁹ Tabelas 5 e 6. Um exemplo do exercício por amostragem pode ser encontrado em Judite Seabra, 1999, *op. cit.*, pp. 342-353. Um estudo exaustivo pode ser encontrado em Rodrigo Azevedo, 2002, *op. cit.*, pp. 474-684.

¹⁶⁶⁰ Tabela 12.

¹⁶⁶¹ Tabela 6.

explicar a relação entre o contexto sócio ocupacional do pai e a permanência continuada no Liceu.

As sedes do concelho foram o alfofre de recrutamento da maior parte dos estudantes, uma evidência que mostra a relação entre os equipamentos escolares e as principais localidades nas quais se concentravam os principais serviços. A declaração das localidades de origem dos pais dos alunos, no milhar de casos conhecidos, confirma esta afirmação¹⁶⁶².

Com as ressalvas feitas à mobilidade associada a razões de ordem profissional, o carácter transconcelhio e urbano do recrutamento no Liceu de Évora ficou aqui evidenciado: no contexto da época representava a determinação de investir em formação por parte de um conjunto muito significativo de pais. Estes estavam disponíveis para envolver os filhos numa grande deslocação geográfica evidenciando a sua determinação em melhorar a posição social dos filhos. Este achado tem a maior relevância do ponto de vista cultural, na medida em que parece claro que o esforço era compensado com uma maior diferenciação social¹⁶⁶³.

Por outro lado, a população que não era natural do concelho afluía à cidade também por via da sua valência de ensino secundário: um processo para o qual terá contribuído a expansão da rede de caminho de ferro, desde a década de 1860, e que alguma importância terá tido na decisão dos pais em proporem aos filhos longas deslocações¹⁶⁶⁴.

Apesar da presença de alunos naturais das colónias africanas e das ilhas atlânticas ser relativamente reduzida, já que apenas noventa alunos foram registados com esta proveniência, os territórios africanos forneceram o maior contingente (29), seguido pelos naturais dos arquipélagos dos Açores (18) e da Madeira (13)¹⁶⁶⁵.

O Liceu de Évora, com 56% dos estudantes recrutados no distrito e 22% no concelho apresentou um perfil similar ao do Liceu de Braga que, no cômputo global dos liceus estudados para a região minhota, foi o que evidenciou um recrutamento menor no distrito em que estava inserido (57%), mostrando uma maior capacidade de atrair

¹⁶⁶² Tabelas 11 e 14.

¹⁶⁶³ Afastando a análise geográfica do fator económico e aproximando-o do cultural, cf. Dominique Merllié et Jean Prévot, 1997, *La mobilité sociale*, Paris, La decouvert, p.18; a mobilidade geográfica como fator de diferenciação social; Hartmut Kaelbe, 1985, *op. cit.* p. 125 e seg.

¹⁶⁶⁴ Cf. Trevor May, 1995, *op. cit.* 96.

¹⁶⁶⁵ Tabela 13.

estudantes do exterior. Esta proximidade nos valores encontrados deve ser salientada dadas as diferenças nas dinâmicas populacionais entre o Minho e o Alentejo, o que reforça a ideia do esforço que era exigido às famílias alentejanas para colocarem os filhos a frequentarem estudos secundários¹⁶⁶⁶.

Quanto à comparação com o Liceu de Coimbra, verificamos que, na cidade do Mondego, o recrutamento foi maioritariamente efetuado fora do distrito, pese embora o facto de, na fase final da Iª República, esta tendência se ter começado a inverter¹⁶⁶⁷. Em Évora o Liceu aumentou o recrutamento no distrito, um fenómeno que, em paralelo com as transformações na oferta nos liceus de Beja e de Portalegre, poderá ter sido potenciado pelo crescimento da população que passou de 148.295 habitantes em 1911 para 180.852, em 1930¹⁶⁶⁸.

As valências de ensino secundário, concentradas nas capitais de distrito, terão constituído um fator não negligenciável na dinâmica populacional das migrações sazonais. As épocas de início e final de ano escolar trariam certamente um movimento próprio às cidades dotadas com os equipamentos de ensino, a que acresciam, durante o ano, as receitas obtidas com o alojamento, alimentação, explicações e aulas particulares, entre outros.

10.5. Recrutamento social no ensino secundário: um quadro no final do século XIX

Passamos, de seguida, à exploração dos dados relativos à estrutura ocupacional, de acordo com a metodologia que enunciámos na introdução ao capítulo. Porém, antecedemos a componente empírica de um quadro da investigação sobre o tópico que integra os contextos europeu e português.

O estudo desenvolvido para a França por Patrick Harrigan, que recenseámos no início do capítulo, teve por base o inquérito Duruy: um extraordinário levantamento, que abrangeu todo o país, levado a efeito pela administração educativa francesa em 1864. O recrutamento efetuava-se sobretudo nos grupos III, IV e V da classificação HISCLASS, em particular no grupo IV composto por profissionais com baixa qualificação, gerentes e

¹⁶⁶⁶ Rodrigo Azevedo, 2004, *op. cit.*, vol. I, pp. 465-677. No caso de Évora, se apenas for considerado o período de 1895-1926, o recrutamento no interior do distrito foi de 59%, o que significa que até à reforma de Jaime Moniz o recrutamento teve um carácter que ultrapassava as fronteiras do distrito.

¹⁶⁶⁷ Judite Seabra, 1999, *op. cit.*, pp. 342-353

¹⁶⁶⁸ Nuno Valério, coord., 2001, *Estatísticas Históricas Portuguesa*, Lisboa, INE, 2 vols.

vendedores, o qual reuniria cerca de 26% dos pais dos estudantes¹⁶⁶⁹. Outro aspeto de grande relevância deste estudo foi a evidência de que um número significativo de filhos de agricultores, que representaria cerca de 18% dos que concluíam o ensino liceal, frequentava as escolas públicas: um facto que entrava em contradição com a resistência à industrialização que era apontada a este grupo¹⁶⁷⁰. O facto mais significativo na segunda metade do século XIX foi o fenómeno da demanda de ensino secundário, oriunda dos filhos de pequenos comerciantes e lojistas. Estes colocavam os filhos mais velhos a estudar em liceus com elevado grau de exclusividade, uma opção que não se aplicava aos mais novos que continuavam a tradição familiar na área do comércio¹⁶⁷¹. Os profissionais constituíam o maior contingente individual do lado da procura, muitos seriam funcionários públicos, despertados para a importância e a mais-valia que a educação representava¹⁶⁷². Proprietários e rendeiros representavam quase um sexto dos pais dos alunos: os mais novos revelavam-se ambiciosos e prosseguiam estudos, graduando-se e encontrando no exercício de uma profissão liberal o seu desígnio profissional. Os mais velhos asseguravam a gestão do negócio paterno¹⁶⁷³.

Em Portugal, infelizmente, não dispomos de nenhuma fonte que nos permita sequer uma pequena aproximação ao todo nacional num determinado momento: ao contrário do caso enunciado, Clio não tomou conta de nós.

Do ponto de vista da história social, faltam estudos com a necessária base empírica que possam responder à questão que orienta o presente capítulo: qual a extração social dos alunos que frequentavam os liceus durante o liberalismo português?

As fontes disponíveis para o ensino técnico, que permitem definir uma estrutura ocupacional que retrata o *background social* dos alunos, não apresentam as mesmas características para o ensino liceal: isto é, a administração do liceu só pontualmente registou as ocupações dos pais¹⁶⁷⁴.

¹⁶⁶⁹Tabela 15. A partir dos dados apresentados por de Patrick Harrigan, procedemos à sua reclassificação para a HISCLASS de acordo com a metodologia que enunciámos. Ver também Tabela 21 que sistematiza a indexação a que procedemos dos dados para França e a tabela 22 que procede a idêntico exercício para Braga e Coimbra. Finalmente ver Tabela 24 que descreve as opções de indexação para Évora.

¹⁶⁷⁰Patrick Harrigan, 1980, *Mobility, Elites, and education in French society of the second empire*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, pp. 14-15 e Tabela 15

¹⁶⁷¹*Idem*, p. 15.

¹⁶⁷²*Idem*, p. 16.

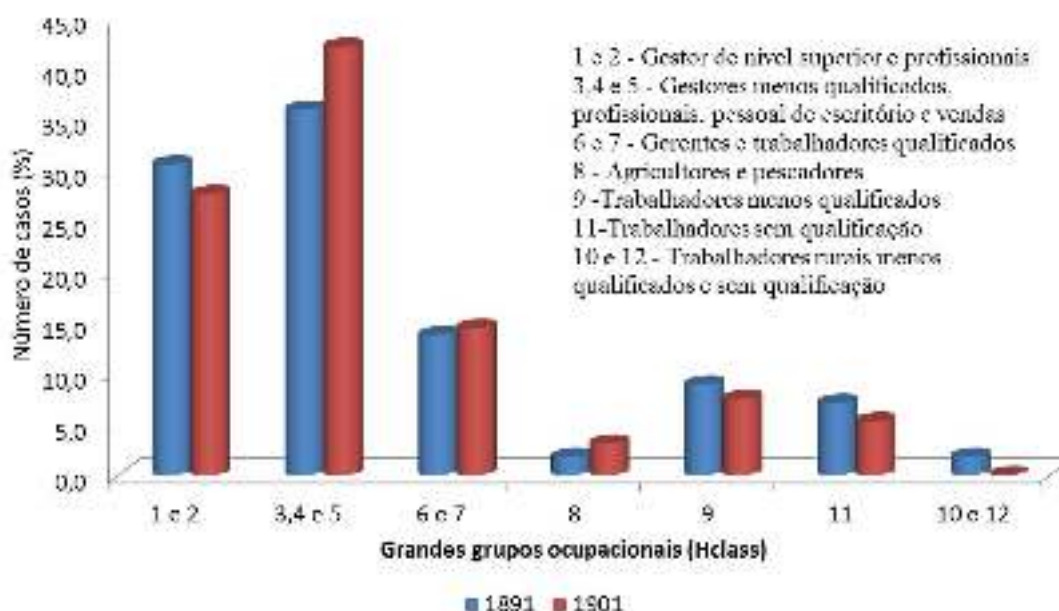
¹⁶⁷³*Idem*, pp. 16-17.

¹⁶⁷⁴ Cf. Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, pp. 123-128.

Apesar de não estarem disponíveis, nas fontes primárias, informações com caráter sistemático, alguma historiografia tem explorado a informação residual constante dos registos de matrícula. Contudo, para além do caráter mais ou menos pontual da informação ocupacional, divergem também a metodologia e a matriz ocupacional utilizadas pelos diferentes investigadores que têm abordado o tema: dispomos de estudos de caso pontuais e apenas para o século XX. A cronologia é consistente para os casos de Coimbra e Braga situando-se no arco cronológico que medeia entre 1917 e 1919¹⁶⁷⁵.

Infelizmente, com as fontes de que dispomos, não é possível acompanhar a cronologia enunciada: para o caso de Évora apenas dispomos de informação para 1891 e 1901. Estes dois anos, a que corresponderam outros tantos recenseamentos eleitorais, constituíram uma base importante não só porque permitiram a caracterização da origem social dos alunos, mas também porque possibilitam a comparação da estrutura ocupacional dos pais com a dos filhos, após a inserção destes na vida ativa: um exercício a que procederemos no capítulo seguinte e no qual reconstruímos as trajetórias escolares e ocupacionais dos alunos.

Figura 2: Estrutura Ocupacional. Pais dos alunos do Liceu de Évora nos recenseamentos de 1891 e de 1901 (Hclass- 7)



Fonte: Tabela 18

¹⁶⁷⁵A tabela mostra, em perspetiva comparada, a distribuição ocupacional dos pais dos alunos em três liceus do continente, com a ressalva da metodologia adotada para a definição ocupacional do *background* dos alunos do liceu de Évora ser diferente dos casos de Coimbra e de Braga cf. Tabela 15 e Tabela 16.

A panorâmica que obtivemos mostra a esperada predominância do grupo social dos «Gestores e profissionais com baixa qualificação, comerciantes e funcionários» (Grupos III, IV e V) e cujo crescimento parece consistente: 36% a 42% na última década do século XIX¹⁶⁷⁶. «Gestores e profissionais altamente qualificados» não ultrapassariam os 30%¹⁶⁷⁷.

Os filhos dos trabalhadores pouco qualificados, ou dos trabalhadores rurais, permaneciam afastados da frequência dos liceus. De facto, a observação da sociedade rural nos campos elvenses, realizada por Silva Picão em finais do século XIX, permite ilustrar a dimensão deste fenómeno já que este publicista descreveu com pormenor a importância e o valor que eram concedidos ao trabalho precoce. Os pais valorizavam os filhos que depois da escolaridade primária, aos 10 ou 11 anos, «principiam a ganhar no campo»¹⁶⁷⁸.

Em 1910, Léon Poisard assinalou a pouca importância que os jornaleiros de Pias concediam à instrução, independentemente de o quadro legal em vigor determinar a obrigatoriedade da frequência. Surpreendeu-o o facto de existir um completo desprezo das autoridades em relação ao cumprimento da lei. Notou também que, à medida que o nível económico se elevava, os níveis de instrução da prole tendiam a aumentar: quatro dos seis filhos de um pequeno proprietário de Pias haviam frequentado a escola e sabiam ler e escrever. No patamar seguinte, o dos lavradores, Poisard notou que existiam casos em que os filhos prosseguiram estudos, acabando a desempenhar profissões liberais nos centros urbanos¹⁶⁷⁹.

Paul Deschamps, no início dos anos de 1930, sublinhou para Reguengos de Monsaraz o maior investimento em instrução da prole por parte dos proprietários. Este investimento, que incluía o ensino doméstico das raparigas, era particularmente realizado por uma «elite» de proprietários que enviava os filhos para o liceu. A partir deste

¹⁶⁷⁶ 65% a 73% na segunda década do século XX se considerados os casos de Coimbra e Braga. Tabela 15.

¹⁶⁷⁷ Em zonas de grande dinamismo demográfico e social, admitimos que a aposta dos «trabalhadores qualificados» em promoverem a mobilidade dos seus filhos, proporcionando-lhes o acesso ao liceu, possa ter retirado peso a outras categorias ocupacionais como era o caso dos «profissionais altamente qualificados» (Braga). Tabela 15.

¹⁶⁷⁸ Silva Picão, 1983, *Através dos campos*, Lisboa, D. Quixote, pp.166-167.

¹⁶⁷⁹ Léon Poisard, 1910, *Le Portugal Inconnu. Paysans, Marins et Mineurs*, Paris, Bureau de la Science Sociale, pp.179-183. Paul Deschamps, 1935, *op. cit.*, confirmou o afastamento da instrução das populações multiplicando os exemplos em Alandroal, Monte do Trigo ou Campo Maior (pp. 199-200).

patamar, procuravam que estes prosseguissem estudos para o ensino superior e posteriormente viessem a desempenhar uma profissão liberal¹⁶⁸⁰.

Por outro lado, este último exemplo parece também confirmar que, à semelhança do caso francês, os proprietários menos abastados e os lavradores viam o investimento em educação como uma forma de garantir a diferenciação ocupacional e a subsistência de alguns dos seus descendentes.

De facto, segundo Filipe Simões, um professor do Liceu de Évora «Em Portugal a maior parte dos pais não tem a necessária instrução para convenientemente dirigirem a educação e os estudos dos filhos. As crianças de dez ou doze anos, que frequentam os liceus, não têm, pois, em casa quem lhes dê a indispensável direção, nem acham nos liceus quem supra essa falta. A ação do reitor e dos professores limita-se ao recinto das aulas e só à ordem e regularidade das lições. Daí vem que os alunos de tenra idade, entregues a si mesmos, ou, o que é pior, a outros mais adiantados em anos, não adquirem, pela maior parte, o habito e o método de estudar, antes chegam muitas vezes a perverter-se e a desmoralizar-se»¹⁶⁸¹.

Estas observações de finais da década de 1860 permitem sugerir que o acesso ao ensino liceal das novas gerações era já o resultado da oferta de um conjunto de oportunidades educativas no ensino pós primário que os pais não tinham possuído. É legítimo admitir que se os progenitores tivessem frequentado o ensino liceal, preencheriam os requisitos que lhes permitiriam acompanhar os estudos dos filhos. Desta forma, Simões aponta uma interessante pista que pode suscitar a comparação empírica a que procederemos quando compararmos as qualificações dos pais e dos alunos.

O fracionamento do ensino por disciplinas mantinha-se nas reformas entretanto levadas a cabo durante a Regeneração e não compensava a insuficiência do enquadramento familiar dos alunos, pois segundo Filipe Simões nos «liceus portugueses atende-se unicamente ao ensino intelectual dos alunos. Os professores não têm ação nenhuma na educação moral nem podem dirigir os alunos no estudo das lições. Este sistema é em verdade o dos países mais civilizados. Porém na Prússia, nos Estados

¹⁶⁸⁰Paul Deschamps, 1935, *op. cit.*, pp. 204-205.

¹⁶⁸¹Augusto Felipe Simões, 1869, *op. cit.*, p. 7.

Unidos, na Suíça, a família é suficientemente instruída para se encarregar de tais missões»¹⁶⁸².

As observações antes referidas verificavam-se ao nível dos professores, no que respeitava ao diferencial de qualificação académica entre gerações, mas também os testemunhos de alunos confirmavam a existência de origens sociais distintas no seio do corpo docente¹⁶⁸³. Contudo, com exceção de casos pontuais e dos poucos alunos da Casa Pia de Évora ou do Seminário que chegaram a frequentá-lo, seria incomum encontrar o filho de um trabalhador rural entre os alunos liceais.

De facto, em Évora, a configuração fornecida pelos recenseamentos torna evidente que o recrutamento no liceu incidia sobre os grupos ocupacionais do topo. Os menos representados, os trabalhadores rurais, totalizavam mais de 50% da população ativa (1891 e 1901)¹⁶⁸⁴ mas não tinham expressão nas categorias ocupacionais cujos filhos frequentavam o Liceu¹⁶⁸⁵.

De alguma forma, tanto Poinard como Descamps deixam subjacente que nos campos alentejanos apenas os filhos dos lavradores e dos proprietários prosseguiram estudos secundários¹⁶⁸⁶: o perfil ocupacional dos pais dos alunos liceais refletirá o resultado do trabalho de campo destes autores?

10.6. Estrutura ocupacional dos pais dos alunos do Liceu de Évora

A primeira análise da figura 2A mostra a distribuição das ocupações arroladas em ambos os recenseamentos. No texto subsequente, pese embora o risco de termos colocado demasiada ênfase na componente descritiva, optámos por mencionar individualmente as ocupações em cada grande grupo ocupacional. O objetivo foi o de permitir ao leitor ter uma noção clara das ocupações que compõem cada categoria.

A agregação em sete grandes grupos mostrou a preponderância dos grupos I e II e dos grupos III, IV e V. A desagregação nas doze classes da HISCLASS permitir-nos-á

¹⁶⁸² Secção de Archeologia do Instituto de Coimbra, 1888, *Escritos diversos de Augusto Filipe Simões*, Coimbra, Imprensa da Universidade, p. 186.

¹⁶⁸³ Já anteriormente citámos o testemunho do Moron Rodrigues a propósito das origens sociais dos estudantes na viragem do século, no qual destacava Bartolomeu Gromicho como exemplo de mobilidade social cf. Notícias d' Évora, 26-10-1941. João Moron Rodrigues, natural de Monchique (Faro) matriculou-se pela primeira vez no Liceu, em 1903. Em 1913, era funcionário da secretaria da Câmara Municipal, transferindo-se mais tarde para a C.M. de Lisboa. Esteve ligado à edição e direção de diversas publicações de cunho regionalista, das quais a mais conhecida foi a revista *Ilustração Alentejana* e o jornal *Terra Alentejana*. Em 1941, foi um dos mais ativos propagandistas das comemorações do centenário do Liceu de Évora.

¹⁶⁸⁴ Tabela 17.

¹⁶⁸⁵ Tabela 15.

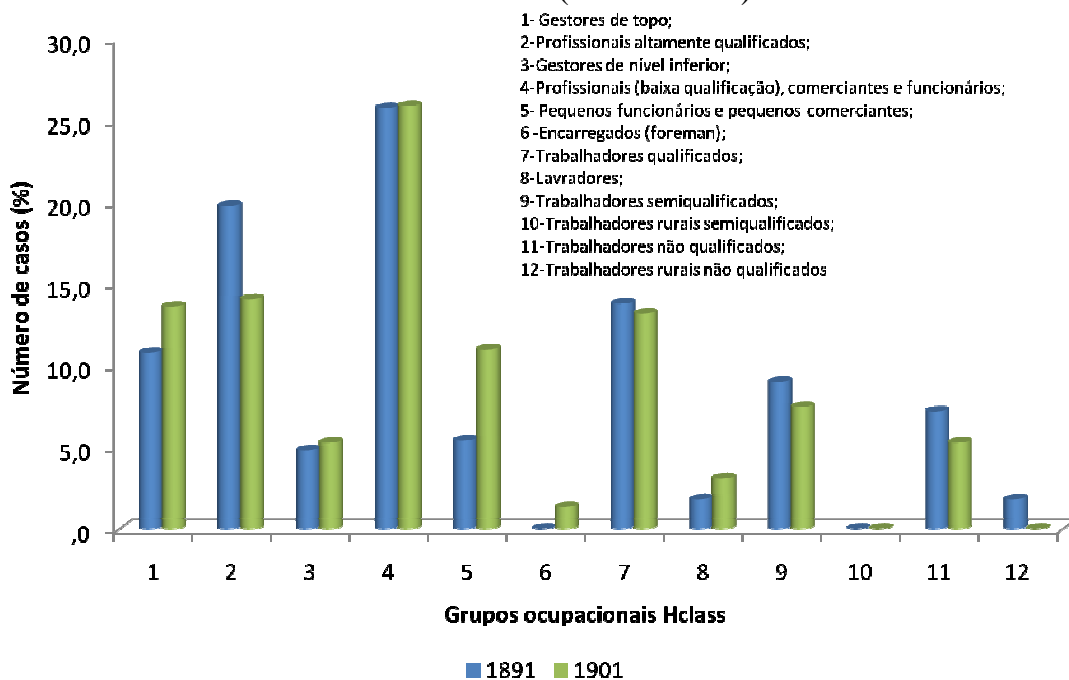
¹⁶⁸⁶ Léon Poinard, 1910, *op. cit.*, pp. 199-200; Paul Descamps, 1935, *op. cit.*, pp. 204-205.

uma análise mais fina: a representação gráfica faz ressaltar o grupo quatro, «profissionais com baixa qualificação, comerciantes e funcionários», no contexto do grande grupo agregado (III, IV e V). Considerando o quadro historiográfico que desenhamos antes, aquele grupo ocupacional justifica uma análise profunda que nos permita compreender as motivações que determinavam a procura intensa de oportunidades educativas no ensino clássico liceal. Por esta razão passamos a uma análise por grupo ocupacional.

Fora da classificação ficaram as ocupações indefinidas: no caso de Évora, este grupo (-1) foi totalmente dominado pela categoria «proprietário». Em 1891 e em 1901, representou respetivamente 16% (32) e 18% (40) das ocupações identificadas.

Os dados com que operámos são os seguintes: no recenseamento de 1891 identificamos 167 filhos¹⁶⁸⁷ atribuídos a 113 pais¹⁶⁸⁸. Em 1901 estes valores foram de, respetivamente, 228 e 157¹⁶⁸⁹.

Figura 2A: Estrutura ocupacional (HISCLASS- 12) dos pais dos alunos do Liceu de Évora (1891 e 1901)



Fonte: Tabela 19

¹⁶⁸⁷ Tabela 19.

¹⁶⁸⁸ Tabela 20.

¹⁶⁸⁹ Cf. Tabela 20. Em ambos os anos a média do número de filhos que cada pai recenseado enviava para o liceu foi de 1,5. No capítulo seguinte, quando abordarmos as estratégias de aquisição de capital por parte das famílias, efetuaremos uma análise global da relação entre o número de filhos por família e o prosseguimento de estudos.

No grande grupo I, «Gestores de topo», de acordo com o recenseamento de 1891, contabilizamos 18 filhos (10,8% dos 167 casos identificados) atribuídos a 10 pais¹⁶⁹⁰. Com exceção do «Intendente de Pecuária» (1) António Gonçalves Ramalho¹⁶⁹¹, o grupo é dominado pelos militares. Entre estes progenitores pontificam as seguintes categorias ocupacionais: «alferes» (6), «capitão» (4), «general» (2), «major» (1) e «tenente» (4). Em 10 (56%) dos 18 casos arrolados neste grupo, «Lisboa» foi a naturalidade declarada pelo aluno no ato de matrícula.

No segundo recenseamento, datado de 1901, são 31 filhos (correspondem a 13,2% dos 228 identificados) atribuídos a 18 pais unitariamente considerados¹⁶⁹². A nota mais saliente neste grupo é o facto de a sua composição integrar maioritariamente militares. A patente mais elevada é a de «general» (2)¹⁶⁹³, seguida da de «Tenente-coronel» (3), «Major» (4) e «Capitão» (7). O posto de «Tenente» (7) é o que ocorre com maior frequência. Existem referências ao posto de «aspirante» (2), «alferes» (1). Sublinhe-se ainda a presença dos filhos do «oficial ajudante de campo» (3) às ordens do general, Manuel Maria Peixoto Monteiro e «comandante do distrito fiscal» (2). Em matéria de naturalidade dos alunos incluídos neste grupo, «Lisboa» foi a localidade declarada no ato da matrícula em catorze casos (47%)¹⁶⁹⁴.

Quanto ao grupo II, «profissionais altamente qualificados», em 1891, os 33 casos que identificámos representam 20% do total de 167 pais de alunos inscritos no recenseamento¹⁶⁹⁵. Identificamos onze casos em que os alunos eram filhos de «médico» (11). De entre eles destacamos os filhos de Henriques da Fonseca, reitor do liceu, e de Augusto José Ramos, pai de Gustavo Cordeiro Ramos, Ministro da Educação de Salazar; em doze casos encontrámos filhos de «professor(es)» (12): era o caso das filhas do

¹⁶⁹⁰ Tabela 20.

¹⁶⁹¹ António Gonçalves Ramalho, veterinário, pai de Romão do Patrocínio Ramalho, que continuaria a atividade profissional do pai.

¹⁶⁹² Tabelas 19 e 20.

¹⁶⁹³ Trata-se do general Fernando Seixas de Brito Bettencourt, pai de dois alunos no período: Fernando Seixas de Brito Bettencourt Júnior, escrevente na Direção de Obras Públicas (1913) e desenhador na Direção de Estradas do Distrito de Évora (1930), e Filipe Seixas de Brito Bettencourt (Ciclo letivo 1892-1895).

¹⁶⁹⁴ Aluno do liceu (1862), Alferes, Capitão, Major, Tenente-coronel (1912). Pai de Telmo Carlos da Cunha Monteiro, funcionário da Repartição de Contabilidade das Colónias do Ministério das Colónias (1941), José Maurício da Cunha Monteiro e José Maurício da Cunha Monteiro.

¹⁶⁹⁵ Em Coimbra (1917-1918), os profissionais representavam 30,6% e em Braga (1918-1925) 25,3%. Em França (1864), 19,4%.

bacharel Graça Afreixo¹⁶⁹⁶. Temos ainda filhos de «farmacêutico(s)» (4); os filhos do «advogado» (3) e agente do Ministério Público Martinho Pedro Pinto Bastos e os filhos do «cirurgião» (2) ajudante Joaquim de Sousa Leal¹⁶⁹⁷. Finalmente, o filho do «solicitador» (1) Domingos António Gomes Percheiro e o do «Juiz de Direito» (1) Joaquim Martins Nobre completavam o grupo I.

Oito dos trinta e três alunos eram naturais de Lisboa e tinham como progenitores professores, médicos e magistrados, isto é funcionários públicos qualificados que contribuíram para o fenómeno de mobilidade geográfica entre a capital e a cidade de Évora.

O peso do grupo de «profissionais altamente qualificados» em 1901 reduziu-se a 14%. Identificamos 32 alunos atribuídos a 18 pais¹⁶⁹⁸. As ocupações destes progenitores apresentaram seguinte expressão: «professor»(es) (13), «médico»(s) (10), «veterinário»(s) (3), «bacharel» (3), «farmacêutico»(s) (2) e «delegado da administração judicial» (curador dos órfãos) (1)¹⁶⁹⁹.

De facto, era expectável que este grupo apresentasse valores muito acima do seu peso na estrutura profissional do concelho e mesmo do distrito. O grupo «Profissões Liberais» não ultrapassava os 2,9% do concelho em 1900, e 1,7% no distrito, em 1911¹⁷⁰⁰. No litoral centro, Figueira e Buarcos, os inventários mostraram que os profissionais liberais estavam entre aqueles que detinham a maior parte da riqueza¹⁷⁰¹.

Quanto à naturalidade dos filhos destes «profissionais», Lisboa surge mencionada como naturalidade do aluno em sete casos.

Importa verificar se estes indivíduos de facto permaneceram em Évora durante a formação dos filhos, naturais da capital. Para o total dos dois recenseamentos em apreço, em 82 dos 99 casos em que foi possível identificar a ocupação do progenitor, existiu uma frequência efetiva do Liceu. Destes, 21 frequentaram tanto o curso geral como o curso complementar, o que implicou uma presença mínima de 5 anos, 13 apenas no curso geral

¹⁶⁹⁶ Incluem o filho e as três filhas de José Maria da Graça Afreixo, que foi identificado como «Bacharel» no recenseamento. Tratava-se, contudo, de um professor primário que chegou a exercer no Liceu de Évora (1888).

¹⁶⁹⁷ Aluno do Liceu (1868); Administrador do Concelho de Montemor-o-Novo (1887); Advogado (1891) Conservador (1899); Auditor; Bacharel (1901).

¹⁶⁹⁸ Tabela 20.

¹⁶⁹⁹ Tabela 19.

¹⁷⁰⁰ Tabela 17.

¹⁷⁰¹ Rui Cascão, 1998, *op. cit.*, p. 551

e 11 no curso complementar. Os restantes 37 frequentaram, de forma continuada, pelo menos uma disciplina.

Em relação aos 14 casos em que a naturalidade dos alunos indicada foi a capital do país, com exceção de 3 alunos que declararam ser naturais de Belém e um de Alcântara, 10 indicaram Lisboa como sendo a cidade da qual eram naturais.

Esta evidência contraria o pressuposto de que a maioria dos alunos do distrito de Lisboa pertenceria aos concelhos da margem sul, nomeadamente de Aldeia Galega do Ribatejo (Montijo) ou de Setúbal, mostrando a ligação estabelecida entre a capital do país e a província do Alentejo. Esta fazia-se através da circulação de recursos qualificados, nomeadamente oficiais do exército, médios e altos funcionários públicos e ainda profissionais liberais. Este fenómeno também interferiria, através dos movimentos migratórios, na dinâmica populacional da urbe alentejana.

Os «Gestores de nível inferior» (Grupo III) têm um peso reduzido tanto em 1891 como em 1901, respetivamente 4,8 e 5,3%: o grupo é dominado em ambos os recenseamentos pela categoria ocupacional «Negociante»¹⁷⁰².

Já o grupo IV «Profissionais (baixa qualificação), comerciantes e funcionários» é o mais representativo do conjunto: 25,7%, em 1891 e 25,9%, em 1901¹⁷⁰³. Devemos registar que as atividades ligadas ao comércio e vendas registaram um crescimento nos cadernos eleitorais: de 5,5% em 1891 para 8,7% em 1910), no quadro da ampliação dos serviços oferecidos pelo alargamento das funções da cidade¹⁷⁰⁴.

No caso do concelho de Évora, em 1891, foram identificados 43 (25,7%) alunos com pais cujas ocupações se enquadram no grupo. O número de pais individualmente considerados foi de 34. Isto é, em média cada um destes comerciantes e logistas investia em apenas um filho (média 1,3) para o prosseguimento de estudos no ensino liceal o que mostra o esforço de aquisição de capital escolar por parte deste estrato: uma situação bem diferente da apresentada pelos pais classificados nos grupos I e II, que em média

¹⁷⁰² Cf. Tabela 15. Em França, foi achado um valor de 12,5%. Em Braga e Coimbra, este grupo representa respetivamente, 2,1 e 8%. O caso de Évora encontra-se em linha com estes valores.

¹⁷⁰³ Tabela 19 (Évora) e Tabela 21 (França). Na década de 1860o quadro do recrutamento nos liceus franceses era semelhante: de acordo com a codificação a que procedemos dos dados relativos ao inquérito Duruy os 2.202 casos classificados no grupo quatro da HISCLASS representam 26,1% do recrutamento. Na década de 1920, idêntico exercício que efetuamos para Coimbra e Braga aponta para valores de respetivamente, 28,7% no primeiro caso e 21,5% no segundo cf. Tabela 16 e Tabela 22 (Lista de indexação).

¹⁷⁰⁴ Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, p. 257 e Tabela 6 em anexo ao capítulo 5 da obra citada.

colocavam no liceu dois filhos¹⁷⁰⁵. Esta evidência mostra o esforço das famílias centrado em apenas um elemento do agregado: pode admitir-se a hipótese de os filhos mais novos serem mobilizados para a participação no negócio da família sem prosseguirem estudos depois de terem concluído a instrução primária¹⁷⁰⁶.

As categorias ocupacionais «Comerciante» (5) e «Lojista» (5), «Taberneiro» (2), «Tendeiro» (1), «Merceeiro» (1), «Sua agência» (6), Fotógrafo (2), totalizam praticamente metade do grupo: 22 casos. Seguem-se depois os funcionários com destaque para «Guarda-Livros» (3) «Polícia» (5), «Tesoureiro» (3), «Escrivão» (4), «Aspirante de Secretaria» (1), «Diretor de Telégrafo-Postal» (2), «Escrutário» (1) e «Fiscal de contribuições» (2).

Para 1901, este grupo integrou 59 (26%) alunos para cujos pais foi possível conhecer as ocupações. Correspondem à descendência de 41 progenitores individualmente considerados (média 1,4)¹⁷⁰⁷.

A nível ocupacional, encontramos 35 casos ligados à atividade comercial ou ao trabalho por conta própria: «Comerciante» (8), «Lojista» (9), «Merceeiro» (7), «Tendeiro» (2), «Taberneiro» (2) e «Sua Agência» (7)¹⁷⁰⁸.

Na estrutura profissional do concelho, para 1900, a população ativa ligada ao comércio representava 8,3% do total e, no distrito, para 1911, não ultrapassaria os 5,1%¹⁷⁰⁹.

Em Évora, os funcionários totalizavam 24 casos: «Secretário» (2), «Tesoureiro» (1), «Zelador» (1), «1º Oficial» (2), «Aspirante da Fazenda» (1), «Oficial» do Governo civil (1), Guarda-Livros (5), «Meirinho» do Tribunal (1) e «Polícia» (10).

Em síntese, trata-se de um grupo que se reparte pelo pequeno funcionalismo e pela área comercial, sendo esta última maioritária, e constituindo o achado mais relevante da componente empírica centrada no recrutamento, em particular quando foi possível

¹⁷⁰⁵ Cf. Tabela 20.

¹⁷⁰⁶ Cf. o modelo francês: Patrick Harrigan, 1980, *op. cit.* pp. 14-15.

¹⁷⁰⁷ Cf. Tabela 20.

¹⁷⁰⁸ Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, cap. 5, p. 251. Aponta a possibilidade da existência de oscilações no recenseamento das ocupações ligadas ao comércio estarem relacionadas com a alteração terminológica aplicada pelos agentes recenseadores. Este fenómeno está mais circunscrito no nosso trabalho devido à reduzida dimensão do arco temporal (no caso da HClass a questão coloca-se entre os grupos 4 e 7).

¹⁷⁰⁹ Tabela 17.

evidenciar o esforço que os indivíduos integrados nesta categoria ocupacional realizavam para manter um dos filhos a estudar¹⁷¹⁰.

Se procedermos à desagregação das ocupações inseridas no grupo V, «Pequenos funcionários e pequenos comerciantes» (5% dos casos em 1891 e 11% em 1901) verificamos que no caso dos «pequenos funcionários» o seu peso na estrutura ocupacional não era significativo: a composição encontrada foi a seguinte: em 1891, foram identificados 9 casos: «Empregado da Misericórdia» (3), «Empregado do banco eborense» (3), «Porteiro» (1) e «Amanuense» (2). Em 1901, o grupo era composto por 25 casos: «Amanuense» (3), «Empregado da biblioteca» (1), «Ferroviário fiel de 1ª» (1), «Empregado da misericórdia» (2), «Ferroviário assentador» (2), «Escrivão da Câmara Eclesiástica» (1), «Secretário» (2), «Empregado do Banco de Portugal» (1), «Empregado do Banco Eborense» (3), «Arquivista» (2), «Secretário» (2), «Porteiro» (2), «Sacristão» (1) e «Carcereiro» (1), «Recebedor ajudante» (1)¹⁷¹¹.

Na segunda metade da classificação importa referir a reduzida expressão do grupo VI e, em contrapartida a representação consistente do grupo VII («Trabalhadores qualificados»): 14%, em 1891, e 13% em 1900. Neste último, em 1891, registamos 23 alunos que correspondem a 14 progenitores (média 1,6 filhos) destacando-se as ocupações de Alfaiate (3), Algibebe (2), Alvanéu (1), Chapeleiro (1), Ferreiro (4), Ourives (2), Padeiro (6), Sapateiro (1), Serralheiro (2) e Servente de Secretaria (1).

Em 1901, o arrolamento incluiu 30 estudantes para um total de 20 progenitores: Alfaiate (9), Alvanéu (1), Ferreiro (5), Marceneiro (2), Ourives (1), Padeiro (5), Relojoeiro (1); Sapateiro (1); Serralheiro (3) e Tipógrafo (2)¹⁷¹².

A explicação da diferença pode residir no facto de se tratar de profissões que assumiriam algum relevo no contexto de uma cidade que procurava especialistas nas

¹⁷¹⁰ Para a evolução do peso das ocupações ligadas ao comércio e serviços e a sua forte dimensão urbana cf. Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, pp. 265-266: esta autora sublinhou o crescimento dos grupos que na HISCO incluíam trabalhadores administrativos e equiparados, trabalhadores do comércio e vendas e trabalhadores de serviços no período que mediou entre 1891 e 1930 considerando que «a cidade de Évora se distingue como um espaço de administração, comércio e serviços – militares, sobretudo – setores fulcrais para ancoragem da sua dinâmica de crescimento, setores axiais da estrutura social urbana».

¹⁷¹¹ Cf. Tabela 19. Em termos de comparação, a nível internacional, no caso francês os indivíduos arrolados neste grupo não ultrapassaram os 4%; para Braga situaram-se na ordem dos 19,4 e de Coimbra em 16,6%.

¹⁷¹² Cf. Tabelas 19 e 16. Em França (Tabela 15) o peso deste grupo não ultrapassaria os 4%.

áreas da produção artesanal: os salários dos chamados trabalhadores das artes mecânicas eram, em geral, mais elevados do que o dos seus congêneres rurais¹⁷¹³.

No contexto regional, assume particular relevância o grupo VIII, o dos «Lavradores». Incluímos 3 filhos de lavradores em 1891 e 5 em 1901. A estes juntámos mais 2 filhos de seareiros o que perfaz um total de 7 casos¹⁷¹⁴. Contudo se mobilizarmos outras fontes, designadamente os anuários comerciais, disponíveis para os distritos alentejanos e que cobrem o arco cronológico dos recenseamentos, verificamos a existência de 85 alunos cujos pais surgem registados como «lavradores»¹⁷¹⁵. Quando cruzamos a informação nominativa destas oito dezenas de casos com os censos de 1891 e de 1901 verificamos que deste apenas 34 pais de alunos estão presentes nos recenseamentos: excluídos os 3 casos identificados em 1891 e os 5 em 1901, nenhum outro assumiu para o agente recenseador a categoria de «lavrador». A ocupação mais representada pelos pais dos alunos com histórico ocupacional do qual constava a ocupação de «lavrador» foi a de «proprietário» com 6 casos, em 1891, e 11 casos, em 1901. Este quadro baseia-se no estudo da trajetória biográfica, permitindo graduar os proprietários em relação à sua proximidade relativamente aos seus bens fundiários¹⁷¹⁶.

Eis os exemplos relativos a ambos os censos: António de Torres Vaz Freire, António Nunes Barata, António Pedro Murteira, João Crisóstemo da Silva Monteiro, Joaquim José de Matos Fernandes, José Veríssimo de Mira e Miguel José de Matos Fernandes¹⁷¹⁷. A análise a que procedemos explica a subrepresentação censitária desta ocupação «Lavrador» na estratificação social encontrada para os pais dos alunos liceais, repondo a consistência na estrutura ocupacional.

No terço inferior da tabela, encontramos os «Trabalhadores semiqualeificados», o grupo IX: em 1891 os 15 casos que achamos representam 9% na estrutura ocupacional. Já

¹⁷¹³ Cf. Recenseamento eleitoral, concelho de Évora, 1901.

¹⁷¹⁴ Cf. Tabelas 19 e 15: é neste grupo que existe uma maior diferença quando cotejado com o caso francês: 18,4% dos pais dos estudantes além Pirenéus foram contabilizados neste grupo.

¹⁷¹⁵ *Anuário Comercial*, Distrito de Évora, 1899, 1913.

¹⁷¹⁶ Sobre a proximidade dos proprietários em relação à posse e exploração da terra, ver Helder A. Fonseca, 1989, «A propriedade da terra em Portugal 1750-1850: alguns aspetos para uma síntese», in Fernando Marques da Costa, Francisco Contento Domingues e Nuno Gonçalo Monteiro (org.), *Do Antigo Regime ao Liberalismo 1750-1850*, Lisboa, Vega, pp. 213-240; *Idem*, 2002, *op. cit.*, pp. 181-216.

¹⁷¹⁷ Cf. Tabelas 15 e 16: Isto é, caso o histórico ocupacional de «lavrador» fosse considerado, teríamos 8 casos, em 1891, e 16, em 1901: 5% no primeiro caso e 7% no segundo. Os valores apresentados encontram-se muito longe dos 18% achados para o caso francês. Estes valores, que superam os encontrados para Braga e Coimbra, são compatíveis com as características de uma região em que o peso das ocupações ligadas às lavouras era omnipresente

no recenseamento de 1901, o peso desce para 7,5%, com 17 casos identificados que contam com ocupações ligadas maioritariamente ao setor dos transportes¹⁷¹⁸.

O grupo X, «Trabalhadores rurais semiqualeificados», não tem qualquer expressão. Num concelho onde o seu peso na população ativa evidencia o envolvimento de 57% da população¹⁷¹⁹, valor que subia para 65,1% quando considerado o distrito como unidade administrativa¹⁷²⁰, esta ausência é absolutamente esclarecedora sobre a falta de capacidade para investir em educação por parte de maioria da população alentejana. Estes trabalhadores, que eram também um dos grupos com maior representação nos recenseamentos eleitorais¹⁷²¹, estavam completamente afastados do acesso a um nível de educação que ultrapassasse o ensino primário: uma discrepância que se reproduz nos casos de Braga e de Coimbra e a que não escapa a França na segunda metade de oitocentos.

Uma referência aos dois últimos grupos, «Trabalhadores não qualificados» (Grupo XI) e «Trabalhadores rurais não qualificados» (Grupo XII). No primeiro caso representavam respetivamente 7 e 5% em cada um dos censos eleitorais estando muito aquém da força de trabalho que representavam na estrutura da população ativa do concelho. Estes trabalhadores integravam os empregados da indústria, os quais representavam 18,2% ao nível do concelho, em 1900, e 15,6% em 1911, se considerado o distrito. De entre os pais dos alunos do liceu, em 1891, enquadrámos 12 casos: Corticeiro (1), Rolheiro (1), Trabalhador (10). E em 1901, um número idêntico (12 casos), Trabalhador (6), Corticeiro (2), Servente (2) e Jornaleiro (2).

Quanto ao segundo, em 1891, no grande grupo XII, achámos 3 casos de quinteiros cujos filhos frequentaram o Liceu, uma expressão que evidencia o afastamento dos estratos sociais mais numerosos na região relativamente ao equipamento de ensino que estudámos.

A terminar é muito importante sublinhar que a aposta das famílias num único filho para realizar estudos de nível secundário era comum a 58% dos agregados; 23% apostava

¹⁷¹⁸ Tabela 15.

¹⁷¹⁹ Tabela 15 (HClass -7) e Tabela 17 (Estrutura censo de 1900 - concelho).

¹⁷²⁰ Tabela 17 (Estrutura censo de 1911 - distrito).

¹⁷²¹ Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, pp. 259-260.

em dois descendentes e apenas 10,5% colocava no Liceu três filhos¹⁷²². Em qualquer destas situações os comerciantes e os funcionários (HClass IV) eram os mais representados: respetivamente em 30% dos casos com um filho; 35% com dois e 27% com três. Nos casos em que as famílias optavam por colocar mais do que um filho a frequentar o ensino liceal os «gestores» e os «profissionais» (HClass I e II), com destaque para a ocupação de médico ou a de professor, estavam representados imediatamente a seguir¹⁷²³.

10.7. Grupos ocupacionais e rendimento

A análise exaustiva a que temos vindo a proceder em matéria de estrutura ocupacional não se apresentaria completa sem uma sondagem aos níveis de riqueza apresentados pelos grupos mais representados, em particular os que enquadram as atividades ligadas ao comércio, aos serviços e ao pequeno e médio funcionalismo público.

De facto, os anuários comerciais, para 1899 e para 1906, mostram a diversidade e abundância das ocupações ligadas ao comércio a retalho na cidade de Évora. Maria Ana Bernardo admitiu a existência de um fenómeno de expansão do comércio eborense e dos serviços entre 1891 e 1911, que se traduziu num maior volume de recenseados com estas categorias ocupacionais¹⁷²⁴. Já Rui Cascão, ao estudar os casos da Figueira da Foz e de Buarcos, mostrou a importância do comércio a retalho no contexto da atividade económica e da vida social daquelas localidades, sublinhando que quase metade dos comerciantes (39 a 45%) pertenceriam à «média e grande burguesia», neles se incluindo ourives e armazenistas¹⁷²⁵.

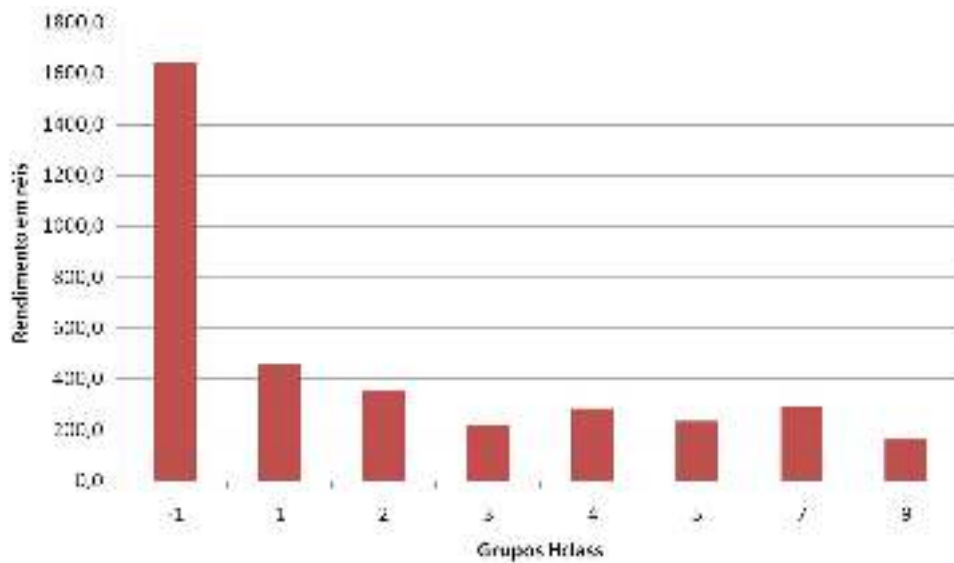
¹⁷²² Entre 1841-1842 e 1925-1926, excluídos os casos das «ocupações indefinidas» (39), foram 145 os pais identificados no arrolamento conjunto de 1891 e 1901 com 1 filho. Com 2 filhos foram 43 (10 casos de ocupações indefinidas) e 26 com 3 filhos (2 casos de ocupações indefinidas).

¹⁷²³ Hclass IV: 1 filho: 44; 2 filhos: 15; 3 filhos: 7.

¹⁷²⁴ Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, p. 256 e seguintes.

¹⁷²⁵ Rui Cascão, 1998, *op. cit.*, pp. 283-301, 551. A investigação para Évora confirma um quadro semelhante: cf. Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, p. 272.

Figura 3. Distribuição do rendimento por classes (HISCLASS) em 1891. Pais de alunos liceais (frequência entre 1886 e 1906)



Legenda: -1- Proprietários; 1-Gestores; 2-Profissionais; 3 -Gestores de nível inferior; 4-Profissionais (baixa qualificação), comerciantes e funcionários; 5-Pequenos funcionários e pequenos comerciantes; 7- Trabalhadores qualificados; 9-Trabalhadores semiqualeificados.

Fonte: Tabela 23.

Se cotejarmos a figura 3 com a tabela que a suporta¹⁷²⁶, constatamos que as ocupações indefinidas (-1), dominadas pelo grupo «proprietários», são as que apresentam um valor mais elevado no arrolamento censitário¹⁷²⁷. Os 32 proprietários cujos filhos frequentaram o Liceu, entre 1886 e 1906, eram, de acordo com o caderno eleitoral de 1891, detentores de um rendimento médio de 1. 647 milhares de réis¹⁷²⁸.

Quanto ao rendimento apresentado pelos grupos III, IV e V, o destaque circunscreve-se ao grupo IV, «Profissionais (baixa qualificação) comerciantes e funcionários», o mais numeroso entre os pais dos alunos que frequentaram o Liceu de Évora no período considerado e também o que apresenta em média um rendimento mais elevado (287 milhares de réis), quando comparado com os grupos III (222 milhares de réis) e V (238 milhares de réis)¹⁷²⁹: o guarda-livros Augusto Cândido de Campos Enes, com um rendimento de um conto de réis, o escrivão de direito Joaquim Maria Pinto, detentor de um rendimento de 600 mil réis, e o tesoureiro municipal José António da

¹⁷²⁶ Tabela 23.

¹⁷²⁷ Maria Ana Bernardo sistematizou as reservas à utilização do campo «rendimento» no censo de 1891: inventário exclusivamente concelhio dos bens e fuga fiscal estavam entre os mais significativos defeitos, cf. Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, pp. 266-267.

¹⁷²⁸ Tabela 23.

¹⁷²⁹ Tabela 23.

Costa Pereira Ramos, com 500 mil réis, eram dos que apresentavam rendimentos mais elevados. Lembre-se, porém, que comerciantes como o lojista Francisco Mendes Caniço, o empresário («sua agência») Jerónimo Augusto Ferreira, o comerciante José Gregório Valentim, entre muitos outros com rendimentos de 400 mil réis, poderiam mais facilmente contornar o controlo fiscal pela via do trabalho independente. Seria algo que poderia tornar-se mais difícil para os indivíduos que citámos antes, caso dos funcionários, mais sujeitos ao escrutínio fiscal.

Quanto ao grupo VII, composto por trabalhadores qualificados, padeiros, ferreiros e alfaiates, com rendimentos médios de 292 milhares de réis (excluído o caso dos proprietários com 1.647 milhares de réis de rendimento médio), liderava a lista dos que podiam suportar os custos da frequência liceal dos filhos.

Uma análise global dos dados permite concluir que, de facto, eram os grupos na primeira metade da tabela (I a VII) que se posicionavam mais favoravelmente para o investimento na educação de nível secundário dos seus descendentes. Neste conjunto, para além da esperada preponderância dos grupos I e II, confirma-se a pujança do grupo IV, «funcionários, comerciantes e dos profissionais com menos qualificação», (excluídos os «proprietários», -1, eram o 4º grupo que apresentava um rendimento médio mais elevado) como sendo aqueles que mais apostavam na formação dos seus filhos¹⁷³⁰. Esta faixa de rendimento é consistente para estes grupos ocupacionais quando considerada a totalidade dos indivíduos recenseados em 1891¹⁷³¹ e é transversal aos grupos com mais expressão entre os pais dos alunos do Liceu, entre 1886 e 1906¹⁷³².

Em síntese: comerciantes e funcionários, apresentando um rendimento declarado que não ultrapassava, em média, os 300 milhares de réis equiparavam-se a profissionais liberais, proprietários e gestores (grupos I e II), no esforço de educarem os filhos. Faziam-no concentrando o seu investimento em capital escolar num único descendente. Trata-se de um facto que consideramos importante no contexto das idiossincrasias da sociedade alentejana, sobretudo porque há uma maior proximidade nos níveis de riqueza,

¹⁷³⁰ Tabela 23.

¹⁷³¹ Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, p. 269.

¹⁷³² Tabela 23.

aferidos pelo indicador censitário, nos grupos que compõem o segundo terço da classificação (grupos III a VII)¹⁷³³.

10.8. O recrutamento geográfico e o recrutamento social: um quadro sumário

Em matéria de mobilidade geográfica foram identificados dois achados. Estes resultaram da abordagem a que foram submetidos os dados sobre a naturalidade dos alunos. Para além dos fenómenos de atração populacional provocados pela importante função educativa de Évora, os distritos de Beja, Portalegre e Faro gravitaram na orla desta função enquanto a mesma não esteve disponível nas respetivas capitais: um fenómeno tardio que só teve expressão plena durante a I^a República e no Estado Novo e que proporcionou à cidade de Évora gozar durante oito décadas do exclusivo da oferta mais avançada de ensino secundário no sul do país.

Pese embora a presença de importantes fluxos de mobilidade, o primeiro achado foi a identificação da predominância dos alunos naturais da sede do concelho no qual o Liceu estava instalado. Decorrentes deste facto, os recenseamentos eleitorais para o concelho de Évora, seleccionados para os períodos em que o recrutamento de naturais do concelho foi mais elevado (1891, 1901), configuraram-se como uma fonte adequada para a reconstituição da estrutura ocupacional dos pais dos alunos.

Em segundo lugar, identificámos o fenómeno da matrícula no Liceu dos alunos naturais do concelho de Lisboa, ocupando uma posição não expectável na ordenação dos concelhos onde era recrutado o maior número de alunos: um achado surpreendente que coloca a cidade na rota dos fluxos migratórios associados às transformações introduzidas durante o Liberalismo. Os profissionais liberais, altos funcionários e militares, procuravam a cidade (ou a isso eram obrigados) no contexto das contingências ocupacionais ou do desenvolvimento das suas carreiras profissionais.

Resta explicar a ausência de alunos que representassem a grande maioria da população ativa ligada às ocupações próprias do mundo rural. De facto, o seu peso na estrutura profissional do concelho e do distrito são esmagadores. Porém, estes surgem sub-representados na estrutura ocupacional dos pais dos alunos liceais.

¹⁷³³O caso estudado, no entanto, parece estar longe da casuística apresentada para França na qual a «baixa classe média» tinha um peso bem diferente daquele que encontramos, cf. Patrick Harrigan, *op. cit.*

O sociólogo francês Raymond Boudon observou que, quanto mais uma família se encontra inserida nos escalões inferiores da estratificação social, mais fraco resulta o rendimento esperado do investimento escolar. Neste contexto, a decisão em matéria da escolha do percurso escolar normalmente recai sobre trajetórias escolares mais curtas. No caso em apreço, para a esmagadora maioria das famílias, na melhor das hipóteses, tal não ultrapassaria o horizonte do ensino primário¹⁷³⁴.

Contudo, apesar de os profissionais liberais (Grupo II) estarem sobre representados no seio dos pais dos alunos do Liceu, quando comparados com a estrutura da população ativa do concelho e do distrito conclui-se que a instituição de ensino era predominantemente procurada por médios e pequenos funcionários públicos, comerciantes e lojistas (Grupos IV e V)¹⁷³⁵.

Ao contrário do que podem sugerir os estudos de Léon Poinard e de Paul Descamps, a frequência do principal Liceu do Alentejo não era um exclusivo dos «proprietários» ou dos «lavradores» alentejanos, com a definição de contornos que estes grupos ganharam com a historiografia recente¹⁷³⁶. Mesmo a mobilização de outras fontes, que alargam o espetro ocupacional para além das fronteiras administrativas do concelho de Évora, representado a totalidade das origens geográficas da procura¹⁷³⁷, não alteram as conclusões a que chegámos: identificámos 1.885 ocupações de pais de alunos para um total de 4.654 matriculados, entre 1841 e 1926, isto é, 40,5% do universo. Os «proprietários» totalizaram 427 indivíduos, isto é 22,7% do total de ocupações conhecidas. A ocupação «lavrador» cifrou-se em 87 casos¹⁷³⁸, computo que perfaz 4,6%¹⁷³⁹.

¹⁷³⁴ Raymond Boudon, 2008, *op. cit.* pp. 160-161.

¹⁷³⁵ Os descritores ocupacionais eborenses coincidem com os encontrados por Patrick Harrigan para França (comerciantes, lojistas e funcionários): sem pretender comparar de forma categórica um estudo nacional, para mais adaptado de modo a permitir a comparação sucinta, a sondagem ao rendimento das famílias mostrou que os grupos ocupacionais presentes no Liceu de Évora ocupavam os dois primeiros terços do sistema de classificação que utilizámos.

¹⁷³⁶ Cf. Helder Adegar Fonseca, 1996b, *op. cit.*, pp.185-201; *Idem*, 2003, «Agrarian Elites and Economic Growth in the Portuguese Periphery of the 19th.: the Example of the Alentejo in the Liberal Era (1850-1910)», *Social History*, vol. 28, nº 2, pp. 202-226, e Paulo Eduardo Guimarães, 2006, *op. cit.*, pp. 36-45.

¹⁷³⁷ No caso em que foram identificados também como «lavrador» foi contabilizada apenas a primeira ocupação.

¹⁷³⁸ Considerados apenas quando identificado sem tal ocupação. Caso fossem também inscritos como «proprietário» considerar-se-ia apenas esta categoria.

¹⁷³⁹ A coincidência entre ambas as ocupações ocorreu em 67 casos, o que representa menos de 4%. Para estes cálculos foram mobilizadas as seguintes fontes: (anúários e almanaques 1890-1930, jornais 1890-1920 matrículas no seminário 1860-1910, registos paroquiais (1890-1910) e sem convergência direta do ciclo de ensino dos alunos, isto é 30,7% dos pais com atividade ocupacional conhecida.

Na vasta planície alentejana a presença dos filhos dos «proprietários» e dos «lavradores» não ultrapassaria, na melhor das hipóteses, os 30% da população escolar do ensino secundário. Isto significava que o meio urbano, e as valências da cidade, permitiram que os filhos de pequenos comerciantes e funcionários, bem como alguns filhos dos «trabalhadores qualificados», tivessem acesso às salas do Liceu de Évora.

Resta deixar claro que o último terço da classificação correspondente aos «trabalhadores rurais», maioritários nos recenseamentos eleitorais, não tinha representação significativa entre os pais dos alunos liceais.

As ocupações passíveis de integrarem os estratos inferiores da HISCLASS (grupos X a XII), casos do «trabalhador», «quinteiro», «hortelão», «profissão agrícola», «jornaleiro», «operário», «seareiro», «pastor», «servente», «corticeiro» ou «rolheiro», totalizaram apenas 45 casos.

Em termos globais os 33 alunos da Casa Pia de Évora que, ao longo deste período frequentaram a instituição e os 219 seminaristas (que não tomaram ordens), oriundos, em teoria, de agregados economicamente mais desfavorecidos, totalizariam 297 alunos. No cômputo global de 3.253 alunos que frequentaram ou foram examinados no Liceu entre 1841 e 1910 representavam 9,1% do total da população escolar: um valor que não deixa de surpreender, relativizando um pouco a omnipresença dos grupos economicamente mais favorecidos¹⁷⁴⁰.

Contudo a procura de educação de nível secundário era oriunda de famílias que viviam maioritariamente da atividade comercial ou do trabalho dependente ligado à coisa pública. Estes agregados familiares valorizavam quotidianamente a instrução: para além do estatuto social que a frequência do Liceu poderia proporcionar, a formação que um dos filhos recebia podia ser uma peça importante no futuro deste e um sinal de distinção para a família. Justifica-se, assim, o sobredimensionamento destes grupos ocupacionais em relação ao seu peso na estrutura da população ativa do concelho e do distrito de Évora, no início do século XX.

Devido ao tipo de fonte que utilizámos não foi possível analisar neste trabalho o recrutamento social nas primeiras décadas do século XX para o ensino clássico. Porém,

¹⁷⁴⁰ Para o caso dos seminaristas ver Capítulo 7 e para os alunos casapianos cf. PT/AHLAGE/D/B/001, Livros de registo de matrícula, Lv002, 72, 73, 84, 81, 70, 95, 91, 165, 164, 163, 162, 160, 159, 152, 150, 149, 146, 131, 130, 127, 125, 121, 119, 115, 115, 113, 112, 110, 109, 109, 108, 7, 106, 105, 102, 101, 100, 3, 148, 134, 125, 106, 104, e Lv103(1841-1910).

estudos recentes para Évora durante este período mostram claramente que o aumento das oportunidades educativas no ensino secundário passou pela abertura do ensino industrial a grupos ocupacionais que até aí estavam afastados da instrução secundária clássica. Pese embora a procura oriunda dos filhos dos trabalhadores do comércio e da administração, os trabalhadores da produção estiveram na primeira linha do recrutamento social da Escola Industrial a partir de 1914¹⁷⁴¹. Este marco cronológico terá iniciado o processo de segmentação do ensino na cidade: processo que se manteria até 1974 criando oportunidades educativas que, até essa data, não estavam ao alcance do terço inferior dos grupos arrolados no último terço da HISCLASS¹⁷⁴².

Até 1914, os pais que não tinham possibilidade para garantir uma longa carreira académica aos filhos optavam por os manter junto a si no desempenho de atividades quotidianas. A partir desta data, a nova oferta de ensino alterou este quadro, respondendo aos anseios dos grupos que até aí estavam limitados nas opções de investimento em formação.

Apesar de tudo isto, quando comparado com a estrutura da população ativa, o grupo «trabalhadores da agricultura», o mais representativo na estrutura ocupacional de Évora¹⁷⁴³, permaneceu claramente sub-representado no recrutamento efetuado quer pelo Liceu quer pela Escola Industrial.

Este fenómeno pode ser explicado tanto pela elevada taxa de analfabetismo como pela precariedade do trabalho rural, fatores que tendiam a reproduzir as desigualdades sociais¹⁷⁴⁴. De facto, estudos efetuados para diversas cidades do Reino Unido mostram que o trabalho sazonal ocupava uma grande percentagem da população trabalhadora. O próprio desenvolvimento técnico e urbano acabou por manter e agravar esta situação, já

¹⁷⁴¹ Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*, pp.123-128.

¹⁷⁴² Vítor Ângelo, 1976, *op. cit.*

¹⁷⁴³ Em 1900, 57% da população ativa do concelho de Évora trabalhava na agricultura (Tabela 17). Maria Ana Bernardo, ao definir a estrutura ocupacional para a cidade, notou a forte presença dos indivíduos arrolados no grupo «trabalhadores da agricultura» nas freguesias rurais do concelho. Estes, em 1918, cifravam-se em cerca de 30% da população total recenseada para fins eleitorais. Maria Ana Bernardo, 2009, *op. cit.*, p. 261 e seg., Tabela 6 (Anexo ao capítulo 5).

¹⁷⁴⁴ Helder Fonseca e Paulo Guimarães para o período da Iª República consideraram que «a probabilidade de transmitir a mesma ocupação, ou uma similar, foi mais forte para os grupos ocupacionais das classes mais baixas, nomeadamente para os «trabalhadores semiquualificados» e «não qualificados». Para os «trabalhadores rurais semiquualificados» e não qualificados, tal como para os lavradores, a probabilidade de permanecerem na sua posição foi também bastante elevada, particularmente em Évora», Helder Fonseca e Paulo Guimarães, 2009, «A mobilidade social intergeracional em Portugal 1917-1957», in *Desenvolvimento Económico e Mudança Social. Portugal nos últimos dois séculos*, Lisboa, ICS (349-371), pp. 364-365; Helder Fonseca e Paulo Guimarães, 2009, «Social mobility in Portugal (1860-1960): operative issues and trends», *Continuity and Change* 24, 2009, (3), pp. 513-546.

que muita da mão de obra não tinha um trabalho permanente. Por exemplo, na cidade de Glasgow, entre 1891 e 1911, o trabalho sazonal ocupava cerca de 20% de homens e 30% de mulheres¹⁷⁴⁵.

Embora não conheçamos estudos que confirmem a aplicação deste modelo laboral para as cidades portuguesas, o fenómeno da sazonalidade existia seguramente no meio rural e tinha reflexos nas aprendizagens dos alunos de primeiras letras. Num contexto de profundo analfabetismo os jovens eram obrigados a contribuir com trabalho para o sustento da família, um esforço que os afastava da escola¹⁷⁴⁶.

É de admitir que o fenómeno da sazonalidade do trabalho agravava desde logo o rendimento disponível já limitado pelos salários mais baixos dos trabalhadores rurais. Os operários, por seu lado, eram tradicionalmente melhor remunerados e não estavam sujeitos às flutuações sazonais da procura provocadas pelo funcionamento do mercado, o que explica a presença significativa dos trabalhadores especializados (Grupo VII) entre os que se encontram representados na estrutura ocupacional dos pais dos alunos liceais¹⁷⁴⁷.

A situação não era muito diferente nos países de tardia industrialização. Ao estudar o meio rural espanhol, Bottomore apresentou como uma das principais causas a falta de emprego regular, sobretudo no caso do trabalho agrícola. Em países onde a agricultura era predominante, o grupo mais afetado era o dos jornaleiros. Para estes assalariados, apenas era possível trabalhar 150 a 180 dias por ano, em regime de trabalho eventual, temporário, dependente das estações do ano, das decisões do proprietário ou da espera entre sementeiras¹⁷⁴⁸.

¹⁷⁴⁵ R.J. Morris, 1993, *The Victorian City. A Reader in British Urban History 1820-1914*, Harlow, Longman, pp. 100-101.

¹⁷⁴⁶ Fernando Luís Gameiro, 2011a, *op. cit.*

¹⁷⁴⁷ Para as diferenças salariais no século XIX no Alentejo cf. Fernando Luís Gameiro, 1997, *op. cit.*, pp. 104-105. Para Portugal na primeira metade do século XX, cf. Carlos Pimenta, 1989, *Os salários em Portugal*, Lisboa, Caminho, pp. 61-63.

¹⁷⁴⁸ *Cit. por*, José Sanches Jimenez, 1991, *La España Contemporânea II 1875 – 1931*, Madrid, ISTMO, pp. 90-92.

Capítulo 11 - Trajetórias e destinos ocupacionais

11.1. Introdução

O foco da presente unidade capitular incidiu sobre as trajetórias (no ensino superior; ocupacionais e geográficas) dos estudantes que frequentaram o Liceu de Évora entre 1841 e 1926. No entanto o arco cronológico do capítulo estendeu-se para além deste último limite, prolongando-se até 1941. Esta particularidade do estudo ficou a dever-se facto de dispormos de uma fonte que permitiu localizar a residência de um número significativo de antigos estudantes nessa data: estes dados foram comparados com a naturalidade permitindo avaliar os fluxos de mobilidade.

Depois de 1870, França, Inglaterra e Alemanha registaram um aumento das oportunidades educativas proporcionadas pelas escolas de ensino superior. O incremento da procura viria a interferir de forma crescente nos processos de mobilidade social durante o século XIX e início do século XX: um curso superior tornar-se-ia, cada vez mais, uma pré-condição para o acesso às carreiras académicas, ao alto funcionalismo público, à magistratura, ao desempenho de profissões liberais. Verificou-se ainda que a posse de um diploma de estudos superiores surgia correlacionada com posições sociais de nível superior e com rendimentos acrescidos: um sinal da introdução dos princípios meritocráticos nas sociedades industrializadas¹⁷⁴⁹.

Em 1961, a França, a Alemanha Ocidental e a Oriental posicionavam-se entre os países com maior população universitária e nos quais os estudantes se dedicavam ao estudo em tempo completo. Ao contrário, o carácter restritivo do acesso ao ensino superior colocava a Espanha e Portugal no último terço de uma tabela que arrolava seis dezenas de países¹⁷⁵⁰.

Devido às reduzidas taxas de transição entre o ensino primário e o secundário, o quadro, nos países da periferia europeia, terá sido diferente dos da Europa do Norte e Central. Em Portugal, dos menos de 5% de alunos que atingiam o nível de ensino

¹⁷⁴⁹Hartmut Kaelble, 1985, *op. cit.*, pp. 31-32.

¹⁷⁵⁰ Adérito Sedas Nunes, 1968, «A população universitária portuguesa: uma análise preliminar», in *Análise Social*, vol. VI, 1968 (n.º 22-23-24), p. 301.

secundário a maioria acedia ao ensino superior (entre 40 e 90%): isto é, os liceus não seriam mais do que uma ponte para o acesso ao topo do sistema de ensino¹⁷⁵¹.

Ponderadas as especificidades do Alentejo em matéria de alfabetização, região na qual o simples facto de saber ler e escrever constituía um elemento de distinção, a questão que importa desde já colocar é a de se saber em que medida é que esta noção do ensino liceal, enquanto mero patamar entre o ensino primário e o superior, tem expressão a nível regional.

Para responder a esta pergunta, estudámos a procura de ensino superior entre 1841, ano de fundação do Liceu de Évora, e 1910, data em que a esmagadora maioria dos protagonistas do regime da Iª República, em Évora, já havia concluído o ciclo de ensino superior.

Sabemos que, na Andaluzia, o curso de direito, particularmente útil na gestão de litígios que resultavam da disputa da terra, o de medicina, ou o ingresso na carreira militar, eram as opções privilegiadas para os que prosseguiam estudos superiores¹⁷⁵². Em Portugal, a Universidade de Coimbra confirmava esta tendência com a procura a incidir sobre o curso de direito, frequentado por 51,7% dos estudantes que, entre 1880 e 1926, ali se matricularam¹⁷⁵³. Esta constante prolongar-se-ia no tempo: nos anos de 1960, os cursos de letras e de direito representavam 57% do contingente estudantil coimbrão, contribuindo para a existência de um ambiente cultural do tipo «clássico»¹⁷⁵⁴.

Na Universidade de Coimbra, na última década do século XIX, seriam os filhos com raízes nas «classes terratenentes» (cerca de 43,2%) os principais beneficiários do subsistema de ensino superior e cerca de 25% tinham ascendentes familiares que já possuíam um grau académico, fenómeno que tem sido apontado como um indicador do carácter reprodutor da Universidade¹⁷⁵⁵.

¹⁷⁵¹ Joel Serrão, 1951, *op. cit.*, pp. 36-39. Para este autor, «os liceus funcionavam, essencialmente, como pontes de acesso à Universidade, e verificá-lo, uma vez mais, não é novidade para ninguém», pese embora aconselhasse prudência recomendando a importância de estudar regiões representativas.

¹⁷⁵² Pilar Muñoz Lopez, 2001, *Sangre, Amor e interés - La familia en la España de la Restauración*, Madrid, Marcial Pons/Universidad Autónoma de Madrid, pp. 328-335; sobre a classificação dos ambientes nos complexos universitários, cf. Adérito Sedas Nunes, 1968, *op. cit.*, pp. 312-313.

¹⁷⁵³ Manuel Alberto Carvalho Prata, 2002, *Academia de Coimbra (1880-1926) Contributo para a sua História*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 23.

¹⁷⁵⁴ Adérito Sedas Nunes, 1968, *op. cit.* p. 312.

¹⁷⁵⁵ Maria Cândida Proença, 1993, *A Reforma de Jaime Moniz: antecedentes e destino histórico*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa, (Dissertação de Doutoramento) e *Idem*, 1997b, *A Reforma de Jaime Moniz*, Lisboa, Colibri. Rui Cascão e Maria Manuel Almeida, 1991, «Origens sociais dos alunos matriculados na Universidade de Coimbra nos finais do século XIX», in *Congresso História da Universidade. No*

Para o período 1900-1926, a historiografia mostra que os estudantes que frequentavam a universidade eram provenientes sobretudo dos grupos profissionais ligados ao setor terciário. Por outro lado, se este setor constituía uma parcela diminuta em relação ao total da população portuguesa durante o século XIX, nele as chamadas profissões liberais teriam uma expressão mais limitada, mas seriam estes profissionais que iriam dar corpo a uma nova axiologia¹⁷⁵⁶.

De facto, conhecemos bem a produção da mais antiga das universidades portuguesas, mas será este instituto o reflexo da procura de ensino superior do país? Para o Alentejo desconhecemos em grande medida o comportamento das famílias em relação à restante oferta formativa no ensino superior. Desde logo várias interrogações se levantam: durante o século XIX a procura esgotava-se na Universidade de Coimbra ou extravasaria para os institutos de ensino superior da capital? A resposta às questões que enunciámos não se nos afigurou fácil. Na verdade, do ponto de vista historiográfico, escasseiam os estudos sobre o perfil educacional das elites alentejanas e as abordagens de que dispomos seguem agendas de investigação algo arredadas do foco que guia o nosso estudo¹⁷⁵⁷.

O nosso conhecimento é mais profundo no que respeita ao Porto. Nesta cidade, eram os filhos de negociantes, de funcionários públicos qualificados e de profissionais liberais que prosseguiam para a universidade¹⁷⁵⁸. Entre 1840 e 1890, os alunos eram na sua maioria filhos de negociantes (42%) e um contingente menor (13 a 17%) era oriundo das categorias superiores das profissões liberais¹⁷⁵⁹.

De seguida, importa aferir as estratégias seguidas pelas famílias em relação à procura de ensino superior. Para os descendentes das classes médias catalãs, as estratégias educativas, que para as classes populares não ultrapassavam a escolarização elementar das crianças, tinham uma vertente mais elaborada e perfeitamente planificada:

7.º Centenário da sua fundação, vol. III, pp. 181-193. Para as origens geográficas dos estudantes: Fernanda Delgado Cravidão, 1991, «A população estudantil da Universidade de Coimbra. Uma análise geográfica.», in *Congresso da Universidade 7.º Centenário. Atas*, Coimbra, Comissão Organizadora do Congresso História da Universidade.

¹⁷⁵⁶ Irene Vaquinhas e Rui Cascão, 1993, «Evolução da sociedade em Portugal: A lenta e complexa afirmação de uma civilização burguesa», in José Mattoso (dir), *op. cit.*, Vol V, pp. 444- 445.

¹⁷⁵⁷ Com poucas exceções, entre elas: Helder Fonseca, 1996a, *op. cit.*, pp. 730-736; ou Maria Antónia de Figueiredo Pires de Almeida, 1997, *Família e Poder no Alentejo. Elites de Avis 1886-1941*, Lisboa, Colibri, pp. 105-115 (Tipos profissionais) e 155-158 (Comportamento das elites em relação à educação formal).

¹⁷⁵⁸ Maria Antonieta Cruz, 1999, *Os Burgueses do Porto na 2ª Metade do Século XIX*, Porto, Fundação Eng.º António de Almeida, pp. 412-414.

¹⁷⁵⁹ Maria Antonieta Cruz, 1999, *op. cit.*, p. 419.

o primeiro filho ficaria com o encargo de gerir a empresa familiar; o segundo seguiria a carreira eclesiástica; o terceiro preparar-se-ia para prosseguir uma carreira no estado (como militar ou magistrado). Em suma, o primeiro assegurava o futuro da casa, o segundo e o terceiro acediam a instâncias capazes de poder influenciar ou deter o poder¹⁷⁶⁰. A existirem, que tipo de estratégias seguiam as famílias alentejanas? Tratar-se-ia de uma continuidade do modelo andaluz? Algumas pistas foram já deixadas pela historiografia local e apontam para um comportamento similar por parte das elites terratenentes as quais privavam um dos filhos de estudar para que se pudesse dedicar, em exclusivo, à gestão da lavoura¹⁷⁶¹.

Finalmente, é crucial identificar os destinos geográficos e ocupacionais do conjunto estudado, de modo a completar as trajetórias que temos vindo a identificar.

As fontes e a metodologia geral que utilizámos no desenvolvimento do presente capítulo foram descritas na parte introdutória da dissertação. No entanto importa referir que para os destinos profissionais dos alunos, depois de concluídos os percursos escolares, utilizámos os recenseamentos de 1913 e de 1921. Os censos citados excluíram os analfabetos e a sua utilidade redonda apenas na identificação da estrutura ocupacional dos indivíduos recenseados que haviam frequentado o Liceu de Évora. Quanto à fixação dos lugares de residência e à ocupação nos anos de 1940, recorreremos a fontes originais e únicas: o levantamento destinado a identificar os antigos alunos conduzido pela Comissão Organizadora das Comemorações Centenárias do Liceu de Évora.

Trata-se de um documento nominal, composto sob a supervisão do reitor que escrutinou, ele próprio, os livros de matrículas identificando os antigos alunos. Para localizar os que se encontravam vivos foi pedida a colaboração do farmacêutico José Dordio Rebocho Pais (ciclo letivo 1880-1884) e do tenente coronel na reserva Artur Matias (1897-1905), antigo membro da Tuna e presença habitual nas reuniões de antigos alunos¹⁷⁶². O processo contou com a colaboração de Manuel Maria Matroco (ciclo letivo 1909-1918) e Manuel Joaquim Pires (1899-1903)¹⁷⁶³. A localização dos antigos alunos

¹⁷⁶⁰ Pilar Muñoz Lopez, 2001, *op. cit.*, pp. 328-429.

¹⁷⁶¹ Maria Antónia de Figueiredo Pires de Almeida, 1997, *op. cit.*, p. 156.

¹⁷⁶² Cf. PT/AHLAGE, núcleo fotográfico. Fotografia Nogueira, 1936 ou 1937. Figura 2: «Romagem da saudade». Reunião de antigos alunos. Imagem inserida no capítulo 5.

¹⁷⁶³ A.B. Gromicho, 1943, «O I Centenário do Liceu de Évora» Separara de *A Cidade de Évora*, nº 4, Évora, Imprensa Moderna, p. 2. Ver também *Relatório do I Centenário do Liceu André de Gouveia. 18 e 19 de outubro de 1941* (mimeo).

foi realizada também com recurso à publicação de anúncios na imprensa local e nacional, razão para Bartolomeu Gromicho escrever «efetivamente muitas foram as inscrições de antigos alunos que pelos jornais tomaram conhecimento»¹⁷⁶⁴. Os indivíduos inscritos foram nominalmente cruzados com a base de dados nominal dos estudantes que frequentaram o liceu até 1926¹⁷⁶⁵.

Em matéria de organização, o texto divide-se em três partes. Na primeira partimos do quadro de investigação que enunciámos cruzando a informação nominal sobre os alunos do Liceu de Évora com idêntica informação sobre os alunos da Universidade de Coimbra, com aqueles que se matricularam na Escola Politécnica de Lisboa, nas escolas de aplicação militar (Exército e Marinha) e nos institutos agrícolas e veterinários. Fizemos idêntico exercício para os alunos que se matricularam nas escolas normais, nos seminários maiores, no Curso Superior de Letras e no Conservatório. Obtivemos o perfil dos alunos do Liceu de Évora que prosseguiram estudos superiores e, com base nele, procurámos identificar as estratégias seguidas pelas famílias em matéria de aquisição de capital escolar de nível superior.

Na segunda parte, fixámos as posições ocupacionais dos alunos que frequentaram o Liceu de Évora nos recenseamentos eleitorais de 1913 e de 1921. De seguida, comparámos estas posições com a estrutura ocupacional dos seus progenitores nos recenseamentos de 1891 e de 1901.

Na terceira parte, com a definição da imagem representativa da situação ocupacional dos alunos em plena vida ativa, mostrámos o espectro da diáspora dos alunos do Liceu de Évora que frequentaram a instituição entre 1841 e 1926.

11.2. A procura de ensino superior pelos alunos do Liceu de Évora

Na década de 1860, o Liceu de Évora encaminhava para o ensino superior pouco mais do que 13% dos alunos, a maioria dos quais prosseguia estudos na Universidade de

¹⁷⁶⁴Cf. PT/AHLAGE, núcleo do centenário, *Relatório do I Centenário do Liceu André de Gouveia. 18 e 19 de outubro de 1941* (mimeo) p. 5; PT/AHLAGE, núcleo do centenário, Lista de moradas. O documento é datilografado na coluna que identifica os antigos alunos, contém informação relativa ao título académico/função, com anotações manuscritas em duas outras colunas: a primeira identifica a localidade de residência. A segunda a morada em 1941. É composto por 19 páginas e foi produzido pela Comissão de Propaganda com o intuito de personalizar os contactos. A partir das moradas indicadas foram enviados através de correio ou entregues pessoalmente fichas de inscrição, cuja devolução permitiu a elaboração de outra importante listagem: PT/AHLAGE, núcleo do centenário «Inscrição de antigos alunos e atuais professores para as celebrações do 1º centenário do Liceu de Évora.

¹⁷⁶⁵ A base de dados foi descrita na introdução. A metodologia utilizada é descrita ao longo do capítulo com remissão para as tabelas em anexo ao capítulo que contém a indicação das fontes cruzadas e da metodologia. O corpus documental contendo a informação sobre a residência e profissão na idade adulta (para a caracterização desta fonte ver a tabela nº 12) foi cruzado com a base de dados dos alunos.

Coimbra. A partir da década de 1880, esta realidade começou a alterar-se: aumentou tanto o número de alunos que se matricularam na instituição, como o número daqueles que prosseguiram estudos no ensino superior (Figura 1). De facto, na última década do século XIX, quase 25% dos alunos prosseguia estudos e fazia-o procurando um número mais diversificado de instituições de ensino superior. Na década seguinte este valor cifrou-se em 32,5%. A geografia da procura também mudou e Lisboa ganhou importância crescente nas opções dos estudantes quando era chegada a hora de escolher a cidade que lhes permitia o prosseguimento de estudos, pese embora o exclusivo que Coimbra continuava a manter, por exemplo no curso de direito¹⁷⁶⁶.

Mas foi na década de 1890 que se verificou o aumento da procura de ensino superior com a percentagem dos alunos que prosseguiram estudos a ultrapassar a fasquia dos 20% (25,4% entre 1890-1899)¹⁷⁶⁷. No plano geral foi esta geração que se formou entre 1890 e 1910, o período de expansão do ideário republicano e que coincidiu com o aumento da procura de oportunidades educativas no ensino superior, a que iria protagonizar politicamente o fim dos regimes liberais e o advento do regime autoritário¹⁷⁶⁸.

Este aumento da procura não foi uniforme em toda a população escolar. Quando isolada a população que procurou os serviços do principal colégio privado da cidade, o Colégio dos Loios, verificamos que até 1910 metade dos alunos prosseguia para o ensino superior, quando na população escolar a taxa de prosseguimento não ultrapassava os 30%¹⁷⁶⁹.

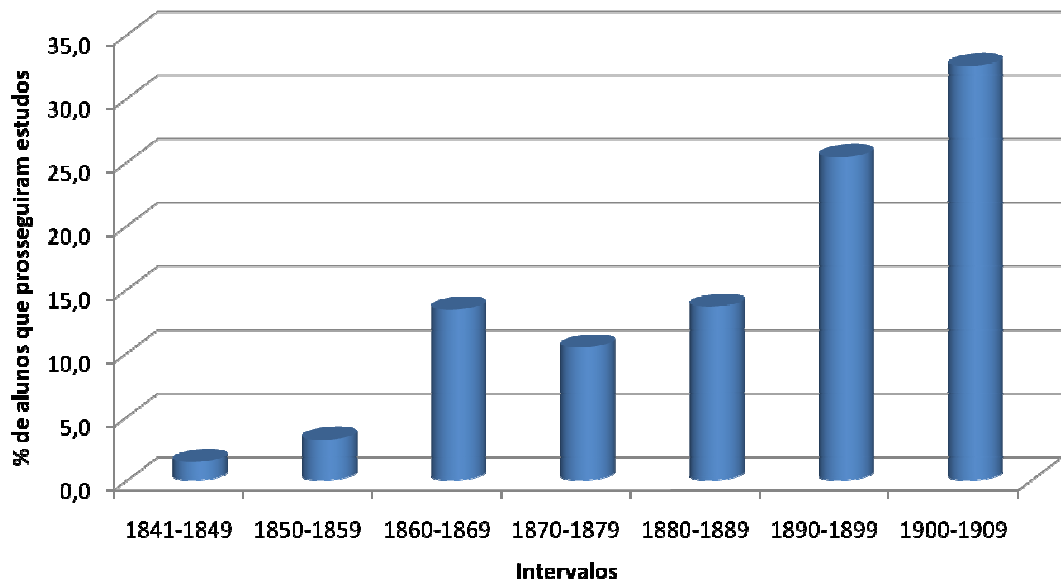
¹⁷⁶⁶ Tabela 1 e Tabela 2. Para uma síntese da evolução global da procura de ensino superior cf. Luís Alberto Marques Alves, 2001, *op. cit.*, pp. 87-88.

¹⁷⁶⁷ Tabela 1.

¹⁷⁶⁸ Citamos apenas alguns dos casos que vimos tratando nos capítulos anteriores: Rebocho Pais, Manuel Gomes Fradinho, Júlio do Patrocínio Martins, Máximo Homem de Campos Rodrigues, Manuel Sereto Moniz, Agostinho Felício Pereira Caeiro (Escola Médico-Cirúrgica), José Eduardo de Calça e Pina Câmara Manuel e Estêvão da Cunha Pimentel (Instituto de Agronomia e Veterinária), Carlos Serra (Escola Politécnica), António Vicente Marçal Martins Portugal, Domingos Vítor Cordeiro Rosado e João Xavier Camarate de Campos (Direito), ou Domingos Franco, ou em pleno regime da Iª República, caso de António Bartolomeu Gromicho, entre outros.

¹⁷⁶⁹ Tabela 1. Para um total de 306 alunos que, até 1910, frequentaram o colégio, 153 prosseguiram estudos. Sobre as práticas pedagógicas, de distinção e sociabilidade cf. Capítulo 7.

Figura 1: Estudantes que prosseguiram estudos em relação ao total de alunos matriculados no Liceu de Évora (1841-1910)



Fonte: Tabela 1

Quanto às instituições mais procuradas: a Universidade de Coimbra¹⁷⁷⁰ e uma escola de preparação, a Escola Politécnica de Lisboa, que proporcionava cadeiras preparatórias para diversos institutos, repartiram entre si o maior número de alunos (Figura 2)¹⁷⁷¹.

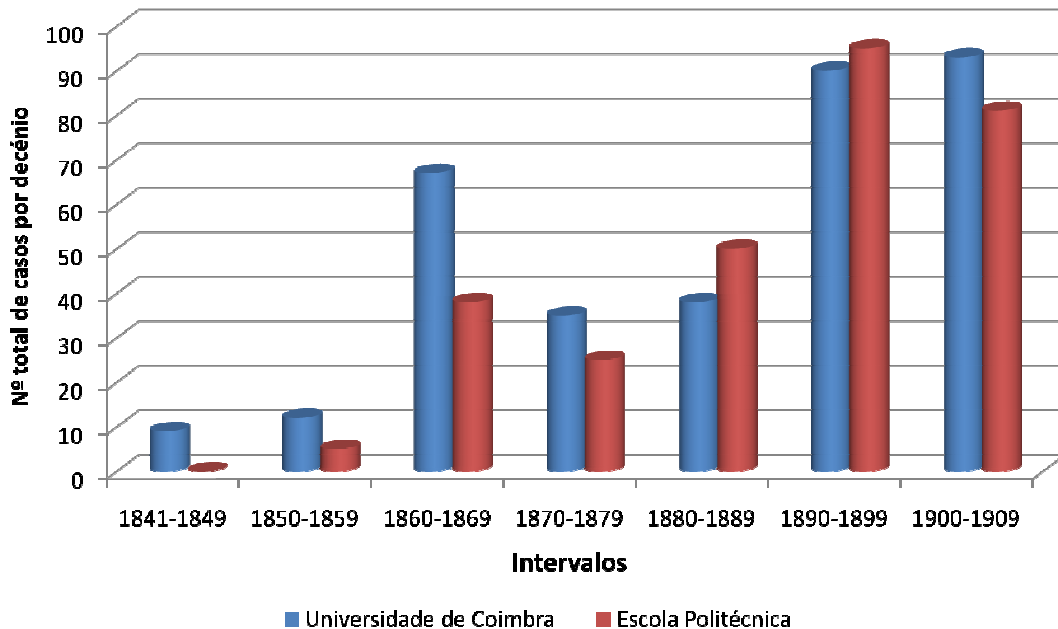
Contudo, um número significativo de alunos que se matriculou no Liceu, na primeira década do século XX, acabaria por ingressar já na Universidade de Lisboa. Na ordenação das instituições mais procuradas, os institutos de agronomia e de veterinária cotaram-se no quarto lugar da hierarquia. A oferta de ensino em Lisboa terá sido

¹⁷⁷⁰ Para o enquadramento da vida dos estudantes eborenses na Universidade de Coimbra cf. António Cabral, 1925, *Tempos de Coimbra. Memórias de Estudante - Anedotas e Casos, Figuras e Tipos*, Coimbra, Coimbra Editora, pp. 10-111, texto no qual são referidos vários alunos e lentes com ligação a Évora, casos de Damásio Jacinto Fragoso, antigo aluno da Casa Pia de Évora, ou Macedo Papança, aluno do Liceu de Évora; Manuel Alberto Carvalho Prata, 1994, *A Academia de Coimbra (1880-1926) – Sociedade, Cultura e Política*, Volume I, Coimbra. O autor relaciona a procura da formação na Universidade de Coimbra com as alterações no ensino secundário, caso da reforma de 1894-1895. Para a cronologia do ensino superior a que nos reportamos de forma recorrente nas páginas subsequentes, cf. Maria Eduarda Cruzeiro e Raul da Silva Pereira, 1968, «Cronologia histórica das Universidades portuguesas: 1759-1968», in *Análise Social*, vol. VI, 1968 (n.º 22-23-24), pp. 837-899. Em relação aos quotidianos académicos nos quais as vivências proporcionariam ligações para a vida, cf.

¹⁷⁷¹ Ver Tabela 2. Para informação sobre a Escola Politécnica, uma instituição ainda por estudar, ver informação em Pedro José da Cunha, 1937, *A Escola Politécnica de Lisboa. Breve notícia histórica*. Lisboa, Faculdade de Ciências de Lisboa. Algumas notas podem ser encontradas em José Caeiro da Matta, 1937, *O Centenário da Escola Politécnica de Lisboa*, Lisboa. Mata realça a importância da instituição como escola de preparação superior, enquanto reitor da Universidade de Lisboa em substituição do Ministro da Educação,

determinante para a formação da elite que, oriunda da província alentejana, se fixava na urbe, graças à função educativa superior¹⁷⁷².

Figura 2: Procura na Universidade de Coimbra e na Escola Politécnica de Lisboa por anos de início do ciclo liceal (1841-1919)



Fonte: Tabela 2

Na década seguinte, a procura das instituições na capital, mesmo quando excluímos as escolas de aplicação militar, superou a procura da tradicional Universidade de Coimbra. Esta tendência, que se iniciou depois de 1880 e que incluiu os institutos superiores que ministravam formação na área da agronomia e da veterinária, é consistente com o crescimento da procura de ensino superior: o fluxo dirigia-se fundamentalmente para os institutos superiores da capital, intensificando-se depois de 1911 com a criação da Universidade de Lisboa¹⁷⁷³.

A presença da Escola Politécnica, dos institutos e escolas, em contraponto com a ausência do curso de direito, terão contribuído para que, no século XIX e nas primeiras duas décadas do século XX, o ambiente cultural universitário de Lisboa tivesse sido do tipo «tecnocientífico-profissional». Este ter-se-á modificado progressivamente com a

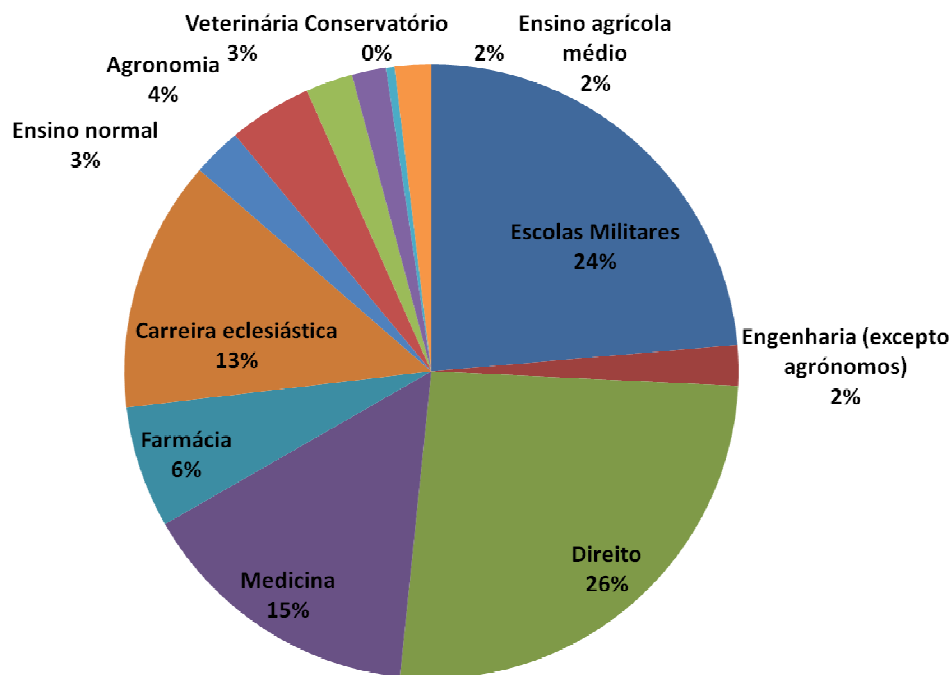
¹⁷⁷² Ministério das Obras Públicas Comércio e Indústria. Direção Geral da Agricultura, 1903, *Regulamento Geral do Instituto de Agronomia e Veterinária aprovado por decreto de 10 de setembro de 1903*, Lisboa, Imprensa Nacional. Regulamento que permite conhecer todo o funcionamento do Instituto de Agronomia e Veterinária. Sobre o reflexo da economia agrária nos meios de formação da opinião pública, ver Maria Elvira Vieira Marques, 1998, *Da agronomia à agricultura: uma leitura da imprensa eborense: 1886-1914*, Lisboa, ISCTE, (Tese de mestrado em História Social Contemporânea policopiada).

¹⁷⁷³ Tabela 2.

institucionalização da Universidade de Lisboa, evoluindo para um ambiente misto, com a disseminação dos cursos clássicos nas áreas das letras e do direito¹⁷⁷⁴.

Quanto aos cursos, entre 1841 e 1910, tal como na Andaluzia, o curso de direito na Universidade de Coimbra (26%) era, no cômputo global, a principal escolha das famílias. Na planície espanhola esta escolha estaria relacionada com a litigância em torno da propriedade fundiária¹⁷⁷⁵. Porém, durante a última década do século XIX, o curso de medicina registou uma procura crescente (Figura 3)¹⁷⁷⁶.

Figura 3: Cursos superiores frequentados (1841-1842 a 1909-1910)



Fonte: Tabela 3

Seguia-se a frequência das escolas militares (24%), cuja procura foi tão consistente como a da formação jurídica, numa era de revalorização das carreiras militares devido à tentativa de ocupação das colónias. A carreira militar apresentava bastantes atrativos: oferecia uma formação superior, que incluía a frequência de instituições comuns aos cursos de medicina ou de farmácia, e tinha a vantagem de ser mais económica em matéria de investimento. Era por esta via que se formavam os

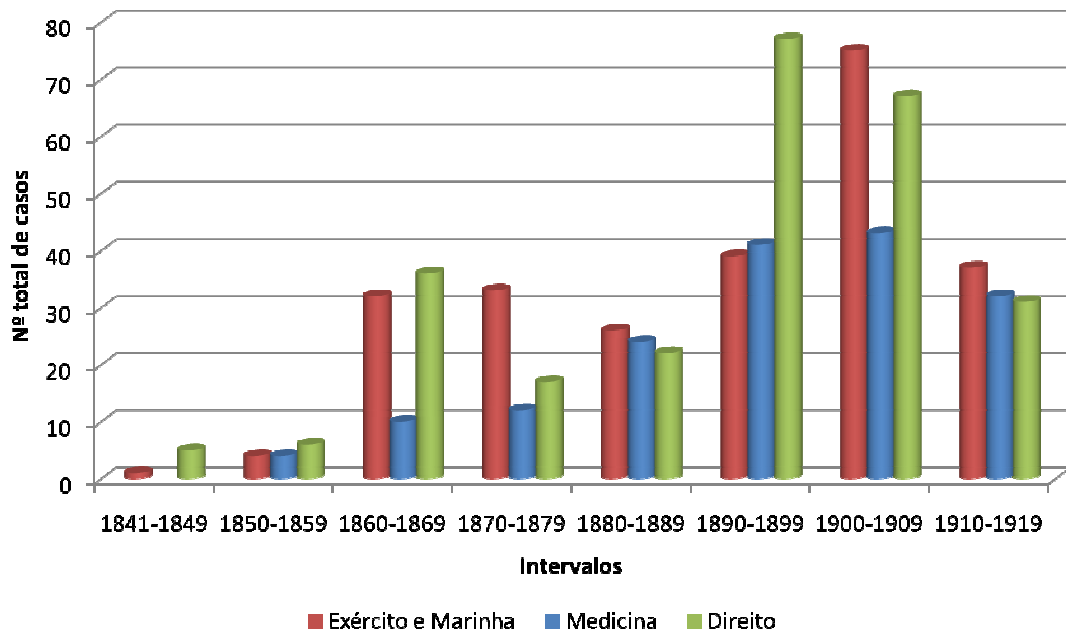
¹⁷⁷⁴ Para a classificação dos tipos de ambiente cultural nas cidades universitárias, cf. Adérito Sedas Nunes, 1968, *op. cit.*, p. 313.

¹⁷⁷⁵ Pilar Muñoz Lopez, 2001, *Sangre, Amor e interés - La familia en la España de la Restauración*, Madrid, Marcial Pons/Universidad Autónoma de Madrid, p. 328-335.

¹⁷⁷⁶ Cf. também Tabela 3.

engenheiros militares e também eles frequentavam as mesmas escolas de preparação e de aplicação (Figura 4).

Figura 4: Procura do curso de direito, medicina e cursos militares por anos de início do ciclo liceal (1841-1926)



Fonte: Tabela 3

O curso de direito, cuja oferta foi exclusiva da Universidade de Coimbra até à Iª República, ocupou o topo da hierarquia, sendo seguido pela procura das escolas de aplicação militar, nas quais se destacava o popular curso de oficiais de infantaria¹⁷⁷⁷.

Neste último caso, o ciclo de aumento da procura que se iniciou nas décadas de 1860 e de 1870¹⁷⁷⁸ intensificou-se durante a década de 1890 e estará relacionado com o contexto internacional. De facto, o primado da ocupação efetiva das possessões africanas, determinado pelas decisões da Conferência de Berlim, terá provavelmente provocado a

¹⁷⁷⁷ José Ricardo da Costa Silva Antunes, 1886, *Apontamentos para a História da Escola do Exército*, Lisboa, Imprensa Nacional. Notícia da criação dos diversos estabelecimentos de instrução frequentados por militares. Na segunda parte, ocupa-se o autor em primeiro lugar da Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho, que como se sabe foi mais tarde substituída pela Escola do Exército, e em segundo lugar desta escola. Entre as páginas 184 e 223, inclui uma importante "relação nominal dos alunos que concluíram algum dos cursos da escola do exército, em cada um dos anos letivos decorridos entre 1836-1837 até 1884-1885, com indicação dos postos ou graduações que então tinham, prémios que obtiveram nesta escola e outros esclarecimentos". Contém mapas estatísticos (228 a 284) que permitem fazer a evolução quantitativa da caracterização do corpo discente até 1884-1885.

¹⁷⁷⁸ Tabela 3.

necessidade de aumentar o contingente militar no contexto do esforço de ocupação militar e administrativa dos territórios coloniais¹⁷⁷⁹.

A existência de uma importante unidade militar, com base na cidade, não pode ser escamoteada enquanto elemento de contaminação veiculando uma imagem romântica das virtudes da condição militar. De facto, a presença de jovens militares entre a população liceal está documentada tanto nas fontes manuscritas (registos de matrícula) como na vasta iconografia disponível. O recrutamento dos alunos do Liceu pelas escolas militares não teve expressão significativa entre os filhos cujos pais haviam seguido a carreira¹⁷⁸⁰.

Por outro lado, terminada a formação inicial nas escolas militares, a carreira garantia um rendimento seguro, motivado pela necessidade destes profissionais no quadro da geografia imperial portuguesa, na qual a defesa das colónias ganhava importância crescente.

A formação médico-cirúrgica ocupava a terceira posição na hierarquia dos cursos mais procurados com 134 candidatos, depois de direito (230 candidatos entre 1841 e 1910) e dos cursos militares (210), a que acresciam ainda os candidatos admitidos em farmácia (57 casos). A carreira eclesiástica ocupou a quarta posição, pese embora o seu crescente declínio, intensificado graças à proliferação do anticlericalismo republicano e à diversificação da oferta no ensino superior¹⁷⁸¹. Com expressão estatística, os cursos de teologia (118 casos) representavam 13% do total de casos identificados. A procura desta fileira entrou em declínio na década de 1880, pelas razões que apontámos. Apesar disto, os seminários continuaram a desempenhar um importante papel no apoio aos alunos de

¹⁷⁷⁹ J. M. Oliveira Simões, 1892, *A Escola do Exército. Breve Notícia da sua História e da sua Situação Atual*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1892. Este autor fornece dados sistemáticos sobre a procura das escolas de aplicação militar entre 1836 e 1892. No período considerado, num total de 5156 oficiais graduados, o curso de infantaria foi o que registou maior sucesso: graduou 2598 militares, isto é 50,4% dos oficiais formados. Graduaram-se apenas 320 engenheiros militares, isto é, 6% do total.

¹⁷⁸⁰ De facto apenas 23 (11%) dos 210 alunos que identificamos como tendo frequentado as escolas de aplicação militar antes de 1909 tinham pais que haviam seguido a carreira.

¹⁷⁸¹ Tabela 3. Medicina: Eduardo Augusto Motta, 1878, *Bosquejo Histórico da Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa*, Lisboa, Imprensa de J. G. De Sousa Neves; Augusto da Silva Carvalho, 1944, «Memórias da Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa», in *Memórias. Classe de Ciências*, Tomo IV, Academia das Ciências de Lisboa: corpos legislativos que regularam, durante o século XIX, o funcionamento das Escolas de Lisboa e do Porto, estando dependentes das escolas que formavam os médicos. O livro é importante para se compreender o funcionamento da instituição. Farmácia: A Lopes Rodrigues, 1947, «Algumas Palavras sobre a História do Ensino de Farmácia em Coimbra», in *Notícias Farmacêuticas*. O ensino era realizado nas escolas anexas à Faculdade de Medicina de Coimbra e às Escolas Médico Cirúrgicas de Lisboa e do Porto, por professores das respetivas Faculdades e Escolas e ainda pelo Farmacêutico diretor dos Dispensários Farmacêuticos e previa a frequência das cadeiras de Química e Botânica, na Escola Politécnica ou na Academia. Até 1910, manteve-se, porém, um regime transitório que permitia a formação prática em contexto profissional sujeita a um exame numa das escolas de farmácia; João Rui Pita, 1998, *História da Farmácia*, Coimbra, Minerva, pp. 233-234.

menos posses, quer para os que frequentavam estes estabelecimentos sem prosseguirem para os cursos eclesiásticos, quer para os que se destinavam a fazer carreira nas missões coloniais ou nas paróquias da metrópole¹⁷⁸².

Quanto aos cursos na área das ciências agrárias e da zootecnia, a sua procura teve maior expressão nas décadas de 1880 e de 1890, uma fileira de formação de grande importância na região. Quando agregados os indivíduos que frequentaram um ou ambos os cursos, a expressão total ultrapassa o valor das matrículas unitariamente consideradas nas escolas superiores, situando-se em termos hierárquicos acima dos cursos de teologia ou de farmácia¹⁷⁸³.

11.3. Alunos do Liceu de Évora que prosseguiram estudos: ocupações

O número de alunos do Liceu de Évora que frequentaram o ensino superior, independentemente de terem ou não concluído os seus ciclos de estudos mas que foram arrolados nos recenseamentos, não parou de crescer: passou de 1% no recenseamento eleitoral do concelho de Évora de 1891 para 3% nos recenseamentos de 1913 e de 1921¹⁷⁸⁴. Esta tendência acompanhou o crescimento do número de alunos com frequência do ensino secundário que representaram 4% dos recenseados em 1891, 8% em 1901, e 9% em 1913 e 1921 (Figura 5).

Porém, quando considerada parcela de alunos naturais do concelho de Évora que prosseguiram para o ensino superior, verificamos que entre 1880 e 1889 os valores eram de 17,7% e entre 1900 e 1909 de 12,2%¹⁷⁸⁵. Fica claro que muitos dos que prosseguiram estudos não se fixavam no concelho: um facto que é necessário explicar.

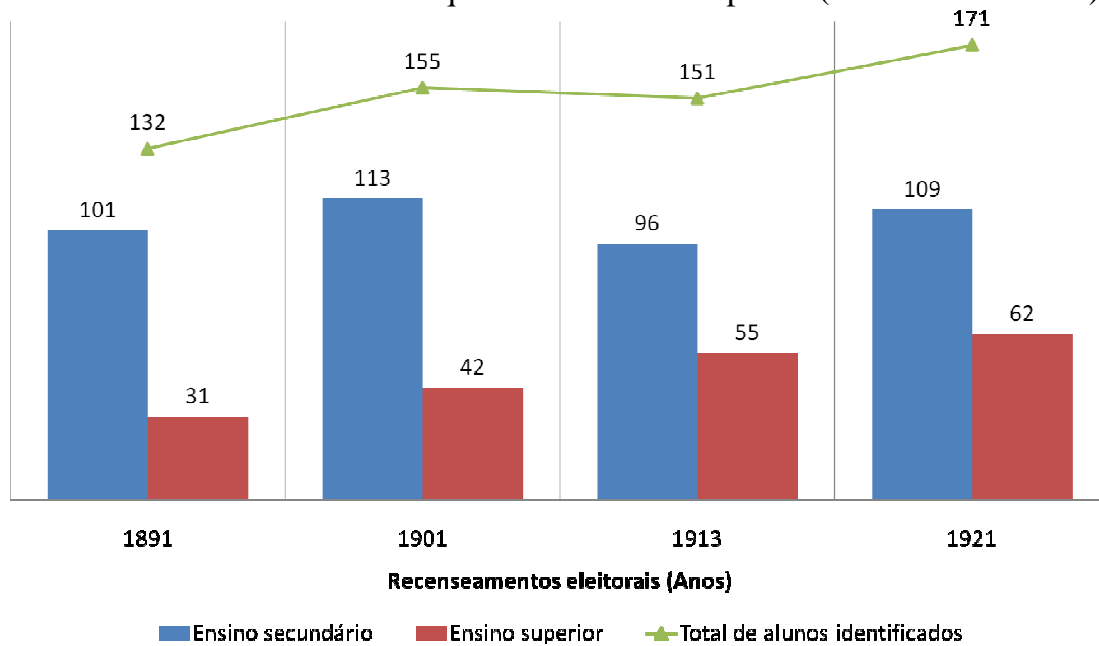
¹⁷⁸² Tabela 2 e Tabela 3. J. Meira, 1892, «O Ensino secundário dos Seminários», in *Revista dos Lyceus*, I ano, n.º 9 (Fev. 1892); Liga dos Antigos Seminaristas de Évora, 1985, *Meio século de seminaristas de Évora, 1921-1971*, Évora.

¹⁷⁸³ A discrepância nos valores constantes nas tabelas 2 e 3 ficou a dever-se ao facto de diversos profissionais terem sido identificados nas fontes como agrónomos ou como veterinários, sem que se tenha encontrado registo no Arquivo do Instituto Superior de Agronomia. Assumimos que, de facto, possam ter obtido esta qualificação.

¹⁷⁸⁴ Tabela 4. Os dados devem ser lidos com prudência: em 1960, apenas 1,2% da população ativa possuía educação superior, cf. Adérito Sedas Nunes, 1968, *op. cit.*, p. 359.

¹⁷⁸⁵ Tabela 1.

Figura 5: Évora. Recenseamentos 1891 a 1921. Cidadãos com frequência de ensino secundário e cidadãos com frequência de ensino superior (números absolutos)



Fonte: Tabela 4

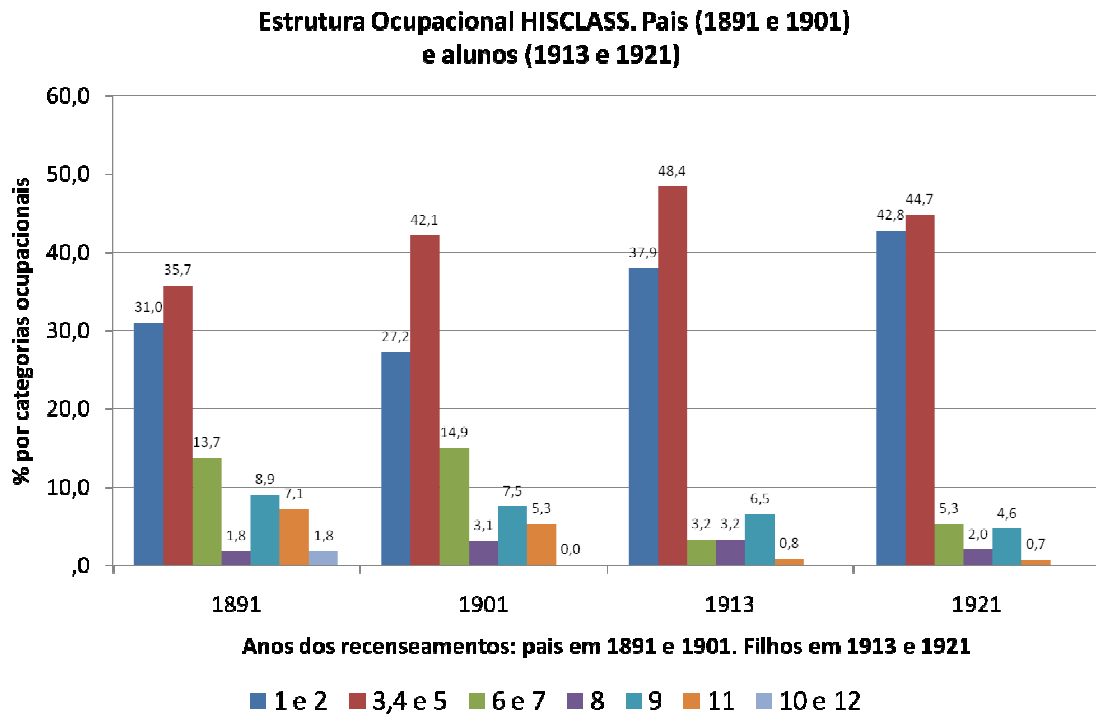
Quando comparada a estrutura ocupacional dos pais com a dos filhos, verificamos que foi sobretudo a formação de nível superior, indispensável para a inclusão dos indivíduos nas classes I e II, que provocou as maiores transformações. Estes dois grupos passaram da média de 29% nos censos de 1891 e 1901 para os 40% nos censos de 1913 e 1921, constituindo-se como o agregado de maior crescimento: 11% (Figura 6).

A diferenciação sexista que afastava a mulher do ato eleitoral, assegurando a sua ausência dos cadernos de recenseamento, impediu que procedêssemos ao cruzamento nominal das 433 raparigas que, entre 1871 e 1926, passaram pelos bancos liceais. Destas, prosseguiram estudos 32, isto é, 7,4%, muito aquém dos valores obtidos para os congéneres masculinos. Do ponto de vista ocupacional, a qualificação obtida, em 21 destes casos, permitiu-lhes o desempenho da ocupação de professora, uma das socialmente aceites para este género¹⁷⁸⁶.

¹⁷⁸⁶ Obtivemos estes valores utilizando o mesmo procedimento e fontes que descrevemos em relação aos rapazes. Contudo, nos anos de 1960, Portugal - quando comparado com outros países - possuía uma das mais altas taxas de feminização do ensino universitário, mais do que uma democratização, uma extensão do privilégio às filhas oriundas dos meios sociais em que eram recrutados os estudantes, cf. Adérito Sedas Nunes, 1968, *op. cit.*, p. 309. A profissão de professora constituía uma das poucas aceitáveis para as mulheres, cf. Maria Antónia Pires de Almeida, 1997, *op.cit.*, p. 158. Na Escola Distrital de Évora, no ano letivo de 1896-1897, o curso de habilitação para o magistério primário elementar era dominado em 80% dos casos pela frequência feminina, cf. Fernando Luís Gameiro, 1997, *op. cit.*, p. 117.

Voltando ao setor masculino, os grupos III, IV e V passaram de 42,1% no referente aos pais (em 1901) para 44,7% (em 1921) para os filhos. Os grupos VI e VII, que nos pais apresentavam valores acima dos 10%, tornaram-se residuais na estrutura ocupacional dos filhos (Figura 6).

Figura 6: Estrutura ocupacional HISCLASS. Pais (1891 e 1901) e alunos (1913-1921)



Fonte: Tabela 5.

Legenda: 1- Gestores de topo; 2-Profissionais altamente qualificados; 3-Gestores de nível inferior;

4-Profissionais (baixa qualificação), comerciantes e funcionários; 5- Pequenos funcionários e pequenos comerciantes; 6 -Encarregados (foreman); 7-Trabalhadores qualificados; 8-Lavradores;

9-Trabalhadores semiquilificados; 10-Trabalhadores rurais semiquilificados; 11- Trabalhadores não qualificados; 12-Trabalhadores rurais não qualificados.

Sublinhamos a importância do grupo agregado III, IV e V que se mantém estável (figura 6). No contexto deste agregado destaca-se o grupo IV «Profissionais (baixa qualificação) comerciantes e funcionários», situando-se acima dos 20% na estrutura ocupacional dos filhos¹⁷⁸⁷.

¹⁷⁸⁷ Tabela 6.

Conclui-se que a qualificação de nível superior sobredimensionou o topo da classificação ocupacional dos filhos: gestores de topo e profissionais foram o grupo agregado que cresceu de forma mais consistente, seguido do grupo agregado III, IV e V.

Percursos escolares mais longos, compatíveis com agregados familiares detentores de rendimentos mais elevados e estáveis, permitiam o acesso ao ensino superior. A ultrapassagem deste nível de ensino poderia garantir um patamar ocupacional situado no topo da estrutura.

Contudo, o recenseamento de 1921 destaca os agregados I e II e III, IV e V: um fenómeno que se torna tanto mais relevante quanto, em 1901 e 1913, o fosso entre estes dois agregados tinha aumentado significativamente (Figura 6). Será necessário, contudo, prolongar a análise para aferir se estamos perante um caso pontual ou perante uma tendência.

Quando comparamos as ocupações de pais e filhos ao nível do agregado VI e VII, que inclui os trabalhadores qualificados (grupo VII), constatamos que há um decréscimo significativo entre progenitores e descendentes: a frequência liceal promoveu o afastamento das profissões socialmente menos cotadas, ainda que situadas num patamar que exigia qualificação¹⁷⁸⁸.

A frequência do ensino secundário permitiu a mobilidade dos grupos VI e VII para o agregado imediatamente superior (III, IV e V), em particular para o grupo IV «Profissionais (baixa qualificação), comerciantes e funcionários»: isto é, o Liceu de Évora facultava uma formação geral que era suficiente para o ingresso no médio funcionalismo público e no comércio, pese embora a concorrência movida pela Escola Industrial e Comercial¹⁷⁸⁹.

11.3.1. Recrutamento e estratégias familiares no ensino superior

Um dos dados a salientar é o peso dos «proprietários» no contexto ocupacional dos pais dos alunos que prosseguiram estudos. De facto, apesar de se tratar de uma ocupação

¹⁷⁸⁸ Tabela 5 e figura 6.

¹⁷⁸⁹ Tabela 5 e figura 6. A razão pela qual se manteve o peso do agregado III, IV e V na estrutura ocupacional de pais e de filhos ficou a dever-se à oferta ajustada ao primeiro terço da estrutura ocupacional. O grupo V passou a ter uma oferta atrativa, de mais curta duração e maior profissionalização, com a abertura da Escola Industrial e Comercial cuja vertente de formação especializada na área do comércio levaria ao redirecionar dos alunos para uma nova escola. Esta, para além de garantir uma maior abertura no recrutamento feminino, conferia competências técnicas que o liceu não proporcionava. Terá sido esta a razão pela qual os pais «trabalhadores qualificados», inseridos no grupo VII (serralheiros, carpinteiros e outros técnicos), viam na frequência liceal e mais tarde na frequência do curso de comércio (oferecido depois de 1914 pela Escola Industrial e Comercial), uma garantia para a integração nos grupos de «colarinho branco», em particular no grupo IV.

indefinida, muitos eram proprietários terratenentes, mas não constituíam a maioria dos pais dos alunos que prosseguiram estudos: 14% em 1891 e 10% em 1901¹⁷⁹⁰. É certo que membros proeminentes da elite económica, como João Barreiros de Torres Vaz Freire, Francisco José Cordovil, José Carlos de Gouveia, José Perdigão Rosado de Carvalho ou Manuel de Sousa Matos Fernandes, integravam o grupo de proprietários terratenentes, residiam no concelho de Évora, e os filhos, depois da frequência liceal, prosseguiram estudos superiores.

Contudo, eram os «profissionais» quem mais encaminhava os descendentes para o prosseguimento de estudos: os médicos Joaquim Henriques da Fonseca, Augusto José Ramos, José Albino da Silveira Moreno, João José Camões, José Maria Cardoso; os professores António Pereira da Silva, José Inocêncio de Sousa, André Diogo Martins Pamplona Corte Real, o agente do Ministério Público Martinho Pedro Pinto Bastos; o intendente de pecuária António Gonçalves Ramalho, o engenheiro Caetano Xavier de Almeida da Câmara Manuel, o veterinário António Afonso de Carvalho, o tabelião Joaquim Maria Pinto, entre outros, destinaram aos filhos um nível de formação compatível com aquele que possuíam: 32,4%, em 1891 e 31,9% em 1901¹⁷⁹¹. Estes valores estavam acima dos que obtivemos para o recrutamento geral que, para comparar períodos idênticos, em 1891 e 1901, eram de 20% e de 14%, respetivamente¹⁷⁹².

Porém, o achado mais relevante é a consistência entre a importância que o recrutamento tinha na estrutura ocupacional dos pais ao nível do grupo IV, à entrada para o Liceu, e o peso que este mesmo grupo, constituído pelos «profissionais com baixa qualificação, comerciantes e funcionários», apresentava na estrutura ocupacional dos pais dos alunos que prosseguiram estudos superiores¹⁷⁹³.

O grupo VII, «trabalhadores qualificados», quando comparados os anos de 1891 e 1901, mantém-se em linha com o recrutamento geral¹⁷⁹⁴.

Sem aprofundar a qualidade da formação obtida, e com a noção clara de que estamos perante um número limitado de casos, podemos admitir que este grupo IV apostava na formação de nível superior, visando possibilitar aos filhos posições

¹⁷⁹⁰ Cf. Tabela 7.

¹⁷⁹¹ Tabela 7.

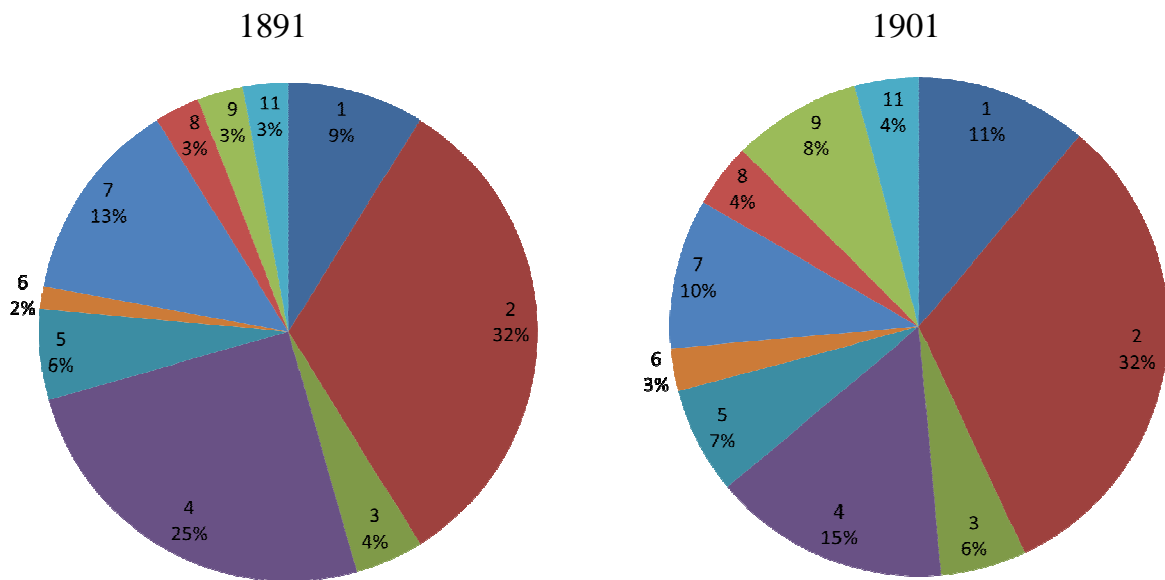
¹⁷⁹² Cf. Capítulo 10.

¹⁷⁹³ Cf. Tabela 6 e Tabela 8.

¹⁷⁹⁴ Tabela 7 e Capítulo 10 para o recrutamento geral.

ocupacionais acima daquelas que ocupavam os pais, alinhando em estratégias de investimento em capital escolar de base meritocrática¹⁷⁹⁵. Este dado é tanto mais relevante quando estamos perante grupos ocupacionais inseridos no tecido económico, e portanto longe de posições de *status*, que viam na formação dos filhos uma forma de responder às transformações na atividade económica que exigiam conhecimentos que a educação familiar já não conseguia assegurar¹⁷⁹⁶.

Figura 7: Estrutura ocupacional dos pais dos alunos com frequência do ensino superior em 1891 e 1901 (HISCLASS).



Fonte: Tabela 7

Quanto às estratégias das famílias em matéria de prosseguimento de estudos, verificamos a predominância do investimento num único filho: de facto, os alunos que, sem outros irmãos matriculados, prosseguiram estudos entre 1841 e 1926 representaram 60,8%¹⁷⁹⁷.

¹⁷⁹⁵ Tabela 6.

¹⁷⁹⁶ Cf. Pilar Muñoz Lopez, 2001, *op. cit.*, p. 332. Tratando-se, contudo, de membros da «elite censitária» não podemos descartar a possibilidade de o investimento num curso superior representar também a entrada, em posição mais vantajosa, no mercado matrimonial. *Idem, ibidem*, p. 329.

¹⁷⁹⁷ Tabela 8. Álvaro Ferreira da Silva, 1989, «A Família Mediterrânica. Um trajeto bibliográfico» in *Penélope* nº 3, pp. 111-127. Releva para nossa análise a referência à concentração social dos recursos produtivos, conceito particularmente consistente com a região em estudo e com os resultados a que chegámos no capítulo anterior em matéria de extração social dos estudantes. Para o enquadramento e evolução demográfica, cf. Mário Leston Bandeira, 1996, *Demografia e Modernidade. Família e transição demográfica em Portugal*, Lisboa, INCM, pp. 236-345. Ver também Maria Antónia Almeida, 1997, *op. cit.*, p.156. Nas famílias dos lavradores esta autora notou a reserva de um filho que não estudava para se dedicar em exclusivo à lavoura.

Nos casos em que as famílias decidiram enviar mais do que um filho para prosseguir estudos, a preferência foi para a formação dos dois mais velhos em 12,7% dos casos (131). Porém, em 11,6% dos casos apenas o irmão mais velho era encaminhado para o ensino superior¹⁷⁹⁸.

A discussão destes resultados remete necessariamente para as questões de natureza demográfica e para as estruturas familiares no período em estudo: é uma linha de investigação promissora, mas que não é possível desenvolver neste estudo.

Contudo, parece-nos lícito concluir que o comportamento das famílias em relação ao investimento em capital escolar, entre 1841 e 1926, é típico da aquisição de um bem escasso e, por consequência, caro. Nesse processo se concentrava o esforço de um número restrito das já pouco numerosas famílias que colocavam os filhos a estudar no Liceu.

Em termos modais, identificamos duas estratégias definidas para as famílias que apostavam num único filho para o prosseguimento de estudos¹⁷⁹⁹. A primeira resultava no ingresso numa escola militar (25,6%), com passagem pela Escola Politécnica de Lisboa (41%). A segunda consistia no envio do filho para prosseguimento de estudos universitários, frequentando o curso de direito (23,6%), na Universidade de Coimbra (34%)¹⁸⁰⁰.

Embora sem a expressão das opções anteriores, o curso de medicina, com a frequência repartida por Lisboa ou Coimbra, era uma opção alternativa (8,4%) que visaria garantir também uma fonte de rendimento proveniente do exercício de uma atividade profissional. Esta opção, particularmente evidente depois de 1880, deve ser lida no contexto da valorização crescente destes profissionais num quadro de lenta transformação social. Tal viria a ter reflexos no perfil profissional da elite parlamentar e ministerial da I^a República, na qual o médico republicano tenderia a substituir o bacharel monárquico¹⁸⁰¹.

¹⁷⁹⁸ Tabela 8.

¹⁷⁹⁹ Tabela 8.

¹⁸⁰⁰ Tabela 2.

¹⁸⁰¹ Fernando Luís Gameiro, 2013a, *op. cit.*, pp. 25-44.

11.4. Os alunos: geografia e trajetória profissional. A geografia dos destinos ou a atração dos centros sobre as periferias

Quanto ao epílogo deste capítulo: consideramos que se justifica concluir a identificação dos percursos profissionais dos indivíduos estudados no momento em que estavam em exercício ou a terminar as suas carreiras profissionais.

Foi num contexto de promoção e afirmação institucional, por ocasião da comemoração do Centenário (1841 – 1941), que a organização do evento procedeu ao levantamento nominativo dos antigos alunos, traduzindo-se tal facto quer na localização da sua residência em território nacional quer na identificação das suas ocupações¹⁸⁰².

Os 556 alunos arrolados com residência conhecida, que representam 12% dos 4.654 que individualmente frequentaram ou foram examinados na instituição entre 1841 e 1926, obtiveram a qualificação de nível secundário predominantemente entre 1891 e 1910 (76,4%)¹⁸⁰³. O conjunto, em 86,2% dos casos, encontrava-se na faixa etária entre os 39 e os 65 anos de idade, isto é, inseridos na população ativa¹⁸⁰⁴.

Em 28,3% dos casos eram naturais do concelho de Évora. Lisboa, com 5,7%, era o concelho que, à distância, fornecia mais antigos alunos. Os restantes distribuía-se sobretudo pelas principais localidades do distrito de Évora, nomeadamente Reguengos, Montemor e Estremoz¹⁸⁰⁵. Mas para cerca de 1/3 a sua residência encontrava-se fixada, em 30,6% dos casos, na capital do país¹⁸⁰⁶. Apenas 21,6% dos alunos residia na cidade de Évora, maioritariamente na freguesia da Sé¹⁸⁰⁷. Constatamos portanto o efeito de sucção exercido pelo tecido urbano da capital, um que fenómeno ficou bem evidente quando comparamos a fixação de antigos alunos nos concelhos de Lisboa e de Évora¹⁸⁰⁸.

¹⁸⁰² Metodologia e fontes: tabelas 9 a 13. Além dos contactos pessoais e da mobilização da imprensa da capital para a difusão do evento, a «Comissão de Propaganda» então constituída procedeu a uma meticolosa identificação dos antigos alunos, facultando-lhes uma ficha de inscrição na qual apuseram, entre outros dados, o local onde residiam e a profissão que desempenhavam, cf. Introdução ao presente capítulo.

¹⁸⁰³ Tabelas 9 e 10.

¹⁸⁰⁴ Tabelas 9, 10 e 11. Para a estratificação da amostra por faixa etária e atributos académicos dos indivíduos que compõem a amostra.

¹⁸⁰⁵ Tabela 11.

¹⁸⁰⁶ Tabela 11. Neste contingente encontramos 19 alunos que, sendo naturais de Lisboa, se fixaram também na cidade da qual eram naturais. Representam apenas 11,2% dos 170 alunos que se radicaram na capital.

¹⁸⁰⁷ Tabela 12.

¹⁸⁰⁸ Existiam casos de filhos dos lavradores que terão dado um carácter «pouco utilitário» à formação universitária, regressando às freguesias de origem, sustentando-se dos proventos das lavouras, cf. Maria Antónia Almeida, 1997, *op. cit.*, p. 157. É um facto que um pequeno número de indivíduos não utilizava a formação superior para ganhar a vida: cruzamos a informação nominal dos alunos do liceu entre 1841 e 1925 com a informação nominal constante do Anuário Comercial de 1930 para o distrito de Évora. Localizámos 471 casos de antigos alunos, dos quais 195 haviam frequentado o ensino superior. Destes, apenas duas dezenas se tinham dedicado em exclusivo aos negócios,

A migração para as grandes cidades ocorrida na segunda metade do século XX explica que grande parte dos alunos dos liceus tivesse raízes na província da qual, aliás, os pais eram oriundos. Este fenómeno foi-se repercutindo na origem geográfica dos estudantes da Universidade de Lisboa¹⁸⁰⁹.

A forte concentração da população urbana na zona de Lisboa, que reunia o maior número de indivíduos com formação superior por mil habitantes, e a diminuta expressão desta nos distritos do sul, tornava a capital uma zona socialmente privilegiada¹⁸¹⁰. O dinamismo próprio de zonas densamente urbanizadas, como era o caso, motivava a concentração dos recursos mais qualificados. Entre estes contavam-se os alunos que frequentavam o ensino secundário no Liceu de Évora e em particular aqueles que prosseguiram estudos universitários.

A questão que se coloca de seguida é a de se saber que fatores levaram à fixação dos indivíduos que estudamos na capital, muito antes do movimento migratório assinalado, isto é antes dos anos de 1950. As respostas que encontramos ajudam a compreender a razão pela qual o recrutamento dos estudantes da Universidade de Lisboa, na década de 1960, ocorria em famílias cujos chefes desempenhavam, em 72,3% dos casos, atividades inseridas no setor terciário da economia¹⁸¹¹. Évora, através da função educativa de nível secundário, contribuiu também com uma cota não negligenciável de famílias que tiveram origem no movimento de fixação de alunos que frequentaram o ensino superior na capital e que aí se fixaram concluídos os estudos. Ali desenvolveram a sua atividade profissional ao mesmo tempo que iam criando condições para que os seus descendentes, já nascidos na grande urbe, prosseguissem estudos secundários e superiores¹⁸¹².

De facto, em tese, no Alentejo o número daqueles que acediam ao ensino secundário era reduzido e a sua absorção pelo mercado de trabalho urbano não devia

comércio, produção agrícola, já que a maioria acumulava atividades ligadas à exploração da terra com o exercício do direito, medicina, farmácia, docência, engenharia, vida militar ou função pública.

¹⁸⁰⁹ João Pereira Evangelista, 1963, *op. cit.*, p. 133 e *Idem*, 1965, *Inquérito às origens sociais dos alunos da Universidade de Lisboa*, Lisboa, pp. 238-239.

¹⁸¹⁰ Adérito Sedas Nunes, 1964, «Portugal, sociedade dualista em evolução», in *Análise Social*, II (7-8), pp. 416-419.

¹⁸¹¹ João Pereira Evangelista, 1965, *Inquérito às origens sociais dos alunos da Universidade de Lisboa*, Lisboa, pp. 229-265.

¹⁸¹² Consideradas as origens geográficas dos pais, excluídos os grandes concelhos da cintura urbana de Lisboa, o concelho de Évora era um dos mais representados. João Pereira Evangelista, 1965, *Inquérito às origens sociais dos alunos da Universidade de Lisboa*, Lisboa, pp. 241-248.

constituir um problema. Dos antigos alunos cuja residência era a capital, 58% dos casos tinha frequentado um instituto superior¹⁸¹³. Destes, 71,4%, havia frequentado um instituto superior na capital, com destaque para a Escola Politécnica, que havia sido frequentada por 35,7% dos alunos residentes em Lisboa e que possuíam formação superior. Existe, portanto, uma relação entre a frequência de estudos superiores na capital e o desempenho profissional na urbe¹⁸¹⁴.

Em matéria de ensino superior, Lisboa foi a grande referência para a formação das elites académicas alentejanas nas décadas de 1890 e de 1910, naquele que terá sido o início do processo de transformação que, nos anos de 1960, levaria ao complexo universitário de Lisboa, dotado de uma dezena de escolas, o maior contingente de estudantes quando comparado com os seus congéneres de Coimbra e do Porto¹⁸¹⁵.

O contingente de estudantes oriundos do Alentejo, formados no complexo de ensino superior lisboeta, no final do século XIX e no início do século XX, constituiu o escol das elites alentejanas cujos elementos se mantiveram em atividade durante o Estado Novo, integrando quer o pessoal político do regime quer os grupos que se lhe opunham¹⁸¹⁶.

Nas ocupações dos alunos com qualificação de nível superior que se fixaram nas grandes cidades, no período entre guerras, predominavam as de militar, professor, médico, jurista ou técnico superior, todas integradas nos grupos I ou II da HISCASS. Estas ocupações estavam bem representadas pelos pais dos alunos que frequentaram a Universidade de Lisboa nos anos de 1960. Normalmente eram ocupações associadas à frequência de ambientes exigentes em matéria de educação formal, com reflexo na educação que escolhiam para os filhos, e que levavam os descendentes aos bancos da Universidade¹⁸¹⁷.

A visibilidade social destes indivíduos era superior à dos restantes alunos que não prosseguiram estudos. A imprensa generalista noticiava com regularidade a atividade destes elementos, quer a título individual como resultado da sua ação profissional, caso

¹⁸¹³ Tabela 15.

¹⁸¹⁴ Tabela 13.

¹⁸¹⁵ Adérito Sedas Nunes, 1968, *op. cit.*, p. 304.

¹⁸¹⁶ Citem-se dois casos que tratamos ao longo dos capítulos anteriores: do lado do regime, António Bartolomeu Gromicho; do lado da oposição, Hernâni Cidade.

¹⁸¹⁷ Tabela 13 e João Pereira Evangelista, 1965, *op. cit.*, p. 249.

dos médicos e dos advogados, mas também em resultado da sua ação política no refluxo do fim dos regimes liberais.

A imprensa ligada ao liceu, designadamente a revista académica *O Corvo*, elevava a novos patamares os mais bem sucedidos: 67% dos alunos mencionados no número especial comemorativo do Centenário tinha prosseguido estudos. Outras publicações como o *Álbum Alentejano* ou a *Ilustração Alentejana*, dados à estampa entre 1925 e 1934, também haviam publicitado os mais qualificados, contribuindo para circunscrever elites cujos atributos académicos eram valorizados¹⁸¹⁸.

Em suma: partindo de uma base comum de alunos que frequentaram o liceu entre 1890 e 1910 foram as duas cidades do Sul, Évora e Lisboa, que fixaram predominantemente os alunos com qualificação de nível superior. Em Lisboa os mais qualificados dispunham de um mercado de emprego terciário que absorvia uma parte significativa dos alunos oriundos do Alentejo¹⁸¹⁹.

Foram os filhos desta geração que frequentaram a Universidade de Lisboa nos anos de 1960. Beneficiaram da qualificação de nível superior dos pais que lhes permitiu a fixação num meio com oportunidades distintas daquelas que existiam no meio do qual eram naturais. Por sua vez, os filhos dispuseram já de contextos mais propícios à conquista de uma posição ocupacional compatível com as qualificações proporcionadas pelas oportunidades educativas de que dispuseram.

11.5. Trajetórias e destinos: um quadro sumário

Em matéria de educação, a lenta e complexa transformação social traduziu-se na progressiva incapacidade das famílias para educarem os filhos, deixando à Escola a tarefa de transmitir conhecimentos cada vez mais especializados.

Se para a esmagadora maioria da população a definição do percurso escolar dos filhos não ultrapassava a mera instrução elementar, para uma pequena parte a estratégia educativa incluiu a obtenção de um diploma de ensino superior.

A procura de ensino superior na região do Alentejo registou um crescimento muito expressivo: de cerca de 13,4% dos alunos que efetiva e unitariamente frequentou ou foi examinado no liceu de Évora entre 1869-1899, para 32,5% entre 1900-1909¹⁸²⁰. Do ponto

¹⁸¹⁸ Tabela 14.

¹⁸¹⁹ Tabela 13.

¹⁸²⁰ Tabela 1. Durante este decénio 12% do total de alunos que prosseguia estudos era natural do concelho de Évora.

de vista dos liceus situados fora dos grandes centros, é bem provável que a tese de que durante a segunda metade do século XIX a maioria dos estudantes do ensino liceal prosseguia para o ensino superior deva ser relativizada. Para os poucos que ultrapassavam este nível a posse de um curso de ensino secundário constituía um importante fator na diferenciação ocupacional. Um número ainda mais restrito prosseguia para o ensino superior e a sua importância na sociedade cresceria de forma imparável ao longo do século XX¹⁸²¹.

No cômputo global, isto é quando considerados todos os alunos do Liceu de Évora que (entre 1841 e 1910) prosseguiram para o ensino superior, as estratégias das famílias, em mais de 60% dos casos, centravam-se no investimento em um único filho.

No arco cronológico que culminou em 1910 apenas prosseguiram 31,9% dos alunos que frequentaram o ensino liceal. A frequência de um colégio de elite, com uma organização e regras próximas das instituições de ensino privado do norte da Europa, caso do Colégio dos Loios, com grandes exigências em matéria de recrutamento social, ampliava em 20% a possibilidade de ingressar numa instituição de ensino superior (metade dos alunos prosseguiram estudos)¹⁸²².

Para os alunos que prosseguiam estudos as famílias, no momento da escolha, cediam à precoce atração exercida pelas instituições de ensino superior da capital, na qual pontificavam as escolas de formação médica e militar. A proximidade destes institutos, e a exiguidade dos orçamentos familiares, terão ditado a razão pela qual o douto bacharel em direito pela Universidade de Coimbra foi suplantado pelo aprumado oficial de infantaria.

Ao longo do capítulo, consideramos ter ficado claro o facto de o local privilegiado pelas elites alentejanas para a formação dos filhos ter tido influência decisiva na diáspora dos mais de quatro milhares e meio de alunos que frequentaram o Liceu de Évora. A capital do país exerceu forte atração sobre os recursos mais qualificados: em 1941, altura em que foi realizado um «recenseamento» do local de residência dos antigos alunos, ficou claro que a forte concentração urbana, com o fácil acesso aos meios da moderna civilização, atraiu fortemente o grupo que prosseguia para o ensino superior. Isto é,

¹⁸²¹Contudo, estes valores para Évora ficaram bastante aquém da procura nacional, apesar de os valores apontados por Serrão para o cômputo do país carecerem de precisão. Cf. Joel Serrão, 1951, *op. cit.*, pp. 36-39.

¹⁸²²Tabela 1.

Lisboa (cidade) e os seus *hinterlands* absorveram uma parte significativa dos recursos mais qualificados do sul do país. Esta evidência mostra que o êxodo migratório das comunidades tradicionais, em que se incluíam maioritariamente as populações dos distritos de Portalegre, Évora, Beja e Faro, não só foi anterior aos anos de 1950, como pode ter influenciado as dinâmicas económicas e sociais nas regiões de origem¹⁸²³.

Em Évora, findo o ciclo formativo, os alunos posicionaram-se nos grupos I e II da HISCLASS quando os progenitores tinham expressão no agregado III, IV e V: isto é, pequenos funcionários, funcionários pouco qualificados e comerciantes deram lugar a gestores de topo e profissionais altamente qualificados. Esta lenta transformação terá ficado a dever-se à necessidade de preencher posições ocupacionais exigidas pelas funções do estado: defesa, justiça, ensino e saúde.

¹⁸²³ Adérito de Sedas Nunes, 1964, *op. cit.*, pp. 407-462.

Conclusão

Depois de Lisboa, Porto e Coimbra, Évora foi a cidade que ofereceu as condições consideradas indispensáveis para a instalação de um instituto de ensino secundário. A pequena organização corporativa inicial ocupou uma parte do edifício da antiga Universidade de Évora e nele permaneceria por cento e trinta e sete anos consecutivos. De facto, a longevidade da permanência no local de origem constituiu um caso único no quadro dos primeiros liceus portugueses. As instalações que acolheram a corporação de ensino em 1841 só seriam abandonadas em 1979 para dar lugar à reinstalação da função de ensino superior.

A disponibilidade de um espaço pedagógico histórico, concebido para funcionar como escola, bem como de uma série de infraestruturas de apoio, terá sido decisiva no devir histórico da centenária instituição. A disponibilidade de recursos humanos, isto é de professores habilitados, e de uma procura sustentada, garantiria o seu funcionamento sem interrupções.

Esta matriz inicial deu origem a um processo identitário que muito contribuiu para a sua evolução institucional e foi determinante na construção de uma identidade precoce.

A centralidade da antiga universidade terá sido fundamental na reorganização da função educativa da cidade. A Biblioteca Pública, situada a poucos metros, foi rapidamente convertida em biblioteca escolar. Este equipamento cultural foi dirigido pela primeira geração de professores bibliotecários, recrutados no corpo docente do Liceu, técnicos que organizavam os serviços a prestar a uma comunidade de leitores maioritariamente constituída por estudantes liceais.

A função educativa estava perfeitamente delimitada na urbe liberal: na proximidade do Liceu ficava também o mais elitista dos colégios privados do sul, o Colégio de S. João Evangelista (Loios), bem como o Seminário Diocesano e a Escola Normal de formação de professores do ensino primário. Neste perímetro destacava-se a instituição de ensino clássico liceal.

No que concerne à manutenção de um estatuto equivalente ao dos liceus do litoral, fator determinante para o alargamento da área de influência da função educativa a partir de Évora, esta instituição concentrou não só os esforços da elite política eborense, mas

também os da elite parlamentar: os deputados foram o veículo das pretensões dos agentes que gravitavam em torno das instituições de ensino regional.

Em causa estavam diversos fatores. Em primeiro lugar colocam-se os de ordem económica: diziam respeito à região. De facto a presença de estudantes na cidade constituía uma importante fonte de rendimento para o comércio e para os serviços associados.

Em segundo, os de ordem política: eram caros às elites locais e parlamentares. A afirmação dos projetos políticos, e a sua conversão em capital eleitoral, passava pela garantia da plenitude da função educativa. No caso concreto do Liceu, os protestos oriundos de membros proeminentes da sociedade eborense, de cada vez que o Liceu de Évora era ameaçado de despromoção (leia-se, perda dos cursos que permitiam o prosseguimento de estudos), levantavam legítimas preocupações junto dos executivos camarários. Esta era uma razão para que os caciques locais instassem junto dos deputados que representavam o círculo, visando a defesa dos interesses ameaçados. A luta que travaram, que foi uma constante ao longo dos regimes da Monarquia, da 1ª República e do Estado Novo, procurou garantir o exclusivo estatuto do Liceu. Este foi ameaçado pela instalação de instituições congéneres nos restantes distritos do Sul. No conjunto das regiões do Alentejo e do Algarve, a concretização implicaria a perda do monopólio da função de ensino secundário completo abaixo do Tejo.

Em terceiro, surgem os de ordem individual: relacionavam-se com as estratégias de capitalização escolar por parte das famílias dos protagonistas das instâncias de poder local. Era cómodo dispor de uma instituição que resolvia o problema da formação intermédia dos descendentes.

Em quarto lugar, refira-se a importância cultural da cidade simbolicamente representada pelo edifício da antiga universidade: este capital simbólico foi invocado sempre que se discutia a possibilidade de o Liceu perder as prerrogativas que inicialmente lhe foram atribuídas.

O ativismo das elites, no que concerne à garantia da função de ensino secundário e da formação de professores, traduziu-se na projeção de Évora numa área de influência à escala da dimensão do sul de Portugal. A função de ensino, concentrada num reduzido perímetro no qual se destacava o majestoso edifício da Universidade, abrangeu a oferta

mais completa abaixo do Tejo. Esta consistência, para a qual também contribuíram decisivamente os fatores de índole demográfica e o facto de se tratar da sede administrativa da província, culminaria na reposição da função de ensino superior no final do século XX.

De entre os vários agentes responsáveis pela centralidade da função educativa, avulta o corpo docente do liceu, o grupo que tinha uma notável uniformidade nos seus atributos académicos. Estes, para além de lhe garantirem o acesso à docência, numa sociedade carente de profissionais, suportavam a diversificação dos seus rendimentos através do exercício de outras ocupações como a prática da medicina ou da advocacia.

À pluralidade de ocupações acrescia a multiplicidade de papéis que desempenhavam enquanto membros de órgãos administrativos locais ou de associações: ficou evidente uma forte uniformidade geracional traduzida na frequência de ciclos e espaços formativos comuns, caso da Escola Politécnica de Lisboa, quando estudados os indivíduos que se integraram nos executivos municipais.

Os reitores foram maioritariamente recrutados dentro do grupo profissional dos professores. Exerciam profissões liberais que os incluíam na categoria dos «profissionais altamente qualificados», como era o caso dos médicos. Durante o século XIX, moviam-se nos círculos da alta sociedade eborense e eram próximos dos seus chefes políticos nacionais, traço que se foi esbatendo ao longo do século XX. Neste período, os processos de recrutamento não só tiveram um carácter endogénico (antigos alunos do Liceu) como foram produto de processos de mobilidade social ascendente indexados à obtenção de qualificação académica.

A outra face do ensino secundário era constituída pelo ensino técnico. Este relacionava-se com o ensino clássico, indiretamente, funcionando como um segmento alternativo. Contudo, as reformas do ensino técnico que tiveram lugar durante o século XIX não tiveram impacto na generalidade do país. A sua evolução, quando analisada no quadro europeu marcado pela segmentação precoce dos sistemas de ensino, parece mostrar que a estrutura social portuguesa não estava a ser ameaçada por processos de mobilidade ocupacional indexados ao aumento de oportunidades educativas.

De facto, depois 1870, em França, na Alemanha e na Inglaterra, a chegada de novos contingentes aos ensinos secundário e superior parece ter tido implicações nos

fluxos de mobilidade social e, como consequência, ter-se-á acelerado o investimento das elites nos processos de segmentação que conduziram ao desenvolvimento do ensino técnico.

O objetivo seria o de garantir, às classes média e alta, que o ensino clássico continuaria a constituir uma barreira e um nível no processo de formação académico de elites. A estes indivíduos estariam destinadas as posições sociais de maior relevo que, entre outras, preencheriam o quadro de profissionais que a burocracia do Estado reclamava sem cessar. A procura mais expressiva, oriunda da classe trabalhadora, seria orientada para o ensino técnico e profissional.

Esta transformação na procura levou a que, nestes países, os processos de sistematização ocorressem em paralelo com o alargamento das redes de escolas, um processo que se estenderia ao longo das primeiras décadas do século XX.

Isto é, com o crescimento económico a segmentação terá sido espoletado quando uma pequena parte da população escolar começou a aceder ao ensino secundário clássico. Nesse momento, ter-se-á imposto uma tomada de decisão às elites governantes suportadas, do ponto de vista eleitoral, pelas classes médias. Esta decisão traduzir-se-ia na criação de um novo segmento de ensino especializado.

As várias modalidades que este ensino oferecia – profissional, comercial, industrial – não serviam apenas para promover o controlo social pela via da escola: correspondiam também às necessidades de formação impostas pelo tecido produtivo, e às quais a formação proporcionada pela família e pela fábrica já não conseguia responder.

Esta duplicidade de funções assegurava a satisfação de uma necessidade básica imposta tanto pela evolução da economia capitalista como pela contenção dos fluxos de mobilidade ocupacional, preservando o estatuto elitista quer do ensino secundário clássico quer do ensino superior, pese embora a sua crescente abertura a novos grupos sociais.

No caso dos países de crescimento lento e tardio, situação comum a vários países da Europa do Sul, casos da Grécia, Portugal ou Espanha, o processo de segmentação generalizada nos sistemas de ensino foi menos precoce. O ensino clássico, cujo currículo manteve o latim de forma mais perene, evoluiu, bifurcando-se em secções que respondiam de forma moderada às transformações impostas pela mudança ocupacional.

O estudo de caso a que procedemos enquadra-se no padrão descrito e evidencia o funcionamento da instituição liceal como estrutura escolar dotada de uma oferta generalista. De facto, a população escolar, até à década de 1910, dividia-se da forma que, a seguir, se enumera:

Primeiro: os alunos que tinham como objetivo o prosseguimento de estudos e que transitavam para o curso complementar (consoante as reformas distribuíram-se pelo tronco comum ou bifurcado em ciências ou letras), constituíam o contingente menos expressivo. Este grupo reunia os alunos que, oriundos dos quatro distritos do sul, iriam integrar a elite dos profissionais formada pelas escolas de Lisboa e de Coimbra.

Segundo: o grupo de alunos que procurava a frequência do curso geral, findo o qual ingressavam no mundo do trabalho. Este representava a maior parte da população escolar.

Terceiro: os alunos que frequentavam o liceu com o objetivo de conseguir conhecimentos destinados a obter vantagens para a entrada numa profissão técnica. Tal como o grupo anterior, frequentavam maioritariamente o curso geral, ansiavam por uma formação qualificada. Neste caso, estava o grupo dos alunos que, a partir de 1914, se transferiram para a escola técnica.

Em relação ao primeiro grupo, constituído por aqueles que pretendiam prosseguir estudos, as elites que dominaram o poder local asseguraram que o ensino liceal garantia, aos seus filhos e aos dos seus pares, as mesmas prerrogativas de que dispunham os seus congéneres de Lisboa, de Coimbra, do Porto ou de Braga. A capacidade das elites eborenses ficou amplamente demonstrada ao longo deste processo e teve por móbil a garantia de que os alunos oriundos dos distritos do sul teriam, em Évora, a sua escola de referência. Deste ponto de vista, a anulação do protagonismo dos reitores nesta matéria estava em linha com a progressiva institucionalização do processo de nomeação dos líderes dos institutos liceais. Por esta razão, a defesa pública das instituições esteve a cargo das vereações camarárias eleitas, nas quais pontificavam elementos com interesses diretos na manutenção do estatuto de privilégio de que desfrutava o Liceu de Évora.

Até 1914, na ausência de diversificação significativa nas saídas profissionais apresentadas pelo ensino secundário, a via clássica era a preferida das famílias que procuraram os serviços do Liceu de Évora. A aposta num único filho para realizar

estudos de nível secundário era comum a 58% dos agregados; 23% apostava em dois descendentes e apenas 10,5% colocava no Liceu três filhos. Em qualquer destas situações, os comerciantes e os funcionários (HClass IV) eram os mais representados: respetivamente em 30% dos casos com um filho; 35% com dois e 27% com três. Nos casos em que as famílias optavam por colocar mais do que um filho a frequentar o ensino liceal, os profissionais (HClass II), com destaque para a ocupação de médico ou a de professor, estavam representados imediatamente a seguir.

O Liceu não deixou de formar a elite dirigente da administração local e funcionou, de facto, como um espaço de encontro entre iguais. Contudo, gravitando em torno do Liceu, o mais exclusivo colégio privado da cidade, o Colégio de S. João Evangelista (Loios), garantia a distinção ao número restrito dos filhos das famílias que dispunham de meios para que os seus descendentes o frequentassem. Aos serviços proporcionados pelo colégio acederam apenas 8% do total de alunos que se matricularam, frequentaram ou foram examinados no Liceu. Foi maioritariamente frequentado pelos filhos da alta sociedade eborense e pelos filhos das elites profissionais, dos grandes proprietários oriundos dos concelhos limítrofes. As práticas incluíam acompanhamento personalizado e ocorriam em paralelo com a incorporação de mais-valias no quotidiano escolar, com destaque para a tutoria e o acompanhamento ao estudo, tanto ao nível do internato como do externato. Até 1910, 50% dos alunos que o frequentaram prosseguiram para o ensino superior. Entre a população liceal no seu todo, incluídos os alunos que frequentaram o colégio, o prosseguimento de estudos cifrou-se na casa dos 30%. Por entre a população liceal, nas duas últimas décadas do século XIX, 3 em cada 10 alunos que seguiam para Lisboa ou Coimbra tinha frequentado este instituto de ensino privado. De facto, este era o que mais se aproximava do modelo de ensino privado anglo-saxónico, já que garantia um aporte de apoio que potenciava a apertada seleção social. Acrescia o estatuto representado pelas práticas de sociabilidade e de distinção que faziam parte do quotidiano escolar. Fica claro que as elites regionais criaram formas de garantir que os seus descendentes tinham a necessária visibilidade no seio da população escolar em crescimento: a distinção proporcionada pela frequência de espaços pedagógicos exclusivos, pese embora o lento declínio dos colégios privados depois da reforma de 1894-1895, era uma das mais evidentes e que perdurou durante a Iª República.

O ensino público, acessível à população eborense, oferecia um currículo que integrava as línguas e a administração, algo que, até aí, só estava ao alcance das famílias que tinham condições para ultrapassar a barreira oferecida pelo acesso ao Liceu. A partir de 1914, o ensino técnico ofereceu «um liceu de via curta» ao qual acederam candidatos que procuravam empregos urbanos de «colarinho branco» no setor segurador, na banca, no funcionalismo público e nos serviços em geral.

A compatibilidade da formação com a inserção no mercado de trabalho, nos setores enunciados, reforça também a vertente funcional como justificação para o esforço efetuado pelas elites republicanas na abertura da Escola Industrial. Assim, pelo menos na fase inicial de implementação do novo instituto, o processo de segmentação não se limitou a separar rigidamente os segmentos sociais que procuravam uma ou outra das escolas: existia um público comum que era objeto de recrutamento por ambas.

Para o segundo grupo de alunos, a formação generalista era a mais comum. De facto, a maioria não prosseguia para o curso complementar frequentando apenas o curso geral. Estaria aqui o grupo alargado de alunos para os quais o estatuto conferido pela frequência do curso geral e os conhecimentos que este, eventualmente, proporcionava eram suficientes para o ingresso no mercado de trabalho na área dos serviços e do pequeno funcionalismo público.

O Liceu foi povoado por um terceiro grupo de alunos que o frequentava com o objetivo de reunir condições e formação especializada para ingressar na administração pública ou no setor privado. Estes desejavam frequentar um liceu de «via curta». Ansiavam por ingressar na fileira de administração e comércio das escolas técnicas, uma formação que constituía uma mais-valia para o ingresso no mercado dos serviços. A oportunidade surgiria tardiamente, em 1914, no contexto da criação de um novo segmento na oferta de ensino na cidade.

Em síntese, no nosso caso, a tese de que a generalidade dos alunos que ingressava no ensino clássico pretendia prosseguir estudos terá que ser relativizada. Não só constatamos a existência, numa mesma população escolar, de três grupos que perseguiram objetivos distintos no aproveitamento das mesmas oportunidades educativas, como o cômputo global dos alunos que prosseguiram estudos não ultrapassaria um terço do total da procura.

Foi no terceiro grupo de alunos a que nos reportámos que a oferta oriunda do ensino técnico teve maiores repercussões, já que alterou o próprio recrutamento social do Liceu de Évora, constituindo um fenómeno social de relevo para o qual terão contribuído vários fatores. Um deles, já avançado pela sociologia histórica, terá sido a motivação política para agradar a um eleitorado urbano. Outro, terá sido a criação de uma alternativa visando diminuir o monopólio do ensino clássico mais conservador. O terceiro, este já registado pela sociologia política, terá sido a necessidade de o regime da Iª República garantir lugares no funcionalismo público para os «professores improvisados». Finalmente, o quarto, tinha um caráter funcional: era necessário formar recursos com alguma preparação específica para ocuparem os lugares que iam sendo oferecidos pela banca, pelos seguros e pelos serviços.

Em Évora, estes fatores terão inspirado a segmentação introduzida em 1914. Existiram precedentes que remontavam à década de 1890, época em que as elites políticas municipais pretendiam claramente manter duas instituições, distintas entre si, direcionando-as para públicos diferentes. Isto é, defenderam o estatuto do Liceu, visando manter em Évora um importante contingente de alunos oriundo da região do Sul que pretendia prosseguir estudos. Em paralelo, desenvolveram esforços com vista à criação de uma escola industrial vocacionada para a formação de trabalhadores da produção.

Nos anos noventa do século XIX as transformações no ensino, e em particular o privilégio do regime de disciplina em detrimento do de exames, levaram ao êxodo de alunos do ensino privado para os liceus nacionais. Esta migração integrou contingentes nos quais pontificavam os descendentes das famílias beneficiadas pelo surto económico associado à expansão da vinha na região. Acresce o facto de a crescente burocracia do Estado ter trazido para Évora um conjunto de profissionais (professores, médicos e militares entre outros) cujos descendentes acabariam por frequentar o ensino secundário na cidade.

Estes fatores determinaram que a evolução da procura tivesse acompanhado a tendência nacional, pese embora os obstáculos que foram sendo colocados à frequência: exames de acesso, aumento da propina, abertura de escolas de ensino técnico. Estes entraves culminariam, na década de 1930, com a fixação da lotação máxima dos liceus e com o apuramento da seleção com um mais refinado sistema de exames.

A partir de 1914, a afirmação do ensino técnico, em paralelo com o crescente declínio dos colégios privados, acabaria por tornar o Liceu socialmente mais exclusivo, enquadrado por um corpo docente ainda conotado com a Monarquia apesar do ativismo republicano dos reitores entre 1910 e 1926.

A nova escola constituiu um alfofre de recrutamento do pessoal político, garantindo novas posições ocupacionais para a elite republicana local. Os novos «professores improvisados» constituíram uma massa crítica que se integrava nos projetos educativos republicanos na área da alfabetização (formação de professores, escolas móveis, entre outros).

Sublinhamos que a oferta formativa do novo instituto de ensino técnico obedeceu a razões de ordem funcional. As elites locais, com a colaboração das elites parlamentares, conseguiram incorporar na oferta uma fileira de formação na área da administração e do comércio que se distinguiu das restantes e que acabaria por disputar com o ensino clássico uma parte significativa da procura na cidade.

A segmentação revestiu-se também de uma forte motivação funcional: o mercado de trabalho transformou-se com o lento mas progressivo crescimento do setor terciário, nomeadamente nas áreas das comunicações, da banca e dos seguros, reclamando recursos mais especializados cuja formação já não era possível no contexto do ensino clássico.

A nova escola técnica implicou uma profunda transformação no mercado de oportunidades educativas, produzindo fluxos de transferências que erodiam o recrutamento social no Liceu (HClass, Grupo IV). De facto, a base social do recrutamento dos alunos liceais ilustra isso mesmo: do ponto de vista ocupacional, os pais dos alunos cuja instituição estudámos, o Liceu de Évora, situavam-se no terço superior da HISCLASS, o sistema de classificação composto por doze classes que utilizámos para aferir a mobilidade ocupacional.

No contexto regional, em matéria de recrutamento social, encontramos vários achados relevantes.

Em primeiro lugar, tanto no Liceu como na Escola, constatou-se a forte aposta em educação das famílias que desenvolviam ocupações ligadas ao comércio, aos serviços e ao funcionalismo, uma evidência que as equipara a localidades do litoral dotadas de maior dinamismo.

Em segundo, ficou evidente o carácter transversal do recrutamento na Escola Industrial e Comercial. Tal facto resultou na criação de uma nova dinâmica social na cidade novecentista, já que a nova oferta de ensino alterou profundamente os fluxos da procura urbana: aumentaram muito significativamente as oportunidades educativas no ensino secundário.

Em terceiro, em matéria de género, a procura também sofreu transformações de monta, já que o fluxo direccionou-se para o ensino técnico. Este oferecia um currículo especificamente dirigido para o recrutamento feminino, o que não acontecia com o ensino liceal.

Com a introdução do ensino técnico aumentaram as oportunidades de formação para o público feminino e as famílias transformaram a nova instituição de ensino da cidade numa referência em matéria de instrução. Em paralelo, a procura feminina no Liceu diminuiu significativamente, um fenómeno que confirma o singular comportamento das raparigas na região, pese embora a manutenção de uma rígida distinção na educação ministrada.

Em quarto lugar, o acesso ao liceu de grupos desfavorecidos da sociedade eborense quase desapareceu depois de 1911, com o encerramento do Seminário, e intensificou-se a partir de 1914, com a abertura da Escola Industrial: entre 1841 e 1910, mais de três dezenas de alunos da Casa Pia de Évora frequentaram a instituição liceal. A sua ausência é notória nos registos administrativos liceais depois de 1914, e a sua presença é vincada nos documentos da administração da Escola Industrial depois deste marco cronológico.

Acresce o facto de as mais de duas centenas de alunos, oriundos de meios economicamente desfavorecidos, suportados pelo Seminário, se adicionarem aos alunos apoiados pela Casa Pia de Évora, totalizando cerca de 9% de alunos cujo mérito era valorizado justificando, em teoria, quer o apoio da instituição assistencial, quer o da eclesiástica. As decisões das autoridades da Iª República determinaram o encerramento do Seminário e a abertura da Escola Industrial, retirando do ensino clássico um grupo de estudantes carenciados, sem que nos anos imediatos fossem encontrados mecanismos de

apoio efetivo a estudantes carenciados que pretendessem prosseguir estudos secundários liceais¹⁸²⁴.

Esta evidência, associada à ação dos decisores republicanos, reforça a tese do ensino liceal como tendo um cunho eminentemente «burguês», ilustra o desfasamento de Portugal em relação a diversos países europeus nos quais a mobilidade social se afirmava pela via da escola. Contudo, em alguns grupos ocupacionais, o recrutamento dos alunos do ensino técnico não é radicalmente diferente do existente no ensino clássico, verificando-se a existência de sobreposição em algumas ocupações inseridas no primeiro terço da classificação utilizada.

De facto, para esta dinâmica muito parece ter contribuído a oferta de empregos de «colarinho branco» que careciam de uma preparação técnica formal, mas também o facto de a oferta da Escola Industrial e Comercial incluir a formação dirigida para o género feminino.

Terá sido o carácter funcional e profissionalizante de que se revestiu a oferta de ensino técnico a garantir a longevidade e o sucesso da Escola Industrial e Comercial que contou, desde o início, com fluxos de procura consistentes e duradouros. Uma parte da procura de formação no ensino técnico comercial transferiu-se do Liceu de Évora, em 1914, e era oriunda do grupo numeroso de pequenos comerciantes e funcionários cujos filhos demandavam o Liceu na última década do século XIX. Este processo terá contribuído para transformar o Liceu num instituto mais elitista nas três primeiras décadas do século XX, um processo que contou também com a circunstância do encerramento do Seminário, no ano letivo de 1910-1911, instituto que deixou de acolher alunos provenientes de algumas famílias menos abonadas. Em termos ocupacionais, os grupos intermédios da HISCLASS passaram a dispor de uma fileira de formação apelativa e de utilidade não negligenciável num contexto económico e social coincidente com o período da Iª Guerra Mundial: isto é, favorável a menores investimentos quer em bens culturais quer na aquisição de capital escolar.

Entre as elites políticas republicanas locais, embora se tenha mantido o padrão de procura de ensino clássico herdado da Monarquia, alguns dos seus membros colocaram

¹⁸²⁴ O apoio aos estudantes carenciados passou para a alçada da Associação Académica do Liceu de Évora que só entraria em funcionamento em 1920. Entre 1890 e 1910 a Associação Filantrópica apoiou, pontual e esporadicamente, com a colaboração de membros das elites locais alguns alunos carenciados, cf. Capítulo 4.

os filhos, e sobretudo as filhas, na instituição que criaram. Este procedimento terá contribuído para credibilizar o recém-criado estabelecimento de ensino. Independentemente de frequentarem já o ensino clássico liceal, iniciaram um processo de transferência institucional que as levaria a subirem ao piso nobre do Colégio do Espírito Santo, local onde se instalou a Escola Industrial e Comercial. Sobretudo, o seu interesse direto respeitava a criar uma alternativa ao domínio inamovível dos professores do quadro do ensino clássico, predominantemente monárquico. Deste processo resultou a criação de novos lugares para a elite de educadores republicanos.

Tal como a historiografia evidenciou para o caso italiano, também no caso em estudo o ensino liceal contribuiu para formar os advogados e os médicos que preencheram os lugares políticos oferecidos pelos partidos. No caso do regime republicano, o médico, substituiu, tanto no município como no hemiciclo, o bacharel em leis. Por outro lado, a importância crescente dos professores depois de 1890 consolidar-se-ia depois de 1910: a regularidade da ocupação de lugares nas vereações da CME mostra que, durante a Monarquia, os professores liceais tiveram uma participação inferior àquela que se verificou no contexto da Iª República. Durante este período, as novas instituições de ensino, que recrutaram entre os indivíduos que se formaram em Lisboa depois de 1890, em pleno recrudescimento da atividade republicana, em instituições como a Escola Politécnica, colocaram mais de metade dos seus membros a desempenhar funções nos executivos camarários. Pelo contrário, o Liceu, com um corpo docente onde pontificavam elementos ligados à política monárquica, não foi além da participação política de um quarto dos seus efetivos. Contudo, foram os docentes desta instituição quem predominou nos cargos de presidente ou de vice-presidente dos executivos camarários republicanos, fenómeno que revela o reconhecimento social dos professores na sociedade meridional. Este estudo sobre a participação política do corpo docente nas duas instituições evidenciou o seguinte facto: os recursos qualificados, em exercício da docência no ensino clássico e no ensino técnico, eram importantes reservas de recrutamento do pessoal político local.

Este aspeto é de grande relevância: o protagonismo dos professores é consistente com o período e o local em que se formaram e no qual se assinala uma grande uniformidade, quer nas habilitações quer nos ciclos formativos em que as mesmas foram

conseguidas. Os professores liceais formavam uma elite cujas qualificações, sendo raras, garantiam a sua pluralidade ocupacional: médicos que desempenhavam funções docentes ou reitorais tiveram um destaque particular, devido à sua importância enquanto pertencentes a um grupo cujo corpo de conhecimentos surgia como de evidente utilidade social; professores que também foram advogados; farmacêuticos que também eram professores.

O Liceu, com o seu edifício emblemático e um corpo docente que integrava a elite profissional da cidade, não deixava de representar um símbolo da Monarquia, em particular para as elites locais da Iª República, formadas após de 1890. Depois de 1910, a nova elite política republicana criou as condições para a instalação de uma nova valência que disputou, sem pudor ou preconceito, o espaço do Liceu. Após a instalação do Liceu e da Casa Pia no alvorecer do liberalismo, e da abertura da Escola Normal na década de 1880, a Escola Industrial e Comercial representou o mais importante investimento na adaptação de infraestruturas escolares na cidade. Este processo constituiu uma afronta deliberada aos privilégios de que desfrutava a velha instituição liceal, cujo corpo docente era ornamentado pelas principais estrelas da constelação de personagens que pontificaram nos últimos anos da Monarquia.

Para evitar sobressaltos, os novos dirigentes republicanos trataram de assegurar, desde cedo, a sintonia das direções liceais: um processo que continuou o modo de operar dos dirigentes monárquicos. Como consequência, em ambos os regimes, a margem de autonomia dos reitores foi relativamente reduzida: em paralelo com a centralização burocrática que enformava as relações com a administração central, esta foi uma das razões para que, em matéria de liderança, não tivesse sido possível encontrar nenhuma estratégia definida e escalonada no tempo como aquela que identificámos durante o Estado Novo.

Neste último regime, esse plano de ação foi claro desde o início, no primeiro reitorado (1929-1959), prevendo duas fases. Na primeira, que situámos no arco cronológico entre 1929-1941, foi desenvolvida sem concessões a afirmação da instituição no espaço local. Na segunda, no período entre 1941-1959, o processo de afirmação desenvolveu-se no contexto nacional e acabaria por projetar politicamente o reitor. Este beneficiou de uma inusitada liberdade que lhe permitiu chegar mesmo a discutir a

intromissão da Mocidade Portuguesa no quotidiano liceal: nada de comparável aconteceu durante os dois regimes liberais. Nestes, a ausência de uma estratégia clara, o caráter coletivo das decisões (conselho de professores), a contenção política, e a diminuta margem de ação dos líderes foram as notas dominantes.

Em ambos os regimes liberais existiu proximidade entre os líderes políticos nacionais e os reitores. No entanto, foi no Estado Novo que essa proximidade parece ter sido mais relevante. Embora estas relações tenham sido ampliadas, com o objetivo de reforçar o poder do reitor, a identificação com o Liceu de Évora de um dos mais influentes ministros junto do Presidente do Conselho terá sido decisivo para o líder institucional implementar o seu plano de ação.

O Estado Novo herdou a imagem de exclusividade e estatuto social do Liceu durante os regimes liberais. Ao Liceu acediam apenas aqueles que ultrapassavam a barreira do exame, das propinas, ou a atração do «liceu de via curta», isto é, do ensino técnico.

Tanto durante a Monarquia como na Iª República o corpo docente, possuidor de qualificações académicas superiores à média do comum dos cidadãos, contribuiu em muito para a definição daquela imagem.

Em contraponto, alunos e professores desenvolviam a sua atividade em espaços pedagógicos degradados, no centro dos quais se encontrava uma ruína arquitetónica: a Sala dos Atos da antiga Universidade de Évora. Na «cidade dos equipamentos» o Liceu não era compatível com o caráter exclusivo ao qual era associado. Esta evidência constituiu um desafio para a nova liderança. Logo depois de tomar posse, em 1929, o reitor apostou na recuperação física do edifício numa dupla vertente. Na primeira, procurou demonstrar que os regimes liberais (leia-se monárquicos e republicanos) foram os responsáveis pela ruína do edifício, Sala dos Atos incluída, e do ensino. Na segunda, esforçou-se por demonstrar a capacidade de realização do novo regime, capaz de lograr alcançar tudo aquilo que o Liberalismo não conseguira, e ainda garantir ganhos em matéria de propaganda, criando o cenário identitário dirigido às elites académicas e profissionais que, ciclicamente, se reuniam nos espaços pedagógicos renovados nos quais se exaltava a memória e a identidade. Para conseguir mobilizar para a causa uma elite de «profissionais», o reitor não hesitou em reabilitar Hernâni Cidade, um caso de

mobilidade social ascendente, um exemplo, distinto pela sua carreira académica e intervenção cívica. Intelectual caído em desgraça junto de Salazar, mas admirado entre aqueles que o reitor pretendia seduzir, os alunos da sua geração, Cidade prestou-se a colaborar nas atividades que prestigiavam a instituição. Este processo ilustra bem a ampla margem de confiança de que o líder institucional beneficiou.

A alegada incapacidade dos reitores monárquicos e republicanos para recuperarem o património edificado ter-se-á ficado a dever mais às contingências da economia e da política educativa do que à sua falta de iniciativa. Fortemente condicionados na sua ação, conduziram intervenções pontuais pautadas pelo ritmo a que as reformas se iam sucedendo: laboratórios, ginásio e edifícios de apoio foram sendo instalados em espaços adjacentes ao antigo Pátio dos Gerais.

No Liceu, povoado por alunos e professores, aprendia-se um currículo nacional, predominantemente clássico: uma «fábrica» dirigida por lideranças divididas entre a fidelidade ao poder central, que lhes destinava um papel de «chefe», e o coletivo do corpo docente que pretendia a partilha das grandes decisões. Esta premissa inverter-se-ia com o advento da Ditadura Militar e do Estado Novo, mediante uma inusitada liberdade do «chefe» e o desaparecimento de qualquer protagonismo do corpo docente em matéria de decisão pedagógica, administrativa ou de estratégia.

Neste quadro material e humano, avultam as trajetórias dos alunos. Estas foram decisivas em toda a transformação e estão diretamente relacionadas com a implementação da rede escolar. A criação dos Liceus em 1836, e a sua posterior instalação nas principais capitais de distrito ao longo das décadas de 1840 e de 1850, constituiu a peça mais relevante no longo processo de construção do sistema educativo português. De facto, a ação legislativa dos setembristas, pese embora a desarticulação notória entre a organização dos vários níveis, permitiu a construção dos alicerces do moderno sistema de ensino. Isto é, criou a rede de ensino secundário e superior clássico, a de ensino superior politécnico e, ao mesmo tempo, consagrou Lisboa e Porto como alternativas à Universidade de Coimbra em áreas como as engenharias e a medicina. Esta transformação favoreceu o Sul do País pois aumentou a proximidade em relação a um centro universitário em consolidação para o qual se dirigiu o fluxo dos alunos. O Liceu de Évora reunia, na frequência dos cursos complementares, os alunos oriundos dos quatro

distritos do sul que se propunham prosseguir estudos superiores. No ciclo complementar, iniciava-se a formação da elite académica que, depois da passagem por Coimbra (Universidade) ou Lisboa (Escola Politécnica), se formava predominantemente em direito, em ciências militares, ou em medicina, ocupando os lugares de maior proeminência na região. Do ponto de vista político, seriam estes os condutores da política regional durante a I^a República.

O intervalo 1890-1910 corresponde à fase de maturidade que produziu o pessoal dirigente que pontificou durante a I^a República e no Estado Novo: das duas dezenas de antigos alunos que desempenharam funções ministeriais nos regimes liberal e autoritário, mais de metade frequentou o Liceu de Évora no período considerado. Das seis dezenas de deputados que, em idênticos regimes, tomaram assento no hemiciclo, dois terços frequentou a instituição nas últimas duas décadas da Monarquia Constitucional, integrando a elite parlamentar da I^a República ou a que tomou assento na Assembleia Nacional durante o Estado Novo. A participação política dos agentes educativos terá contribuído para formar a imagem de uma instituição que não só moldava os indivíduos que integravam as elites locais como contribuía com uma fração para a elite política e profissional do país.

Quer devido à escassez de lugares compatíveis com a formação académica, quer pelas oportunidades oferecidas pelo crescimento da capital, a fixação de recursos oriundos do sul, em Lisboa, está diretamente relacionada com o processo de qualificação. De facto, nas últimas duas décadas do século XIX, identificámos o início da fixação urbana dos alunos que prosseguiam estudos superiores. Este núcleo vai sendo sucessivamente reforçado com novos contingentes que se integram num fluxo migratório, qualificado, que antecede o afluxo a Lisboa de gente da província na segunda metade do século XX: um processo muito longo que terá tido consequências no agravamento da dualidade entre a «sociedade tradicional» e a «sociedade moderna», entre o campo e a cidade, no Portugal contemporâneo.

Finalmente, pensamos ter demonstrado, cabalmente, a hipótese que norteou a investigação. De facto, consideramos ter tornado evidente a ambição das elites urbanas, na Monarquia Constitucional, na I^a República, ou no Estado Novo, em manterem, sem

concessões, a cidade de Évora com os atributos inerentes à função educativa de nível secundário.

Com poucos interregnos, Évora manteve a função educativa equiparada a centros com maior dinamismo económico e demográfico. O estudo sociológico da procura, do recrutamento social ou das trajetórias, evidencia que a perseverança das elites políticas em matéria de instrução e educação teve reflexos diretos na formação e nos destinos dos alunos que frequentaram o Liceu de Évora. Esta afirmação é verdadeira para ambos os segmentos de ensino, em particular para o ensino técnico. A extraordinária procura deste tipo de ensino constituiu um dos fenómenos sociais de maior relevo no cômputo da presente investigação.

Até à Iª Guerra Mundial o mercado regional de ocupações qualificadas parece ter sido capaz de suportar a fixação de recursos qualificados. Porém, como consequência da expansão da procura de ensino secundário na última década do século XIX e do aumento das oportunidades educativas no ensino superior na segunda década do século XX, o mercado ocupacional na região foi incapaz de acomodar a procura. Como consequência a diáspora dos profissionais qualificados, particularmente atraídos pelas oportunidades no interior da cintura urbana da capital, tornar-se-ia irreversível.

Para uma região que continuava a apresentar reduzidas taxas de alfabetização tratou-se de uma fase de transição importante. O grupo dos que prosseguiram estudos superiores, em crescimento devido à concorrência pelos lugares mais qualificados, estava circunscrito aos descendentes de um conjunto limitado de famílias, número que não esconde o evidente investimento destas na aquisição de capital escolar. Este investimento surge associado quer à ocupação de posições mais elevadas quer a fenómenos de distinção social baseados nas qualificações académicas.

Finalmente, em matéria de perspectivas de investigação, esta tese deixa como legado dois arquivos e respetivos inventários, bases de dados passíveis de cruzamento com outras fontes que venham a ser mobilizadas, e a possibilidade de a investigação avançar a partir da base empírica que suportou a investigação.

Fontes

As fontes manuscritas foram organizadas em dois grandes grupos: arquivos e bibliotecas nacionais, por um lado, e as suas congéneres locais, por outro. Em cada um dos grupos criámos subdivisões em função da instituição detentora dos fundos compulsados. Um terceiro grupo, constituído pelas fontes impressas, foi organizado da mesma forma que os dois primeiros.

Fontes manuscritas

Arquivo Histórico do Liceu André de Gouveia

SC: A/Gestão administrativa

SSC: A/Conselho Administrativo

SR: 001 – Atas das sessões do Conselho Administrativo

PT/AHLAGE/A/A/001-Lv229

PT/AHLAGE/A/A/001-Lv230

PT/AHLAGE/A/A/001-Lv231

PT/AHLAGE/A/A/001-Lv232

PT/AHLAGE/A/A/001-Lv233

SSC: B/Expediente

SR: 001 – Livro de Registo de Correspondência (1858-1938)

PT/AHLAGE/A/B/001-Lv177

PT/AHLAGE/A/B/001-Lv178

PT/AHLAGE/A/B/001-Lv179

PT/AHLAGE/A/B/001-Lv180

PT/AHLAGE/A/B/001-Lv181

PT/AHLAGE/A/B/001-Lv182

PT/AHLAGE/A/B/001-Lv183

SSC: C/PESSOAL

SR: 001 – Exames de professores para as cadeiras de Instrução Primária

PT/AHLAGE/A/C/001-Lv261-1859-1869

SR: 002 – Livro de registo de Títulos de Capacidade para o exercício do magistério particular expedidos pela Comissão de Estudos do Distrito de Évora

PT/AHLAGE/A/C/002-Lv260-1869

SR: 003 – Livro de registo de alvarás de licença para o ensino particular no distrito de Évora

PT/AHLAGE/A/C/003-Lv262-1895-1953

SR: 004 – Livro de registo de diplomas dos professores e demais empregados

PT/AHLAGE/A/C/004-Lv264-1881-1928

SR: 005 – Termos de juramento e posse dos professores e funcionários do liceu (1880-1965).

PT/AHLAGE/A/C/005-Lv273a Lv282

SR: 006 – Cadastro do pessoal do Liceu de Évora

PT/AHLAGE/A/C/006-Lv248-1922-1928

SR: 007 – Cadastro de professores (1908-1971)

PT/AHLAGE/A/C/007-Lv266 a Lv272

SC: C/Património

SR: 001 – Inventários

PT/AHLAGE/C/001-Lv247-1895-1920¹⁸²⁵

PT/AHLAGE/C/001-Lv248-1883-1920¹⁸²⁶

SC: D/Gestão Pedagógica

SSC: A/Órgãos pedagógicos

SR: 001 – Atas das sessões do Conselho Escolar

PT/AHLAGE/D/A/001-Lv240-1841-1850

PT/AHLAGE/D/A/001-Lv241-1850-1860

PT/AHLAGE/D/A/001-Lv242-1860-1876

PT/AHLAGE/D/A/001-Lv243-1876-1904

PT/AHLAGE/D/A/001-Lv245-1903-1936¹⁸²⁷

PT/AHLAGE/D/A/001-Lv244-1918-1936¹⁸²⁸

PT/AHLAGE/D/A/001-Lv246-1937-1974

SR: 004 – Atas das reuniões de professores por classe e secção (1897-1963)

PT/AHLAGE/D/A/004-Lv184 a Lv228

SR: 005 – Atas da Secção de Assistência

PT/AHLAGE/D/A/005-Lv238-1920-1938

SR: 006 – Atas da Direção da Associação de Professores do Liceu de Évora

PT/AHLAGE/D/A/006-Lv236-1926-1927

SR: 007 – Atas da Associação dos Professores do Liceu de Évora

PT/AHLAGE/D/A/007-Lv235-1926

SSC: B/Alunos

SR: 001 – Livros de termos de matrículas (1841-1926)

PT/AHLAGE/D/B/001-Lv001 a Lv175 (1841-1842 a 1925-1926)

SC: E/Diversos

SR: 001 – Comemorações

PT/AHLAGE/E/001-Lv293-1941¹⁸²⁹

PT/AHLAGE/E/001-Lv294-1941¹⁸³⁰

SR: 002 – Livro de Ponto da Mocidade Portuguesa

PT/AHLAGE/E/002-Lv259-1944-1961

SR: 002 – Livro de registo de Títulos de Capacidade para o exercício do magistério particular expedidos pela Comissão de Estudos do Distrito de Évora

PT/AHLAGE/A/C/002-Lv260-1869

SR: 003 – Livro de Faltas da Mocidade Portuguesa

PT/AHLAGE/E/003-Lv256-1945-1953

SR: 003 – Livro de registo de alvarás de licença para o ensino particular no distrito de Évora

PT/AHLAGE/A/C/003-Lv262-1895-1953

SR: 004 – Livro-caixa da Mocidade Portuguesa

PT/AHLAGE/E/004-Lv254-1944-1951

Não catalogados

¹⁸²⁵ Inventário de material pertencente ao Liceu de Évora

¹⁸²⁶ Inventário dos objetos existentes no Gabinete de Física

¹⁸²⁷ Conselho geral

¹⁸²⁸ Conselho efetivo

¹⁸²⁹ Comissão Central I Centenário. Receita e Despesa.

¹⁸³⁰ Comissão Central I Centenário. Banquete 1941.

PT/AHLAGE/E/ - Comemorações, documentos não catalogados.

PT/AHLAGE/E/005 - 1942-1947, Maço 2, 8 e 11, Correspondência recebida

PT/AHLAGE, Maço nº 3, Inquérito ao Liceu 1870.

PT/AHLAGE, Comemorações. António Bartolomeu Gromicho, 1941, *Relatório do I Centenário do Liceu 'André de Gouveia'*, Évora (mimeo).

PT/AHLAGE, Maço nº 3, DIV-12, Inquérito em resposta à circular de 7 de junho de 1870, D.G. nº 128, p. 1.

PT/AHLAGE, Correspondência enviada. Ofícios 1929.

Arquivo Histórico da Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira

Fundo: Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira (EICGP)

SSC: B/Expediente

SR: 002 – Correspondência diversa recebida e expedida

PT/AHESGP/EICGP/B/B/002/Mç001-1924-1973.

SR: 004 – Ordens de serviço

PT/AHESGP/EICGP/B/B/004/Mç001-1920-1943

SR: 001 – Livros de termos de posse de pessoal

PT/AHESGP/EICGP/B/C/001/Lv001-1919-1936

SR: 004 – Cadastro de pessoal

PT/AHESGP/EICGP/B/C/004/Mç001-1914-1934

SSC: C/Pessoal

SR: 001 – Livros de termos de posse de pessoal

PT/AHESGP/EICGP/B/C/001/Lv001-1919-1936

SR: 004 – Cadastro de pessoal

PT/AHESGP/EICGP/B/C/004/Mç001-1914-1934

SCC: D/Contabilidade

SR: 004 – Documentos diversos relativos a contabilidade

PT/AHESGP/EICGP/B/D/004/Mç001-1923-1968

SC: C/Património

SR: 001 – Inventários

PT/AHESGP/EICGP/C/001/Lv001-1919-1927

SC: D/Gestão Pedagógica

SCC: C/ Alunos

SR: 003 – Matrículas

PT/AHESGP/EICGP/D/C/003/Lv001-1919-1920

PT/AHESGP/EICGP/D/C/003/Lv002-1920-1921

PT/AHESGP/EICGP/D/C/003/Lv003-1921-1922

PT/AHESGP/EICGP/D/C/003/Lv004-1922-1923

PT/AHESGP/EICGP/D/C/003/Lv005-1923-1924

PT/AHESGP/EICGP/D/C/003/Lv006-1924-1925

PT/AHESGP/EICGP/D/C/003/Lv007-1925-1926

SR: 004 – Matrículas da aula comercial

PT/AHESGP/EICGP/D/C/004/Lv001-1919-1920

PT/AHESGP/EICGP/D/C/004/Lv002-1920-1921

SR: 013 – Processos de alunos

PT/AHESGP/EICGP/D/C/013/Mç001 a Mç027

PT/AHESGP/EICGP/D/C/013/Mç001-0022/0029-0124/0158.

SR: 006 – Frequência de alunos

PT/AHESGP/EICGP/D/D/006/Lv001-1914-1917

SC: E/Diversos

SR: 001 – Relatórios

PT/AHESGP/EICGP/E/001/Lv001-1924 (referente ao ano letivo de 1922/1923 mas com informação que recua a 1919)

PT/AHESGP/EICGP/E/001/Lv002-1924 (referente ao ano letivo de 1923/1924)

PT/AHESGP/EICGP/E/001/Lv003-1925 (referente ao ano letivo de 1924/1925)

SR: 003 – Livro de registo de exposições

PT/AHESGP/EICGP/E/003/Lv001-1918-1921 n° 1

SR: 005 - Documentos diversos

PT/AHESGP/EICGP/E/005/Mç001-1899-1993

PT/AHESGP/EICGP/E/005/Mç002-Sem data

Fundo: Escola Industrial da Casa Pia de Évora (EICPE)

SC: A/Gestão Administrativa

SCC: A/Conselho Escolar e Conselho Administrativo

SR: 001 – Atas

PT/AHESGP/EICPE/A/A/001/Lv001-1914-1931

SSC: B/Expediente

SR: 001 – Cópias de correspondência expedida

PT/AHESGP/EICPE/A/B/001/Mç001-1914-1916

SCC: C/Pessoal

SR: 001 – Cadastro de pessoal

PT/AHESGP/EICPE/A/C/001/Lv001-1915-1929

SC: B/Património

SR: 001 – Inventário da Escola Industrial da Casa Pia de Évora

PT/AHESGP/EICPE/B/001/Lv001-1916-1917

SCC: B/Alunos

SR: 001 – Matrículas

PT/AHESGP/EICPE/C/B/001/Lv001-1914-1917

PT/AHESGP/EICPE/C/B/001/Lv002-1915-1917

PT/AHESGP/EICPE/C/B/001/Lv002-1917-1918

PT/AHESGP/EICPE/C/B/001/Lv003-1918-1919

SR: 002 – Vida escolar dos alunos

PT/AHESGP/EICPE/C/B/002/Lv001-1917-1919

Fundo: Casa Pia de Évora (CPE)

SR: 001 – Atas das sessões de Administração da Real Casa Pia de Évora

PT/AHESGP/CPE/001/Lv001-1899-1904

SR: 005 - Documentos diversos

PT/AHESGP/EICGP, *Anuário da Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira*, Ano Letivo de 1922-1923, Évora.

PT/AHESGP, *Anuário da Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira*, Évora, Ano Letivo de 1922-1923

AHESGP, Cx. 1. Ofício de fevereiro de 1918 348/361.

PT/AHESGP/EICGP/E/005/Mç001-1899-1993,

PT/AHESGP/EICGP/E/005/Mç001-1899-1993, Ofício do diretor da Escola Industrial para o Engenheiro Chefe da Repartição de Instrução Industrial e Comercial Ministério da Instrução Pública. 4 de agosto de 1916.

Relatórios da Escola Industrial/Escola Industrial e Comercial (1922-1925), Évora.

Arquivo Distrital de Évora

A.D.E., NCME, *Atas da Câmara Municipal de Évora*, 1893-1896, Livro nº 795.

A.D.E., NCME, *Atas da Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Évora*.

A.D.E., NCME, *Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora*, 1910, Livro nº 804.

A.D.E., NCME, *Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora*, 1910, Livro nº 805.

A.D.E., NCME, *Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora*, 1912-1913, Livro nº 806.

A.D.E., NCME, *Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora*, 1914, Livro nº 807.

A.D.E., NCME, *Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora*, 1914, Livro nº 808.

A.D.E., NCME, *Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora*, 1923, Livro nº 811.

A.D.E., NCME, *Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora*, 1916, Livro nº 809.

A.D.E., NCME, *Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora*, 1920, Livro nº 810.

A.D.E., NCME, *Atas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Évora*, 1923, Livro nº 811.

A.D.E., NCPE, Casa Pia de Évora, *Livro de Atas das Sessões*, Livro nº 6 (525).

A.D.E., NCPE, Casa Pia de Évora, *Livro de Atas das Sessões*, Livro nº 7 (526).

A.D.E., NCPE, Casa Pia de Évora, Maço 839, Correspondência Recebida 1912-1913.

A.D.E., NCPE, Maço 903 (1907-1925), Maço 213 (1911-1919)

A.D.E., NGC Maço 9, *Relatório da Junta Geral do Distrito de Évora*, 1879.

A.D.E., NGC, Maço 532 (Ensino).

A.D.E., NGC, Maço 95 (Ensino).

A.D.E., NGC, *Recenseamento Eleitoral*, Évora, 1870.

A.D.E., NGC, *Recenseamento eleitoral*, Évora, 1874.

A.D.E., NGC, *Recenseamento Eleitoral*, Évora, 1891.

A.D.E., NGC, *Recenseamento Eleitoral*, Évora, 1901.

A.D.E., Núcleo de Registos Paroquiais, Matrimónios. Freguesia da Sé em Évora 1899 a 1902, Livros nº 266, 267, 268 e 269; 1903 a 1905 Livros nº 270, 271, 272

A.D.E., Núcleo de Registos Paroquiais, Matrimónios. Freguesia de S. Mamede 1899 a 1905, Livros nº 166 a 170, 171 e 172;

A.D.E., Núcleo Judicial, Inventário Orfanológico, nº série 1570, Maço 85, ano 1859.

Arquivo da Câmara Municipal de Évora

ACME, *Recenseamentos eleitorais*, 1913 e 1921.

Arquivo Geral do Seminário Diocesano de Évora

*Relação dos alunos que frequentaram o seminário no ano letivo 1851-1852 a 1909-1910*¹⁸³¹.

Arquivo da Câmara Municipal de Reguengos de Monsaraz

ACMRM, *Recenseamento Eleitoral*, 1874.

Arquivo Histórico Militar

AHM 1790 -1940, *Alunos da Academia de Fortificação, Escola do Exército, Escola de Guerra, Escola Militar* [Lista nominativa dos alunos que frequentaram as escolas de aplicação].

Arquivo da Universidade de Coimbra

Ficheiro manual de alunos matriculados na Universidade de Coimbra (2ª metade do século XVIII até 1909) [Sala de referência].

Certidões de idade, 1901 a 1925, 6, tab. 3, 10.

Certidões de Idade 1834-1900, LXVII.

Arquivo do Museu de Ciência da Universidade de Lisboa (Escola Politécnica)

E.P. Relação dos alunos que requereram exames de habilitação perante a Escola Politécnica 1868 . Cx Estatística, Mapas estatísticos diversos não catalogado. 1868.

E.P. Relação dos alunos que requereram exames de habilitação perante a Escola Politécnica 1868 . Cx Estatística, Mapas estatísticos diversos não catalogado. 1870.

E.P. Relação dos alunos que requereram exames de habilitação perante a Escola Politécnica 1868 . Cx Estatística, Mapas estatísticos diversos não catalogados, 1869

E.P. Cartas nº 2 1849-1872

E.P. Cartas nº 3 1872-1887

E.P. Cartas nº 4 1888-1910

E.P. Livro nº 11 1875-1878

E.P. Livro nº 12 1878-1882

E.P. Livro nº 13 1882-1885

E.P. Livro nº 14 1885-1889

E.P. Livro nº 16 1891-1892

E.P. Livro nº 17 1894-1896

E.P. Livro nº 18 1896-1898

E.P. Livro nº 19 1898-1899

E.P. Livro nº 20 1899-1901

E.P. Livro nº 21 1902-1904

E.P. Livro nº 22 1904- 1906

E.P. Livro nº 24 1908-1910

E.P. Livro nº 25 1910-1915

E.P. Livro nº 7 1859-1863

E.P. Livro nº 8 1863-1867

¹⁸³¹Considerando que havia uma longa permanência dos alunos no seminário, entre 3 e 8 anos, utilizou-se o cruzamento interpolado da informação nominal (ano sim; ano não).

E.P. Livro nº 9 1867-1871

E.P. Livro nº25 1910-1915

E.P. Relação de Alunos que requereram exame de admissão 1865

E.P. Relação de Alunos que requereram exame de admissão 1866

E.P. Relação de Alunos que requereram exame de admissão 1867

E.P. Relação Nominal de Alunos 1871-1872

E.P. Relação Nominal de Alunos 1873-1874

E.P. Relação Nominal de Alunos 1875-1876

E.P. Relação Nominal de Alunos 1888-1889

E.P. Relação Nominal de Alunos 1889-1890

E.P. Relação Nominal de Alunos 1890-1891

E.P. Relação Nominal de Alunos 1891-1892

E.P. Relação Nominal de Alunos 1907-1908

E.P. Relação Nominal dos Alunos 1906-1907

AHMCUL,EP,Matrículas e Exames, nº 8 1863-1867

AHMCUL,EP,Matrículas e Exames, nº 8 1863-1867

AHMCUL,EP,Matrículas Livro 9º 1867-1871

Atas das Sessões do Conselho da Escola Politécnica de Lisboa,14-11-1900; 15-05-1909; 28-04-1903; 28-04-1903; 08-10-1906; 05-03-1907; 12-10-1907; 10-05-1910; 12-11-1910; 10-12-1910; 25-02-1911; 23-05-1911; 01-12-1837; 26-03-1907.

Centro de Documentação do Ministério da Educação

- *Relatórios dos Liceus*, cx 7, peça nº 44; Cx 10, peça nº 65 e cx 15, peça 102.

- *Relatório do Liceu Nacional de "André de Gouveia" 1938-1939*, Évora, Liceu Nacional de Évora

- *Relatório do Liceu Nacional de André de Gouveia 1939-1940*, Évora. Liceu Nacional de Évora

- *Relatório do Liceu Nacional de "André de Gouveia" 1942-1943*, Évora, Liceu Nacional de Évora.

Biblioteca Nacional

- Biblioteca Nacional, Espólio E-36 (Hernâni Cidade).

Instituto Superior de Agronomia (Biblioteca-Arquivo)

Processos individuais de alunos: A 12 1910; A 66 1908; A 74 1895-1896; A 83 1883; A 86 1841; A 115 1872; A 156 1864-1865; C 3 1896; C 20 1899; D 2 1867; E 21 1899; F 11 1870; F 21 1884; G 5 1873; H 5 1886; J 10 1871; J 17 1892; J 54.1895; J 31 1870; J 35 1878; J 38 1879; J 41 1908; J 44 1893; J 63 1899; J 65 1880; J 70 189; J 90 1880; J 154 1866; J 102 1900; J 107 1898; J 140 1871; J 146 1907; M 13 1868; M 19 1885; R 2; A 74 1870.

Fontes Impressas

Biblioteca do Estado Maior do Exército

Anuário da Escola do Exército, Lisboa, Composição e Impressão da Imprensa Nacional, 1895 (reg. 6033; 1895-1911 3 vols. 1912 a 1955 cota E = XI – C = S; 1956 – 1958 2 vols.).

Arquivo Nacional da Torre do Tombo

ANTT, *II Congresso da MP*, vols. VIII a X.

Biblioteca Nacional

- *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*(1880-1923).
- *Diário das Sessões do Senado* (1911-1923).
- *Diário das Sessões da Assembleia Nacional*(1935-1959)
- *1º Congresso da União Nacional. Congresso da União Nacional. Discursos, Teses e Comunicações*, vol. VII, Lisboa, União Nacional, 1935.

Legislação

- Carta de Lei de 14 de junho de 1880.
- Carta de Lei de 28 de maio de 1896.
- Circular nº 1, 27 de setembro de 1941.
- *Código Administrativo, Aprovado por Carta de Lei de 6 de maio de 1878*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1878.
- *Coleção Oficial de Legislação Portuguesa, anos 1835, 1836 e 1895*.
- Decreto nº 873 de 17 de setembro, *Ministério da Instrução Pública. Repartição de Instrução Industrial e Comercial. Legislação sobre ensino industrial e comercial elementar e médio. Ano de 1914*, Lisboa.
- *Diário do Governo*(1860 a 1919).
- *Leis de 2 de maio de 1878 e de 11 de junho de 1880 sobre a reforma da instrução primária e regulamento e providências sobre a execução das referidas leis*. Lisboa, Imprensa Nacional, 1881.
- Ministério da Educação, 1991, *Reformas do ensino em Portugal (1870-1884)*, Tomo I, Vol. II, Lisboa, Ministério da Educação/Secretaria-geral, pp. 271-272.
- Ministério da Educação. Secretaria-geral, 1989, *Reformas do ensino em Portugal*. Tomo 1, 1º Vol. 1835-1869, Lisboa, Secretaria- Geral do Ministério da Educação, 1989;
- Ministério da Educação. Secretaria-geral, 1992, *Reformas do ensino em Portugal*. Tomo, 1, 2º Vol, 1870-1889, Lisboa, Secretaria-geral do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. Secretaria-geral, 1996, *Reformas do ensino em Portugal*. Tomo. 1, 4º vol., 1900-1910, Lisboa, Secretaria-geral do Ministério da Educação.
- Ministério da Instrução Pública, 1923, *Reforma da Educação. Proposta de Lei*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Ministério da Instrução Pública. Repartição de Instrução Industrial e Comercial, *Legislação sobre ensino industrial e comercial elementar e médio. Ano de 1914*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1914.
- *Observações sobre o atual estado do ensino das artes em Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1875.

- *Programa das Cadeiras do Instituto Industrial e Commercial de Lisboa para o ano letivo de 1872 a 1873*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- *Regulamento das Escolas de Desenho Industrial Industriais, Comerciais, Preparatórias e Elementares Comércio e de Arte Aplicada, decreto nº 2.609-E de 4 de setembro*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1916.
- *Regulamento das Escolas de Ensino Elementar Industrial e Commercial. Aprovado por decreto nº 2609-E, de 4 de setembro de 1916*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Estatísticas

- *Anuário Estatístico de Portugal, 1918-1919*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1919 [*reporta-se ao número de alunos MF matriculados*].
- *Censo da População do Reino de Portugal no 1º de dezembro de 1890*, vol. I, Lisboa, INE, MOPCI, Direção da estatística geral e comércio, repartição da estatística geral, 1896.
- *Censo da População do Reino de Portugal no 1º de dezembro de 1900*, vol. I, Lisboa, IN, 1905; Portugal, Ministério das Finanças, Direção Geral de Estatística Demográfica.
- *Censo da População de Portugal no 1º de Dezembro de 1911, (5º Recenseamento Geral da População) 1913-17'*, Lisboa, Ed. Do Ministério das Finanças, Direcção Geral de Estatística, 4ª repartição, Lisboa, seis partes em 5 vols.
- *Censo da População de Portugal no 1º de Dezembro de 1920 (6º Recenseamento Geral da População), 1923-1925*, Lisboa, Ed. Do Ministério das Finanças, Direcção Geral de Estatística, Lisboa, 2 vols.
- *X Recenseamento Geral da População*, 1960, tomo I, vol.1, Lisboa, INE.
- *Ensino primário oficial 1910 a 1915*, Ministério das Finanças, Direção Geral de Estatística, Repartição Central, Lisboa, Imprensa Nacional, 1919.
- *Estatísticas Históricas Portuguesas*, Lisboa, INE (em cd-rom).
- *Ensino primário oficial, 1910-1915*, Ministério das Finanças, Direção Geral de Estatística, Repartição Central, Lisboa, Imprensa Nacional,
- *Ensino primário oficial, anos letivos de 1915-1916 a 1918-1919*, Ministério das Finanças, Direção Geral de Estatística, Repartição Central, Lisboa, Imprensa Nacional, 1923
- *Estatística de Educação, 1960-1961*, Lisboa, INE.

Relatórios

- *Relatório apresentado pela Comissão Distrital de Évora à Junta Geral do mesmo distrito na sua sessão ordinária de novembro de 1879*, Évora, Tipografia de Cunha Bravo, 1880.
- Relatório da Comissão da Reforma do Ensino Técnico in *Escolas Técnicas, Boletim da Ação Educativa*, Vol. I, nº 3 e 4, Ministério da Educação Nacional, Lisboa, MCMXLVII (1947).
- *Relatório da Junta Geral do Distrito de Évora*, Junta Geral do Distrito de Évora, 1879, Sessão de maio de 1879, Évora.
- *Relatório do Estado Litterário e Económico da Escola Distrital de Évora apresentado ao Illmº. e Exº Sr. Conselheiro Diretor Geral da Instrução Pública pelo Diretor José Maria Queirós Veloso. Anno Letivo 1896 a 1897*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1898.
- *Relatório do Liceu Central de Évora 1897-1898*, Évora, Minerva Eborensis.

- *Relatório do Liceu Central de Évora*, 1898, Évora, Minerva Eborense.
- *Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública, publicado em conformidade com o disposto no artº 3 nº 3 da carta de lei de 23 de maio de 1884, sessão de outubro de 1889*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- *Relatório sobre o Instituto Industrial e Commercial de Lisboa Anno Letivo de 1888-1889*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- *Relatórios da Junta Geral do Distrito de Évora (1879-1885)*, Évora, Liceu Central de Évora, 1898, *Relatório, Anno Letivo de 1897 a 1898, 3º Ano*, Évora, Minerva Eborense, 1898.
- Liceu Central de Évora, 1899, *Lyceu Central d'Évora. Annuário. Anno letivo de 1898 a 1899 4º anno*, Évora, Minerva Comercial.

Anuários

- *Annuário Commercial de Portugal Ilhas e Ultramar*, Lisboa, Empreza do Annuário Commercial, anos de 1899 a 1933.
- *Anuário da Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa*, 1890-1894, Lisboa.
- *Anuário da Universidade de Coimbra*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, anos 1865 a 1942, 59 vols.
- *Anuário da Universidade de Lisboa*, Lisboa, Universidade de Lisboa, anos de 1913-1914, 1915-1916 e 1919-1920,
- *Anuário do Instituto Superior do Comércio de Lisboa*, Lisboa, Tipografia Minerva, anos de 1918-1927.
- *Anuário Estatístico «Portugal»*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, Imprensa Nacional, 1884-1886a 1953-1954 (54 vols.)

Imprensa

- *A Defesa*, 1941
- *A Voz Portalegrense*, 1941
- *A Voz*, 1941
- *Álbum Alentejano*, 1933
- *Boletim da Casa do Alentejo*, 1942
- *Boletim da Direção Geral de Instrução Pública 1902-1905*, Lisboa, DGIP.
- *Brados do Alentejo*, 1941
- *Colégio de João de Deus aos Loios*, Évora, Minerva Eborense, 1886.
- *Correio Académico*, 1884
- *Comércio do Porto*, 1941
- *Correio da Manhã*, 1941
- *Correio do Minho*, 1942
- *Correio Elvense*, 1941
- *Corvo*, 1921-1941
- *Democracia do Sul*, 1941
- *Diário da Manhã*, 1941
- *Diário de Coimbra*, 1941
- *Diário de Lisboa*, 1941
- *Diário de Notícias*, 1941
- *Diário do Alentejo*, 1941

- Diário Ilustrado*, 1958.
- Districto de Évora*, 1908-1910.
- Eco de Reguengos*, 1941
- Estatutos do Colégio de S. João Evangelista (Loios) estabelecido na cidade de Évora, autorizado pelo Conselho Superior de Instrução Pública*, Lisboa, Tipografia de G.M. Martins, 1852.
- Estatutos do Colégio de S. Paulo em Évora. Estabelecimento dirigido pelo professor Vicente Joaquim da Gama*, Lisboa, Tipografia de Francisco Xavier de Sousa, 1849.
- Germinar*, 1913.
- Ilustração Alentejana*, 1925-1929
- Jornal de Moura*, 1941
- Jornal de Notícias*, 1941
- Jornal do Comércio*, 1941
- Liceu de André de Gouveia, O Corvo. Edição Especial Comemorativa do Centenário*, Évora, s/e.
- Notícias d' Évora*, 1941
- Notícias d' Évora*, 1941
- Notícias de Beja*, 1941
- Notícias do Alentejo*, 1941
- Novidades*, 1941
- Novidades*, 1941
- O Académico*, 1913-1914
- O Arraiolense*, 1942
- O Castelo Vidense*, 1941
- O Cidadão*, 1911-1915
- O Comércio do Porto*, 1941
- O Eco de Estremoz*, 1941
- O Jornal do Comércio*, 1941
- O Manuelinho d' Évora*, 1890-1902
- O Primeiro de Janeiro*, 1941
- O Século*, 1941
- O Setubalense*, 1941
- Primeiro de janeiro*, 1941
- República*, 1941
- Scholastico Eborense*, 1861-1863

Bibliografia

ADÃO, Áurea, 1982, *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica (1836 /1860)*, Oeiras, Fundação Calouste Gulbenkian.

Idem, 2002, *As políticas educativas nos debates parlamentares. O caso do ensino secundário liceal*. Porto, Afrontamento.

AGULHON, Catherine, 1994, «Enseignement technique et professionnel», in *Dictionnaire Encyclopédique de l' Education et de la Formation*, Paris, Nathan Université.

ALBUQUERQUE, Luís de, «Ensino Liceal», in *Dicionário de História de Portugal*, vol. II, Porto, Livraria Figueirinhas, 389-391.

ALEGRE, Maria Alexandra de Lacerda Nave, 2009, *Arquitetura escolar. O Edifício do Liceu em Portugal (1882-1978)*, Lisboa, Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa.

Idem, 2012, *Arquitetura escolar. O Edifício do Liceu em Portugal (1882-1978)*, Lisboa, FCG/FCT.

ALEXANDRE, Paulo Morais, 1999, «Campos, Ezequiel», in Mónica, Maria Filomena e Barreto, António *Dicionário de História de Portugal*, vol. VII. Porto, Figueirinhas.

ALEXANDRE, Valentim, 2004, «Corvo, João de Andrade», in Maria Filomena Mónica (Dir), *Dicionário Biográfico Parlamentar 1834-1910*, vol. I, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 841-843.

ALHO, Albérico Afonso Costa, 2001, *Sob a urgência da técnica, cerzir as almas em tempos de mudança: contributos para o estudo da reforma do ensino técnico de 1948*, Lisboa, FCSH/UNL (Dissertação de mestrado policopiada).

ALMEIDA, Pedro Tavares de, 1991, *Eleições e Caciquismo no Portugal Oitocentista*, Lisboa, Livros Horizonte.

Idem, 1995, *A Construção do Estado Liberal. Elite Política e Burocracia na Regeneração 1851-1890*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa. (Dissertação de doutoramento policopiada).

ALMEIDA, Pedro Tavares de, António Costa Pinto e Nancy Bermeo (Org.), 2006, *Quem Governa a Europa do sul? O recrutamento ministerial, 1850-2000*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

ALMEIDA, Pedro Tavares de, 2006, «Ribeiro, Ernesto Hintze», in Mónica, Maria Filomena (Coord), *Dicionário Biográfico Parlamentar 1834-1910*, vol. IV, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 448-452.

ALMEIDA, Fialho de, 1921, *Estâncias d' Arte e de Saudade*, Porto, Livraria Clássica Editora.

ALMEIDA, Maria Antónia de Figueiredo Pires de, 1997, *Família e Poder no Alentejo. Elites de Avis 1886-1941*, Lisboa, Colibri.

Idem, 2004, «Borges, Domingos Pinheiro», in Maria Filomena Mónica (Coord.), *Dicionário Biográfico Parlamentar 1834-1910*, vol. II, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 402-405.

ALVES, Luís Alberto Marques, 2001, «O ensino na 2ª metade do século XIX», in *História*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Série II, vol. II, 053-092.

Idem, 2003, *O Porto no Arranque do Ensino Industrial (1851-1910)*, Porto, Afrontamento.

Idem, 2004, «Os professores e o ensino industrial na segunda metade do século XIX», in *Estudos em homenagem a Luís António de Oliveira Ramos*, Porto, FLUP, 131-141.

AMARO, Luís, «'O Primo Camacho' A cidade de Beja em meados de 1870 e outras páginas alentejanas numa evocação de Brito Camacho», in *Arquivo de Beja*, vol. 15, 83-84.

ANÁLISE SOCIAL (número temático: História Social das Elites), vol. XXVII, (116-117), 1992.

ANDERSEN, W.O., 1969, *A Revolução Industrial*, Lisboa, Editores Associados.

ANDERSON, Robert, 1985, «Secondary Schools and Scottish Society in the Nineteenth Century», in *Past and Present*, nº 101, 176-177.

ANDREA, Ismael dos Santos, 1937, *A IV cadeira e os seus professores*, Lisboa, FCL.

ÂNGELO, Vítor, 1975, «O ensino discriminatório: liceu e escola técnica – resultados de um inquérito», in *Análise Social*, 2ª série, vol. XI (44) (1975), 576-629.

ANÓNIMO, 1985, *Recidivas do deputado por Évora Dr. A.B. Gromicho*, Évora, maio.

ANTUNES, José Ricardo da Costa Silva, 1886, *Apontamentos para a História da Escola do Exército*, Lisboa, Imprensa Nacional.

ARROTEIA, Jorge, 1984, *A Evolução Demográfica Portuguesa*, Lisboa, Ministério da Educação.

AZEVEDO, Aníbal Lúcio de, 1915, «O Ensino Elementar Industrial», in *Congresso Regional Algarvio*, Lisboa.

AZEVEDO, Rodrigo, 2003, «Liceu Sá de Miranda», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara, *Liceus de Portugal*, Lisboa, ASA.

Idem, 2004, *O ensino liceal e técnico e a sociedade no Minho (1845-1947)*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de doutoramento policopiada).

BAIÔA, Manuel, 2000, *Elites políticas em Évora da Iª República à Ditadura Militar*, Lisboa, Cosmos.

Idem, 2006, «O Partido Republicano Nacionalista em Évora 1923-1935», in *Análise Social*, vol XII (178), 99-123

Idem, 2012, *Elites e Organizações Políticas na I República Portuguesa: O caso do Partido Republicano Nacionalista (1923-1935)*, Évora, Universidade de Évora (Dissertação de doutoramento policopiada).

BANDEIRA, Mário Leston, 1996, *Demografia e Modernidade. Família e transição demográfica em Portugal*, Lisboa, INCM.

BARRETO, António e MÓNICA, Maria Filomena, 1999-2000, *Dicionário de História de Portugal*, Suplemento, vol. VII-IX. Porto, Figueirinhas.

BARBAGLY, Marzio, 1982, *Educating for Unemployment: Politics, Labor Markets and the School System, Italy 1859-1973*, New York, European Perspectives.

BARROSO, João, 1995, *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administrativa (1836-1960)*, 2 vols., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

BASTIDE, H. et GIRARD, H., 1974, «Mobilité de la Population et motivation des personnes: une enquête au prés du public. III. Les facteurs de la mobilité», *Population*, XXIX, 6, 1094 -1098.

BERTAUX, D., 2001, «Biography and Society», in Neil J. Smelser and Paul B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of the Behavioral Sciences*, vol 18, Oxford, Elsevier, 1210-1217.

BAUDOT, Anatole de, 1886, «Étude théorique sur les lycées», in *Revue de l' Architecture et des Arts qui s'y Rattachent*, vol. II, 33-34.

BEATO, Carlos Alberto, 2011, *Os liceus e as ciências (1836-1860). Um estudo sobre o processo de criação das disciplinas de ciências físicas e naturais nos liceus portugueses*. Lisboa, Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

BECCHI, Egle e JULIA, Dominique, 1996, *Histoire de L' Enfance en Occident*, Tome 2, Paris, Seuil.

BECKETT, J.V, 1990, *The Agricultural Revolution*, Oxford-Cambridge, Basil Blackwell.

BÉDARIDA, Françoise, 1991, *A Social History of England 1851-1990*, London, Routledge.

BENAVENTE, Ana (coord.), 1996, *A Literacia em Portugal*, Lisboa, FCG.

BENEVIDES, Francisco da Fonseca, 1897-1901, *Relatório sobre o Instituto Industrial e Commercial de Lisboa anos letivos de 1895-1896*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Idem, 1899, *Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. Relatório Sobre o Instituto Industrial e Commercial de Lisboa. Ano letivo de 1898-1900,1901*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Idem, 1901, *Relatório sobre o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa*, Lisboa, Imprensa Nacional.

BENSAÚDE, Alfredo, 1922, *Notas histórico-pedagógicas sobre o Instituto Superior Técnico*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Idem, 1949, *Notas histórico-pedagógicas sobre o Instituto Superior Técnico*, Lisboa, Edição da Técnica.

BERGHOFF, Hartmut, 1990, «Public Schools and the decline of the british economy 1870-1914», in *Past and Present*, nº 129, 148-167.

BERGMAN, Manfred Max e JOYE, Dominique, 2002, *Comparing Social Stratification Schemas: CAMSIS, GOLDTHORPE, ISCO-88, TREIMAN, and WRIGT*, Cambridge, Cambridge Studies in Social Research.

BERNARDO, Maria Ana, 2001, *Sociabilidade e Distinção em Évora no Século XIX. O Círculo Eborense*. Lisboa, Cosmos.

Idem, 2009, *Sociedade e elites no concelho de Évora. Permanência e mudança (1890-1930)*, Évora, Universidade de Évora (Dissertação de doutoramento policopiada).

Idem, 2013, *Sociedade e elites no concelho de Évora. Permanência e mudança (1890-1930)*, Lisboa, FCG.

BERRIO, Julio Ruiz, 1998, «La Rénovation Pédagogique en Espagne de la fin du XIXe siècle à 1939», in Jean-Louis Guereña (Dir), *L'enseignement en Espagne XVIe-XXe*. Paris, NRP.

BERTOCCHI, Graziella e SPAGAT, Michel, 2004, «The evolution of modern educational systems: technical versus general education, distributional conflict and growth», in *Journal of Development Economics*, Amsterdam, Eesvier, vol 73 (2), 559-582.

BLACKBOURN, David, 1991, «The German bourgeoisie: an introduction», in David Blackbourn e Richard Evans, *The German Bourgeoisie - Essays on the Social History of the German Middle Class from the late Eighteenth to the Early Twentieth Century*, Londres, Routledge.

BONIFÁCIO, Maria de Fátima, 1991, «A Ortodoxia historiográfica», in *Seis estudos sobre o liberalismo português*, Lisboa, Presença.

Idem, 1993, «Costa Cabral no contexto do liberalismo doutrinário», in *Análise Social*, vol. XXVIII (4.º-5.º), 1993 (n.º 123-124), 1043-1091.

BOTELHO, Manuel Francisco de Medeiros, 1869, *Plano Geral de Estudos Primários e Secundários*, Coimbra, Imprensa da Universidade.

BOTTOMORE, T.B., 1974, *As elites e a sociedade*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude, 1985, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre, 1994, *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação*, Lisboa, Celta.

Idem, 2001, *O Poder Simbólico*, Lisboa, Edições 70.

Idem, 1994, «Stratégies de reproduction et modes de domination», in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 105, Paris.

BOURDON, Albert-Alain, 1985, «A l'entejo, espace mythique ou nouvelle frontiere?», in *Les Campagnes Portugaises de 1870 a 1930: images et réalité. Actes du colloque. Aix-en-Provence, 2-4 Decembre, 1982*, Paris, Fondation Calouste Gulbenkian / Centre Culturel Portugais.

BOWMAN, Mary Jean e ANDERSON, Arnold, 1973, «Human Capital and Economic Modernization in Historical Perspective», in *Quatrième Conférence Internationale d' Histoire Economique*, Paris, Mouton.

CABRAL, António, 1925, *Tempos de Coimbra. Memórias de Estudante - Anedotas e Casos, Figuras e Tipos*, Coimbra, Coimbra Editora.

CABRAL, Manuel Vilaverde, 1979, *Portugal na Alvorada do Século XX; Forças Sociais, Poder Político e Crescimento Económico de 1890 a 1914*, Lisboa, Regra do Jogo.

Idem, 1999, «Classes Sociais», in *Dicionário de História de Portugal. Suplemento*, António Barreto e Maria Filomena Mónica (coord.), Porto, Figueirinhas, vol. 7.

CAMOESAS, João, 1909, *Pela Verdade e pela Justiça*, Évora, Empresa Tipográfica Eborense.

CANDEIAS, António, 1994, *A Escola-oficina n.º 1, 1905-1930*, Lisboa, IIE/ME.

CARASA, Pedro (dir.), 1997, *Elites Castellanas de la Restauración*, vol. II, Salamanca, Junta de Castilla y León.

CAZZOLA, Franco, 1997, «Poderes locais e grupos dirixentes na Itália rural entre os séculos XIX e XX», in *Poder local, elites e cambio social na Galicia non urbana (1874-1936)*, Lourenzo Fernández Prieto, Xosé M. Núñez Seixas et alli, (coord.), Santiago de Compostela, Parlamento de Galicia / Universidade de Santiago de Compostela.

CHARLE, Cristopher, 1994, *La République des universitaires 1870-1940*, Paris, Seuil.

Idem, 2001, «Prosopography», in Neil J. Smelser and Paul B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of the Behavioral Sciences*, vol 18, Oxford, Elsevier, 12236-12240.

CARRILHO, Maria José, 1991, «Aspetos demográficos da população portuguesa no período 1864-1970», in *Estudos Demográficos*, Lisboa, INE.

CARVALHO, Augusto da Silva, 1944, «Memórias da Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa», in *Memórias. Classe de Ciências*, Tomo IV, Academia das Ciências de Lisboa.

CARVALHO, Rómulo de, 1986, *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CASCÃO, Rui e ALMEIDA, Maria Manuel, 1991, «Origens sociais dos alunos matriculados na Universidade de Coimbra nos finais do século XIX», in *Congresso História da Universidade. No 7.º Centenário da sua fundação*, vol. III, 181-193.

CASCÃO, Rui, e VAQUINHAS, Irene, 1993, «Evolução da sociedade em Portugal: A lenta e complexa afirmação de uma civilização burguesa», in José Mattoso (dir), *História de Portugal*, Vol V, Lisboa, Círculo de Leitores.

CASCÃO, Rui, 1998, *Figueira da Foz e Buarcos 1861-1910. Permanência e mudança em duas comunidades do litoral*, CEM, CMFF, Minerva, Coimbra-Figueira da Foz.

Idem, 2011, «O ato de comer e a arte de cozinhar», in José Mattoso (Dir.), *História da Vida Privada em Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores.

CASTELO, Cláudia, 2003a, «Cabral, Francisco Alberto da Costa», in António Nóvoa (Dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Lisboa, ASA, 208.

Idem, 2003b, «Ramos, Gustavo Cordeiro», in António Nóvoa (dir), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Lisboa, ASA, 1148-1150.

CASULO, José Carlos de Oliveira, 1988, «As leis de bases da educação nacional: percurso histórico e condições de aplicabilidade», in *Revista Portuguesa de Educação*, 1988, 1 (3), CEEDC- Universidade do Minho, 21-28;

CHARLE, Christophe, 1988, «Noblesse et Élités en France au Début du XXe Siècle», in *Les Noblesses Européennes au XIXe Siècle*, Rome, École Française de Rome et Université de Milano.

Idem, 1995, «Intellectuelles et professions au XIX^{ème} siècle», in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 106, N° 106-107, 85-95.

CHARTIER, Roger, 1988, *A História Cultural. Entre práticas e representações*, Lisboa, Difel.

CIDADE, Hernâni, 1937, *Quelques Aspects de la Littérature Portugaise de la Grande Guerre*. Lisbonne, Institute Français au Portugal.

Idem, *Século XIX. A revolução cultural em Portugal e alguns dos seus mestres*. Lisboa, Editorial Presença.

CIPOLLA, Carlo M., 1969, *Instrução e Desenvolvimento no Ocidente*, Lisboa, Ullisseia.

CLARK, Samuel, 1984, «Nobility, bourgeoisie and the industrial revolution in Belgium», in *Past and Present*, n° 105, 1984, 140-175.

COELHO, José Trindade, 1941, *In Illo Tempore. Estudantes, Lentes e Futricas*, Lisboa, Portugália Editora.

COMPÈRE, Marie Madeleine, 1985, *Du Collège ao Lycée. Genealogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Galimard.

Idem, 1995, *L' Histoire de l'education en Europe. Essai Comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, Institut Nationale de Recherche Pédagogique.

CORREIA, Luís Grosso, 2002, *Récita do Liceu Rodrigues de Freitas/D. Manuel II, 1932-1973*, Porto, FLUP, [Dissertação de doutoramento policopiada].

Idem, 2013, «The lyceums work in silence, they do not advertise, and have no time for envy or rivalry. A Case Study of the Liceu Rodrigues de Freitas/D. Manuel II during the Portuguese Estado Novo», in *Portuguese Studies* vol. 29, n° 1, 21-26.

CORVO, João de Andrade, 1866, *A Instrução Pública*, Lisboa, Sociedade Typographica Franco-Portuguesa.

COSTA, Afonso, *Discursos Parlamentares, 1914-1926*, Lisboa, Livraria Bertrand.

COSTA, Augusto de Oliveira Machado e, 1937, *A Escola Politécnica de Lisboa. A VII cadeira*. Lisboa, FCL.

COSTA, D. António da, 1870, *A Instrução Nacional*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Idem, 1871, *História da Instrução Popular em Portugal desde a fundação da Monarchia até aos nossos dias*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Idem, 1868, *Necessidade de um Ministério de Instrução Pública*, Lisboa, Imprensa Nacional.

COSTA, Mário Alberto Nunes, 1990, *O ensino industrial em Portugal de 1852 a 1900*, Lisboa, Academia Portuguesa de História.

COSTA, Paula Cristina, «Jales, António Maria», 2005, in Maria Filomena Mónica (Coord), *Dicionário Biográfico Parlamentar 1834-1910*, vol. III, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

CRAVIDÃO, Fernanda Delgado, 1991, «A população estudantil da Universidade de Coimbra. Uma análise geográfica.», in *Congresso da Universidade 7.º Centenário. Atas*, Coimbra, Comissão Organizadora do Congresso História da Universidade.

CRISTO, Homem, 1915, *A Instrução Secundária em Portugal e em França*, Lisboa, Typographia de António Conceição Rocha.

CROOK, J. Mordaunt, 2000, *The Rise of the Nouveaux Riches*, London, John Murray.

CROSSICK, Geoffrey, 1991, «From gentlemen to the residuum: languages of social description in victorian Britain», in Corfield (ed), *Language, History and Class*, Oxford, Basil & Blackwell, 149-178.

CRUZ, Manuel Braga da, 1986, *Monárquicos e republicanos no Estado Novo*, Lisboa, D. Quixote.

Idem, 1998, *O Estado Novo e a Igreja Católica*, Lisboa, Bizâncio.

CRUZ, Maria Antonieta, 1999a, «Aspetos da cultura burguesa oitocentista», in *Revista de História das Ideias*, Vol 20, 257-288.

Idem, 1999b, *Os burgueses do Porto na 2ª metade do século XIX*, Porto, Fundação Engº António de Almeida.

CRUZEIRO, Maria Eduarda e PEREIRA, Raul da Silva, 1968, «Cronologia histórica das Universidades portuguesas: 1759-1968», in *Análise Social*, vol. VI, 1968 (n.º 22-23-24), 837-899.

Idem, 1976, «Uma aproximação à análise do sistema do ensino secundário em Portugal», in *Análise Social*, vol. XII, (48), 1976, 4º, 1001-1046.

Idem, 1978, «Ensino Secundário: duas populações, duas escolas», in *Análise Social*, vol. XIV (55), 3º, 443-502.

CUNHA, Pedro José da, 1937, *A 2ª cadeira e os seus professores*, Lisboa, FCL.

Idem, 1937, *A Escola Politécnica de Lisboa. Breve notícia histórica*. Lisboa, Faculdade de Ciências de Lisboa.

DAUMARD, Adeline, 1970, *Les Bourgeois de Paris au XIXe. Siècle*, Paris, Flammarion.

Idem, 1991, *Les Bourgeois et la Bourgeois en France depuis 1815*, Paris, Flammarion.

DAVID, Celestino, 1941, «Alguns Reitores, Professores e Alunos do Liceu de Évora 1841-1941», in *O Corvo*, número especial, 45-52.

DAVIES, John Antony, 1988, *Conflict and control: Law and order in Nineteenth-Century Italy*, London, Palgrave Macmillan.

DESCAMPS, Paul, 1934, *Le Portugal. La Vie Sociale Actuelle*, Paris, Firmin-Didot.

DUARTE, Marta, 2004, «Conceição, Alfredo Pereira Amélio», in Manuel Braga da Cruz e António Costa Pinto (dir.), *Dicionário biográfico parlamentar 1935-1974*, vol. IV, 428-430.

DURKHEIM, Émile, 1984, *Sociologia, educação e moral*, Porto, Rés editora.

Idem, 2001, *Educação e Sociologia*, Lisboa, Ulisseia.

ESCOLANO, Augusto e FERNANDES, Rogério (Eds.), 1997, *Los Caminos Hacia la Modernidad Educativa 1800-1975*, Zamora, Fundacion Rei Afonso Henriques.

ESCOSURA, Leandro Prados de la e ZAMAGNI, Vera (eds.), *El desarrollo económico en la Europa del Sur: España e Italia en perspectiva histórica*, Madrid, Alianza Universidad.

ESPANCA, Túlio, 1966, *Inventário Artístico de Portugal. Concelho de Évora*, vol. I, Lisboa, Academia Nacional de Belas-Artes.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar, 1998, *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia [dissertação de doutoramento].

ÉTIÉNNE, Jean et alt, 2008, *Dicionário de Sociologia*, Lisboa, Plátano.

EVANGELISTA, João Pereira, 1963, «Inquérito às origens sociais dos alunos dos liceus de Lisboa», in *Revista do Centro de Estudos Demográficos*, nº 14, 123-143.

Idem, 1965, *Inquérito às origens sociais dos alunos da Universidade de Lisboa*, Lisboa, Centro de Estudos Demográficos.

FARINHA, Luís, 1998, *O revirinho: revoltas republicanas contra a ditadura e o Estado Novo 1926-1940*, Lisboa, Estampa.

FAUSTINO, Carla, 1996, «A elite política de Arraiolos (1890-1918)» in *Estudos Autárquicos*, nº 6-7, 293-381.

FERNANDES, António Manuel de Sousa, 1992, *A centralização burocrática do Ensino Secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*, Braga, Universidade do Minho, (Dissertação de doutoramento policopiada).

FERNANDES, Paulo Jorge, 2004, «Dias, José Simões», in Maria Filomena Mónica (Coord.), *Dicionário Biográfico Parlamentar*, vol. II, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 40-43.

FERNANDES, Rogério e ADÃO, Áurea (Org.), 1998, *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970*, 3 vols. Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

FERNANDES, Rogério, 1998, «Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910)», in Maria Cândida Proença, 1998, *O Sistema de Ensino em Portugal, séculos XIX e XX*, Lisboa, Colibri, 23-46.

FERNANDES, Rogério e MAGALHÃES, Justino, 1999, *Para a História do Ensino Liceal em Portugal. Atas dos Colóquios do I Centenário da REforma de Jaime Moniz (1894-1895)*, Braga, Universidade do Minho.

FERREIRA António Gomes e MOTA, Luís, 2010, «Educação e Formação de Professores do ensino secundário na Primeira República», in *Excedra*, nº 4.

FERREIRA, Amorim, 1937, *A 5ª cadeira e os seus professores*, Lisboa, FCL.

FERREIRA, António Gomes (Org.), 2004, *Escolas Culturas e Identidades*, IIIº Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Coimbra, 2000), Coimbra, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

FERREIRA, Joaquim Gomes, 1997, «A Investigação em História da Educação em Portugal», in *História da Educação em Espanha e Portugal. Investigação e atividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

FIGUEIRA Manuel Henrique, 2003, «Liceu Diogo de Gouveia em Beja», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara (Coord.), *Liceus de Portugal*, Lisboa, ASA, 97-118.

FONSECA, Carlos Pires de Lima da, 1959, *Roteiro da Minha Vida*, 2 vols. Lisboa, Livraria Portugal.

FONSECA, Helder Adegar e GUIMARÃES, Paulo Eduardo, 2009, «A mobilidade intergeracional em Portugal, 1911-1957», in José Vicente Serrão, Magda de Avelar Pinheiro e Maria de Fátima Sá e Melo Ferreira (Org.), *Desenvolvimento Económico e Mudança Social: Portugal nos últimos dois séculos*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 349-371.

FONSECA, Helder Adegar e GUIMARÃES, Paulo Eduardo, 2009, «Social mobility in Portugal (1860–1960): operative issues and trends», in *Continuity and Change* 24 (3), 2009, Cambridge, Cambridge University Press, 513–546.

FONSECA, Helder Adegar e GUIMARÃES, Paulo Eduardo, 2007, «Operative Issues on the Hisco and Hisclass Scheme: the Portuguese Experience», in *Gender and Well-Being: Marriage Strategies and Inheritance systems in Europe from 17th-20th Centuries*, University of Minho, Portugal, April 25th 27th.

FONSECA, Helder Adegar e REIS, Jaime, 1987, «J.M. Eugénio de Almeida: um capitalista da Regeneração», in *Análise Social*, 3ª Série, vol. XXIII, 5º, 865-904.

FONSECA, Helder Adegar, 1989, «A propriedade da terra em Portugal 1750-1850: alguns aspetos para uma síntese», in Fernando Marques da Costa, Francisco Contente Domingues e Nuno Gonçalo Monteiro (org.), *Do Antigo Regime ao Liberalismo 1750-1850*, Lisboa, Vega, 213-240.

Idem, 1996a, «As elites económicas alentejanas, 1850-1870: anatomia social e empresarial», in *Análise Social*, vol XXXI (136-137), 731-732.

Idem, 1996b, *O Alentejo no Século XIX. Economia e Atitudes Económicas*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Idem, 1998, «Elites agrárias e crescimento económico na periferia portuguesa do século XIX: o exemplo do Alentejo na era liberal (1850-1910)», in *Análise Social*, vol. XXXIII (2.º-3.º), 1998 (n.º 146-147), 497-538.

Idem, 2003, «Agrarian Elites and Economic Growth in the Portuguese Periphery of the 19th.: the Example of the Alentejo in the Liberal Era (1850-1910)», *Social History*, vol. 28, nº 2, 202-226.

FOX, Robert and GUAGNINI, Anna (eds.), 1993, *Education, Technology and performance in Europe 1850-1939*, Cambridge, Cambridge University Press.

FURET, François e OZOUF, Jacques, 1977, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de clavin à jules ferry*, Paris, Les éditions du minuit.

GAILLARD, Jean-Michel, 2000, «Architecture des Lycées pour l' élite de la République», in *Le Monde de l'éducation* (Paris), nº 285, oct. 2000.

GAMEIRO, Fernando Luís e FONSECA, Helder, 2004a, «O Liceu de Évora na formação das elites portuguesas - percursos escolares e profissionais (1841-1941)», in Joaquim Ferreira Gomes (ed.), *Escolas, Culturas e Identidades*, Vol III, Coimbra, SPCE,17-27.

GAMEIRO, Fernando Luís e FONSECA, Helder, 2004b, «Carvalho, José Perdigão Rosado de», in Maria Filomena Mónica, Filomena (Dir.) *Dicionário Biográfico de Parlamentares*, vol. I, Lisboa, ICS/Imprensa de Ciências Sociais, 655-658.

GAMEIRO, Fernando Luís e FONSECA, Helder, 2005, «Monteiro, Adriano Augusto», in Maria Filomena Mónica (coord.) *Dicionário Biográfico Parlamentar 1835-1910*, vol. II, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 955-958.

GAMEIRO, Fernando Luís, 1993. «A alfabetização no Alentejo. Um estudo de caso», in *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 2, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 69-85.

Idem, 1995. *Ensino e Educação no Alentejo Oitocentista*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa (Dissertação de mestrado policopiada)

Idem, 1997, *Entre a Escola e a Lavoura*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional/ME.

Idem, 1998, «Instrução, Educação e Lazer no Alentejo», in Rogério Fernandes e Áurea Adão (Org.) *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970*, vol. I, Porto, I Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, Sociedade Portuguesa de História da Educação, 523-534.

Idem, 2001, «A construção de uma identidade. O Liceu de Évora, 1929-1959», in *A Cidade de Évora*, II Série, nº 5, 189-212;

Idem, 2003a, «Alfabetização e literacia (Séculos XIX e XX). Disseminar o ABC ou manter elites?», in *Literacia e Cidadania – Convergências e Interfaces, Atas do Congresso Internacional*, Évora, Centro de Investigação em Educação Paulo Freire (Cd-Rom).

Idem, 2003b, «Elites e Educação no Sul de Portugal. Identidade e Capital Escolar durante o Estado Novo», in Maria Filomena Mónica e outro (Org.), *II Colóquio de História Social das Elites – Atas*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais (Cd-Rom).

Idem, 2003c, «Identidade, legitimação e poder: o Liceu Nacional de André de Gouveia durante o Estado Novo», in *Economia e Sociologia*, nº 73, Évora, ISESE, 154-175.

Idem, 2005a, «Gouveia, José Carlos de», in Mónica, Maria Filomena (Coord), *Dicionário Biográfico Parlamentar 1834-1910*, vol. I, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 359-361.

Idem, 2005b, «Silva, Luciano Pereira da», in Maria Filomena Mónica (Coord.), Mónica, Maria Filomena (Coord), *Dicionário Biográfico Parlamentar 1834-1910*, vol. III, 712-714.

Idem, 2005c, «Nunes, José Jacinto», in Maria Filomena Mónica (Coord.), *Dicionário Biográfico Parlamentar (1834-1910)*, Lisboa, Afrontamento, vol. III, 85-89.

Idem, 2006a, «Mata, José Caeiro da», in Maria Filomena Mónica, (coord.) *Dicionário Biográfico de Parlamentares*, vol. II, Lisboa, ICS/Imprensa de Ciências Sociais, 796-799.

Idem, 2006b, «Ricca, Augusto César Claro da», in Maria Filomena Mónica (coord), *Dicionário Biográfico Parlamentar (1834-1910)*, vol. III, Lisboa, ICS/Imprensa de Ciências Sociais, 470-473

Idem, 2006c, «Velloso, José Maria Queiroz», in Maria Filomena Mónica (Coord.), *Dicionário Biográfico Parlamentar (1834-1910)*, Lisboa, ICS/Imprensa de Ciências Sociais, 1037-1040.

Idem, 2006d, «Educação e Elites no Portugal Contemporâneo. Os Liceus do Sul na Imprensa Generalista (1930-1960)», in *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*, Uberlândia - Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia (Cd-rom).

Idem, 2006e, «Tavares, João de Sousa», in Maria Filomena Mónica (coord), *Dicionário Biográfico Parlamentar (1834-1910)*, vol. III, Lisboa, ICS/Imprensa de Ciências Sociais, 866-869.

Idem, 2011a, *Com Engenho e Arte. Ensino Técnico em Évora durante a I República: a Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira*, Lisboa, Edições Colibri.

Idem, 2011b. «A Política educativa do Estado Novo. O ensino secundário liceal», in Fernando Martins (Coord.), *A Formação e a consolidação política do Salazarismo e do Franquismo*, Lisboa, Colibri, 2011, 87-112.

GAMEIRO, Fernando Luís e BERNARDO, Maria Ana, 2012, «Quando a Universidade era o Liceu: sociedade, política e elites em Évora durante a I República», in Sara Marques Pereira e Francisco Lourenço Vaz, *Universidade de Évora (1559-2009). 450 anos de modernidade educativa*, Lisboa, Chiado Editora, 589-606.

GAMEIRO, Fernando Luís, 2013a, «A Elite Parlamentar Republicana. Deputados e Senadores eleitos por círculos eleitorais do Alentejo (1890-1926)», in Jorge Fonseca e Teresa Fonseca (Coord.), *Cinco olhares sobre a I República*, Lisboa, Colibri, 25-44.

Idem, 2013b, «Cidade, Hernâni», in Maria Fernanda Rollo (Coord.), *Dicionário de História da Iª República e do Republicanismo*, Vol I, Lisboa, Assembleia da República, 672-675.

GAMEIRO, Maria Isabel, 2000, *Recolher Educar e Instruir. A Casa Pia de Évora (1836-1910)*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, (Dissertação de mestrado policopiada).

Idem, 2011, «A Casa Pia de Évora. Curso de uma instituição», in *Universidade de Évora (1559-2009). 450 anos de modernidade educativa*, Lisboa, Chiado Editora.

GARCIA, Arnaldo Ressano, 1937a, *Escola Politécnica de Lisboa. A cadeira de desenho e os seus professores*, Lisboa, FCL.

Idem, 1937b, *A 10ª cadeira e os seus professores*, Lisboa, FCL.

GARCIA, Carmen Sarasúa, 2002, «El Acceso de Niñas y Niños a los Recursos Educativos en la España Rural del Siglo XIX», in José Miguel Martínez Arrion (ed.), *El Nivel de Vida en la España Rural, Siglos XVIII-XX*, Alicante, UA.

GARCIA, Joaquim Manuel dos Santos, 1938, *Coisas da Minha Terra*, Évora, Gráfica Eborense.

Idem, 1940, *Educação da mulher agrícola portuguesa*, Évora, Gráfica Eborense.

GASPAR, Jorge, 1981, *A área de influência de Évora*, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos.

Idem, 2001, «Évora e a cidade portuguesa do século XX», in *A Cidade de Évora*, nº 5, 30-31.

GASPAR, Maria Ivone, 1996, *Princípios orientadores e objetivos do ensino secundário em Portugal*, Lisboa, FCSH/UNL (Dissertação de doutoramento policopiada).

GENOVESI, Giovanni, 1997, «La scuola in Itália: problemi e tendenze di rinnovamento dalle origini ai nostri giorni», in Agustín Escolano e Rogério Fernandes (eds.), 1997, *Los Caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques.

GOBLOT, Edmond, 1967, *La Barrière et le Niveau*. Paris, P.U.F.

GODINHO, Vitorino Magalhães, 1975, *Estruturas da Antiga Sociedade Portuguesa*, 2ª ed., Lisboa, Arcádia.

GOMES, Joaquim Ferreira (Ed.), 1985, *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública 1844-1859*, Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

Idem, 1980, *Estudos para a História da Educação no século XIX*, Lisboa, Almedina.

Idem, 1989, *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Idem, 1991, «Três modelos de formação de professores do ensino secundário», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25 (2), 1-24.

GONTARD, Maurice, s/d, «Os ensinos primário e secundário em França», in Gaston Mialaret e Jean Vial (dir.), *História Mundial da Educação*, vol. 3, Porto, Rés Editora.

GRÁCIO, Sérgio, 1998a, «Ensino Privado em Portugal. Contributo para uma discussão», in *Sociologia Problemas e Práticas*, nº 27, 129-153.

Idem, 1998b, *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910-1990*, Lisboa, Instituto Piaget.

Idem, 1998c, «Ensino Técnico e Indústria. Uma perspetiva de sociologia histórica», in Maria Cândida Proença (coordenação), *O Sistema de Ensino em Portugal séculos XIX e XX*, Lisboa, Edições Colibri, 71-85.

GREW, Raymond, e HARRIGAN, Patrick J., 1992, *School, State, and Society. The growth of elementary schooling in nineteenth-century France - A quantitative analysis*, Michigan, The University of Michigan Press.

GROMICHO, António Bartolomeu, 1931, «Discurso do Ex. Reitor do Liceu d'Évora», in *IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial*, Évora, Gráfica Eborense.

Idem, 1941a, «Cem anos de vida do Liceu de Évora 1841-1941», in *O Corvo*, nº especial, Évora, Associação Académica Eborense.

Idem, 1941b, «O liceu de André de Gouveia», in *Liceus de Portugal*, Nº 13-15, 1045-1074, 1148-1160, 1218-1228.

Idem, 1943a, «O I Centenário do Liceu de Évora», in *A Cidade de Évora*, n.º 4, Évora.

Idem, 1943b, «Évora, rainha da arte e do Turismo», in *A Cidade de Évora: Boletim de Cultura da Câmara Municipal (1ª Série)*, nº 5, 33.

Idem, 1950, «A Sala dos Atos da Antiga Universidade de Évora», in *A Cidade de Évora*, n.º 21-22.

Idem, 1954, «O Liceu Nacional de Évora», in Separata de *A Cidade de Évora*, nº 35-36 6-9.

GUEDES, Manuel Vaz, 1997, «Ezequiel de Campos e o Conceito de Rede Elétrica Nacional», Atas do 3º Encontro Nacional do Colégio de Engenharia Eletrotécnica, *Eletricidade*, nº 350, 1997.

GUERENA, Jean-Louis, 1998, «La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX siècle», in Jean-Louis Guerena (dir.), 1998, *L'Enseignement em Espagne XVI-XX siècles*, Paris, INRP.

GUILLEMIN, Alain 1982, «Aristocrates Propriétaires et Diplomés. La lutte pour le pouvoir local dans le departement de la manche 1830-1875», in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 42.

GUIMARÃES, Paulo Eduardo, 2006, «Zagalo, Graça», in Maria Filomena Mónica (Coord.) *Dicionário Biográfico Parlamentar*, vol. 3, Lisboa, Afrontamento, 1104-1105.

Idem, 2006, *Elites e Indústria no Alentejo*, Lisboa, Colibri.

HARRIGAN, Patrick, 1980, *Mobility, Elites, and education in French society of the second empire*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press.

HENDRICK, Harry, 1997, *Children, childhood and English society 1880-1990*. Cambridge, Cambridge University Press.

HOPKINS, Eric, 1979, *A Social History of the English Working Class 1815-1945*, Edward Arnold, London.

HORN, Pamela, 1997, *The Victorian Town Child*, Gloucestershire, Sutton Publishing.

HOUDART-MEROT, Violaine, 1998, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

HUNT, Margaret R., 2001, «The middle Classes», in Peter Stearns (ed.), *Encyclopedia of European Social History from 1350 to 2000*, vol 3, Detroit, Charles Scribner's Sons.

ISAMBART-JAMATI, Vivianne, s/d, «A quem atribuir as mudanças», in Jean Vial (Dir) *História Mundial da Educação 1915-1945*, vol. III, Porto, Rés Editora, 91-104.

JIMINEZ, José Sanches, 1991, *La España Contemporânea II 1875 – 1931*, Madrid, ISTMO.

JUSTINO, David, 1988, *A formação do Espaço Económico Nacional. Portugal 1810-1913*, 2 vols., Lisboa, Veja.

KAELBE, Hartmut, 1985, *Social Mobility in the 19 th and 20 th centuries. Europe and America in comparative perspective*, Leamington, Spa, Heidelberg, Dover, Berg Publishers.

Idem, 2001, «History of Social Mobility», in Neil J. Smelser and Paul B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, vol 7, Oxford, Elsevier, 14345-14348.

KAMENS, David, 1977 «Legimating Myths and Educational Organization: the relationship between organization, ideology and formal structure», in *American Sociological Revue*, 42(2), 208-219.

KUIN, Simon, 1993, «A Mocidade Portuguesa nos anos 30: anteprojetos e instauração de uma organização paramilitar da juventude», in *Análise Social*, vol. XXVIII (122), 1993 (3.º), 555-588.

Idem, 1996, «Mocidade Portuguesa (MP)», in Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito, *Dicionário de História do Estado Novo*, Lisboa, Círculo de Leitores, 607-609.

LAINS, Pedro, 2004, «Vinho novo em garrafas velhas: crescimento agrário em Portugal, 1850-1950», in *Análise Social*, vol. XXXIX (170), 63-93.

LAORGA, Maria Alicia Langa, 1990, *España y Portugal en el siglo XIX*, Madrid, Ediciones Akal.

LEEuwEN, Marco H.D. Van, MAAS, Ineke and MILES, Andrew, 2002, *HISCO: Historical International Standard Classification of Occupations*, Leuven, Leuven University Press.

LEEuwEN, Marco H.D. Van and MAAS, Ineke, 2011, *HISCLASS a Historical International Social Class Scheme*, Leuven, Leuven University Press.

LIEVEN, Dominic, 1992, *The Aristocracy in Europe 1815-1914*, London, McMillan.

LIGA DOS ANTIGOS SEMINARISTAS DE ÉVORA, 1964, *Meio Século de Seminaristas de Évora, 1900-1952*, Évora, Gráfica Eborense.

Idem, 1985, *Meio século de seminaristas de Évora, 1921-1971*, Évora.

LIMA, Adolfo, 1914, *Educação e Ensino. Educação Integral*, Lisboa, Guimarães & C^a editores.

LOFF, Manuel, 1996, «As políticas de construção do ensino básico em Portugal. Reforma, contrarreforma e modernização educativa através da obrigatoriedade escolar (1910-1974)», in *Educação Básica. Reflexão e propostas*, Porto, 11-82.

Idem, 2003, «Pacheco, António Faria Carneiro», in António Nóvoa (Dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto, ASA, 1030-1035.

LOPES, Ana Maria Costa, 2005, *Imagens da Mulher na Imprensa Feminina de Oitocentos. Percursos de Modernidade*, Lisboa, Quimera.

LOPES, Fernando Farelo, 1993, *Poder Político e Caciquismo na 1^a República Portuguesa*, Lisboa, Estampa.

LOPEZ, Pilar Muñoz, 2001, *Sangre, Amor e interés. La família en la España de la Restauración*, Madrid, Marcial-Pons.

LOUREIRO, João Evangelista, 1981, «Evolução das políticas de formação de professores do ensino secundário», in *Revista da Universidade de Aveiro*, nº 1-2, 1981, 19-24.

LUZÓN, Javier Moreno, 2006, «A historiografia sobre o caciquismo espanhol: balanço e novas perspetivas», in *Análise Social*, vol. XLI (1.º), 2006 (n.º 178), 9-29.

MACEDO, João Carlos da Costa de Sousa de, 1937, *A 1^a cadeira*, Lisboa, FCL.

MACHADO, Achilles, 1937, *As Cadeiras de Química e os seus professores*, Lisboa, FCL.

MADUREIRA, Nuno Luís (coord.), 2000, *1000 Ocupações Históricas. Projeto para a Análise e Classificação das Ocupações. Historical International Standard of Classification Occupation, PACO/HISCO*, Draft, version 1.0.

MALATESTA, Maria (Ed.), 1995, *Society and the Professions in Italy, 1860-1914*, Cambridge, Cambridge University Press.

MALLINSON, Vernon, s/d, «A Educação na Grã-Bretanha e suas colónias», in Gaston Mialaret e Jean Vial (dir.), *História Mundial da Educação*, vol. 3, Porto, Rés Editora.

MANUEL, Joaquim Augusto da Câmara, 1943, «Subsídios para o Estudo do jornalismo eborense», in *A Cidade de Évora*, nº 5, 1943.

MARNOCO, Sousa, 1903, «O regime de instrução secundária e os seus resultados», in *Boletim da Direção-Geral de Instrução Pública*. 1-4(2).

- MARQUES, A.H. de Oliveira, 1973, *História da Iª República Portuguesa. As estruturas de base*, Lisboa, Iniciativas Editoriais.
- MARQUES, A.H. de Oliveira (coord.), 2000, *Parlamentares e Ministros da 1ª República (1910-1926)*, Lisboa, Afrontamento.
- Idem, 1981, *História de Portugal*, vol. III, 2ª ed., Lisboa, Pallas Editores.
- MARQUES, Fernando Moreira, 2003, *Os Liceus no Estado Novo. Arquitetura, Currículo e Poder*, Lisboa, Educa.
- MARQUES, Maria Elvira Vieira, 1998, *Da agronomia à agricultura: uma leitura da imprensa eborense: 1886-1914*, Lisboa, ISCTE, (Tese mestrado policopiada).
- MARTINHO, António Manuel Pelicano Matoso, 1994, *A Escola Avelar Brotero - 1884-1974: Contributo para a história do ensino técnico-profissional*, Coimbra, Universidade de Coimbra (Dissertação de doutoramento policopiada).
- MARTINS, Conceição Andrade, 1997, *Trabalho e condições de vida em Portugal (1850-1913)* in *Análise Social*, vol. XXXII (142), 1997 (3.º), 483-535.
- MASSON, Philippe, 2001, «La fabrication des Héritiers», in *Revue française de sociologie*, nº 42 (3), 477-507.
- MATOS, Ana Cardoso de, 1991, «A indústria no distrito de Évora», in *Análise Social*, vol. XXVI (112-113), 561-581.
- Idem, 2005, «Gusmão, Joaquim de Vasconcelos», in Maria Filomena Mónica (Coord.) *Dicionário Biográfico Parlamentar*, vol. II, Porto, Afrontamento, 403-405.
- MATOS, Sérgio Campos, 1997, «Política de Educação e Instrução Popular no Portugal Oitocentista», in *Clio*, nº 2, 85-107.
- MATTA, José Caeiro da, 1937, *O Centenário da Escola Politécnica de Lisboa*, Lisboa.
- MAY, Trevor, 1995, *An Economic and Social History of Britain 1760-1990*, London, Longman.
- MAYER, Arno J, 1984, *La Persistencia del Antiguo Régimen Europa hasta la gran guerra*, Madrid, Alianza Editorial.
- MAYEUR, Françoise, 2004, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation 1789-1930*, vol. III, Paris, Tempus.
- MCKIBIN, Ross, 1998, *Classes and Cultures. England (1918-1951)*, Oxford, Oxford University Press.

- MEIRA, J., 1892, «O Ensino secundário dos Seminários», in *Revista dos Lyceus*, 1º ano, n.º 9 (Fev. 1892).
- MENDEIROS, José Filipe, 1964, «In Memoriam Dr. António Bartolomeu Gromicho», in *A Cidade de Évora*, n.º 47, 229-230.
- MENSION-RIGAU, Eric, 1994, *Aristocrates et grands bourgeois*, Paris, Pluriel.
- MÉRGER, Michéle, 1998, *Un siècle d' Histoire Industrielle en Italie, Industrialization et societies, 1880-1970*, Paris, SEDES.
- MERIGGI, Marco, 1993, «Italian 'borghesia'», in Jurgen Kocka and Allan Mitchel (eds.), *Bourgeois Society in Nineteenth-Century*, Oxford, Berg Publishers.
- MERLLIÉ, Dominique e PRÉVOT, Jean, 1997, *La mobilité sociale*, Paris, La decouvert.
- MEYER, John, 1977, «Education as an Instituição», in *American Journal of Sociology*, 83 (1), 35-77.
- MILES, Andrew, 1999, *Social Mobility in Nineteenth and early twentieth-century England*, London, Macmillan.
- MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS COMÉRCIO E INDÚSTRIA. DIREÇÃO GERAL DA AGRICULTURA, 1903, *Regulamento Geral do Instituto de Agronomia e Veterinária aprovado por decreto de 10 de setembro de 1903*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- MITCHELL, B. R., 1998, *International Historical Statistics. Europe, 1750-1993*, 4th edition, Londres, Macmillan.
- MOGARRO, Maria João, 2003, «Liceu Mouzinho da Silveira em Portalegre», in António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara (Coord.), *Liceus de Portugal*, Lisboa, ASA, 559-580.
- MÓNICA, Maria Filomena, 1977, «Correntes e controvérsias em sociologia da educação», in *Análise Social*, vol. XIII (52), 1977, 4º, 989-990.
- Idem, 1979, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Presença.
- Idem, 1981, *Escola e Classes Sociais*, Lisboa, G.I.S/Editorial Presença.
- Idem, 1987, «Capitalistas e Industriais (1870-1914)», in *Análise Social*, N.º 99, Lisboa, I.C.S.U.L., 819-856.
- MÓNICA, Maria Filomena (coord), 2004-2006, *Dicionário Biográfico Parlamentar 1834-1910*, 4 vols., Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- MONIZ, Gonçalo Canto, 2007, *Arquitetura e Instrução. O projeto moderno do liceu 1836-1936*, Coimbra, Edarq.

Idem, 2012, «Do Colégio ao Liceu: A construção do Programa Liceal», in Sara Marques Pereira e Francisco Lourenço Vaz, *Universidade de Évora 1559-2009. 450 Anos de Modernidade Educativa*, Lisboa, Chiado Editora, 567-579.

MONTE, Gil do, 1983, «Valboutim, Desidério Xavier», in *Dicionário Histórico e Biográfico dos Artistas Amadores e Técnicos Eborenses*, Évora. E.A.

Idem, 1984, *Achegas para a História do Jornalismo no Distrito de Évora*, Évora, EA.

MORALES, Álvarez A., 1990, «La Influencia francesa en la instrucción publica española en el siglo XIX», in *Revista de História das Ideias*, vol. 12, Coimbra, Instituto de História e Teoria das ideias da Universidade de Coimbra, 11-129.

Idem, 1990, «La influencia francesa en la instrucción publica española en el siglo XIX», in *Revista de História das Ideias*, vol. 12, 111-128.

MOREIRA, Fernando, 2004, «Costa, Luís Frederico de Bivar Gomes da», in Maria Filomena Mónica (Coord.) *Dicionário Biográfico Parlamentar*, vol. I, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Idem, 2005, «Ferreira, José Dias», in Maria Filomena (Coord), *Dicionário Biográfico Parlamentar 1834-1910*, vol. II, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 145-148.

MORRIS, R.J. et alt, 1993, *The Vitorian City. A Reader in British Urban History. 1820-1914*, London, Longman.

MOSCA, Gaetano, 1939, *The ruling class: elementi di scienza politica*, New York, McGraw-Hill Book.

MOSSE, Verner, 1993, «Nobility and the Middle Class», in Jurgen Kocka and Allan Mitchell (eds.), *Bourgeois Society in Nineteenth-Century Europe*, Oxford, Berg.

MOTA, Riley da, 1941, «Um bom Liceu», in *O Corvo*, Número especial, Évora.

MOTTA, Eduardo Augusto, 1878, *Bosquejo Histórico da Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa*, Lisboa, Imprensa de J. G. de Sousa Neves.

MOUGEL, François Charles, 1992, «Le système élitare britannique a la fin du XIXe siècle et a celle du XXe siècle: différences ou permanences», in Sylvie Guillaume (Org.) *Les Elites Fins de Siècles (XIXe-XX Siècles)*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

MOURA, Carneiro de, 1909, *A Instrução educativa e a organização geral do estado*, Lisboa, INCM.

MOURA, Helena Cidade, 1996, «Cidade, Hernâni», in ROSAS, Fernando e J.M Brandão de Brito (dir.) *Dicionário de História do Estado Novo*, vol I. Lisboa, Círculo de Leitores, 145-146.

MULLER, Detlef K., RINGER, Fritz e SIMON, Brian (eds), 1999, *The rise of de modern educational system. Strutural change and social reproduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

MULLER, Detlef K., 1999, «The process of systematization: the case of German secondary education», in Detlef K.Muller, Fritz Ringer e Brian Simon (eds), *The rise of de modern educational system. Strutural change and social reproduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

MURALHA, Pedro, 1945, *Monografias Alentejanas*, Lisboa, Imprensa Beleza.

MURTA, José Guerreiro, 1930, *Educação Literária*, Lisboa, Sá da Costa.

Idem, 1953, *Evocação do primeiro liceu de Lisboa e do país*, Lisboa, s/e.

MUSGRAVE, P. W., 1979, *Sociologia da Educação*, Lisboa, FCG.

NAMORADO, Maria e PINHEIRO, Alexandre Sousa, 1998, *Legislação Eleitoral Portuguesa. Textos históricos (1820-1974)*, 2 Tomos, Lisboa, Comissão Nacional de Eleições.

NOGUEIRA, Franco, 1986, *Salazar*, vol. II, Porto, Civilização.

NÓVOA, António, 1985, *Les Temps des Professeurs*, 2 vols.,Lisboa, JNIC.

NÓVOA, António e BÉRRIO, J. Ruiz (eds.), 1993, *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e Atividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

NÓVOA, António, 1996, «Ensino Liceal», in Fernando Rosas e J. M. Brandão de Brito (dir) *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I, Lisboa, Círculo de Leitores, 301-303.

NÓVOA, António e BARROSO, João, 1999, «Ensino Liceal», in António Barreto e Maria Filomena Mónica (Dir.), 1999, *Dicionário de História de Portugal*, vol. VII. Porto, Livraria Figueirinhas.

NÓVOA, António (Dir.), 2003, *Dicionário de Educadores Portugueses*, Lisboa, ASA.

NÓVOA, António e SANTA-CLARA, Ana Teresa (Coord.), 2003, *Liceus de Portugal. Histórias, Arquivos, Memórias*, Lisboa, ASA.

NÓVOA, António, BARROSO, João e RAMOS do Ó Jorge, 2003, «O todo-poderoso império do meio», in *Liceus de Portugal*, Porto, ASA.

NUNES, Adérito Sedas, 1964, «Portugal, sociedade dualista em evolução», in *Análise Social*, II (7-8), 407-462.

Idem, 1968, «A população universitária portuguesa: uma análise preliminar», in *Análise Social*, vol. VI, 1968 (n.º 22-23-24), 285-395.

NUNES, Maria de Fátima, 2005, «Arqueologia de uma prática científica em Portugal - uma história da fotografia», in *Revista da Faculdade de Letras*, Porto, III Série, 169-183.

NUNES, Teresa Maria e Sousa, 2011, *O ideário republicano de Ezequiel de Campos (1900-1919)*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento policopiada).

NUÑEZ, Clara Eugenia, 1993, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad.

OLIVEIRA, António J. de Sá, 1928, «Ensino de classe», in *Labor*, nº 12 (3).

O'BRIEN, Patrick, 1999, «Imperialism and the Rise and Decline of the British Economy 1688-1914», in *New Left Review*, nº 238.

PACHECO, Carneiro, 1934, *Três Discursos*, Lisboa, Imprensa Portugal-Brasil.

Idem, 1940, *Portugal Renovado. Discursos*, Lisboa, s.e.

Idem, 1935, *O retrato do chefe*, Lisboa, União Nacional.

PALHINHA, Ruy Teles, 1937, *A IX cadeira e os seus professores*, Lisboa, FCL.

PAREDES, Javier, 1996, *História Contemporânea de Espanha (1808-1939)*, Barcelona, Editorial Ariel.

PARETO, Vilfredo, 1958, *Traité de sociologie générale*, Genève, Librairie Droz.

PEQUITO, Rodrigo, 1914, *A Instrução Commercial Superior. Discurso proferido na sessão solene de abertura das aulas do Instituto Superior de Comércio em 29 de novembro de 1913*, Lisboa, Typographia «A Editora Lda.».

PEREIRA, António Manuel, 1959, *Governantes de Portugal desde 1820 até ao Dr. Salazar*, Porto, Manuel Barreira Editor.

PEREIRA, Miriam Halpern, 1983, *Livre-câmbio e desenvolvimento económico: Portugal na Segunda Metade do século XIX*, 2ª edição Lisboa, Sá da Costa Editora.

Idem, 1991, «A historiografia contemporânea sobre o séc. XIX», in *Ler História*, nº 21.

PEREIRA, Nuno Teotónio e FERNANDES, J.M., 1982, «A arquitetura do fascismo em Portugal», in *O fascismo em Portugal. Atas do colóquio realizado na faculdade de letras de Lisboa (1980)*, Lisboa, A Regra do Jogo.

PEREIRA, Sara Marques (coord.), 2006, *Memórias do Liceu Português*, Lisboa, Livros Horizonte.

PÉREZ, Alejandro Mayordomo, 1999, «Nacional catolicismo, tecnocracia y educación en España (1939-1975)», in Agustín Escolano, e Rogério Fernandes, (coord.) *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques.

PERKIN, Harold, 1999, *The Rise of Professional Society. England Since 1880*, London, Routledge.

PERY, Gerardo A., 1875, *Geographia e Estatística Geral de Portugal e Colónias*, Lisboa, Imprensa Nacional.

PESSANHA, Sebastião, 1915, *Ensino Industrial*, Lisboa.

PICÃO, Silva, 1983, *Através dos campos*, Lisboa, D. Quixote.

PILBEAM, Pamela M., 1990, *The Middle Classes in Europe 1789-1914*, London, Macmillan.

PIMENTA, Carlos, 1989, *Os salários em Portugal*, Lisboa, Caminho.

PIMENTEL, Irene Flunser, 1998, «A Mocidade Portuguesa Feminina nos dez primeiros anos de vida (1937-1947)», in *Penélope*, n.º 19-20, 161-187.

Idem, 2000, *História das organizações femininas no Estado Novo*, Lisboa, Círculo de Leitores.

PINHEIRO, Magda, 1990, «As cidades no Portugal oitocentista», in *Ler História*, n.º 20.

PINTASSILGO, Joaquim, 1998, *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da I República Portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri.

PINTO, António Costa, 1992, «As elites políticas e a consolidação do salazarismo: o Nacional-sindicalismo e a União Nacional», in *Análise Social*, XXVII, 116-117, 575-613.

Idem, 2001, «O império do professor: Salazar e a elite ministerial do Estado Novo (1933-1945)», in *Análise Social*, vol. XXXV, n.º 157, 1055-1076.

PITA, João Rui, 1998, *História da Farmácia*, Coimbra, Minerva.

POINSARD, Léon, 1910, *Le Portugal Inconnu. Paysans, Marins et Mineurs*, Paris, Bureau de la Science Sociale.

PORTAS, Nuno, 1982, «Arquitetura e urbanística na década de 40», in *Os Anos 40 na Arte Portuguesa*, vol. 6, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

PORTER, Georganne. B., 1986, *Federal Republic of Germany. A study of the educational system of Germany and a Guide to the Academic Placement of Students (World education series)*, Washington, American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers.

POWER, Sally, EDWARDS, Tony, WHITTY, Geoff e WIGFALL, Valerie, 2003, *Education and the Middle Class*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press.

PRATA, Manuel Alberto Carvalho, 2002, *Academia de Coimbra (1880-1926) Contributo para a sua História*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.

PROENÇA, Maria Cândida, 1993, *A Reforma de Jaime Moniz: antecedentes e destino histórico*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa, (Dissertação de doutoramento policopiada).

PROENÇA, Maria Cândida, 1996a, «Pacheco, António Faria Carneiro», in Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito (Dir.), *Dicionário de História do Estado Novo*, 2 vols., Lisboa, Círculo de Leitores, 709-710.

Idem, 1996b, «Ramos, Gustavo Cordeiro», in Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito, *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. II, Lisboa, Círculo de Leitores, 813-814.

Idem, 1997a, «O advento do republicanismo e a escola republicana (1890-1926)», in Agostin Escolano e Rogério Fernandes (eds.), *Los Caminos de la Modernidad Educativa en España e Portugal 1800-1975*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques/Sociedad Española de Historia de la Educación.

Idem, 1997b, *A reforma de Jaime Moniz: antecedentes e destino histórico*, Lisboa, Colibri.

PROENÇA, Maria Cândida (Coord.), 1998a, *O Sistema de Ensino em Portugal. Séculos XIX e XX*, Lisboa, Colibri.

PROENÇA, Maria Cândida, 1998b, «A República e a democratização do ensino», in Maria Cândida Proença, *O sistema de ensino em Portugal*, Lisboa, Colibri.

Idem, 1999, «O significado histórico-educativo da reforma de Jaime Moniz», in Rogério Fernandes e Justino Magalhães (eds.), 1999, *Para a História do Ensino em Portugal. Atas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*, Braga, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação-Centro de Estudos em Educação e Psicologia-Universidade do Minho, 39-51.

PROST, Antoine, 1961, *L'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin.

RAGIN, Charles C., 1994, *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method*, London, Pine Forge Press.

RAMOS do Ó, Jorge, 2003, «Gromicho, António Bartolomeu», in António Nóvoa (Coord.), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Lisboa, ASA.

Idem, 2003, *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*, Lisboa, EDUCA.

RAMOS, Gustavo Cordeiro, 1934, *Alguns Aspetos, sobretudo literários do moderno nacionalismo alemão*, Lisboa.

Idem, 1937, *Os fundamentos éticos do Estado Novo*, Lisboa.

Idem, 1976, «A Propósito das comemorações do 4º Centenário da extinta Universidade de Évora», in *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa*, Tomo XVII, Lisboa.

RAMOS, Rui, 1988, «Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo», in *Análise Social*, vol XXIV, (103-104), 1988, (4º-5º), 1067-1145.

Idem, 1993, «O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX)», in *Colóquio Educação e Sociedade*, nº2, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Idem, 1994, «A Segunda Fundação», in José Mattoso (Dir.), *História de Portugal*, vol. VI, Lisboa, Círculo de Leitores.

Idem, 1998, «O Chamado problema do analfabetismo: as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX)», in *Ler História*, nº 35, 45-70.

Idem, 2004, «Para uma história política da cidadania em Portugal», in *Análise Social*, vol. XXXIX (172).

RAMOS, Rui (coord.), 2010, *História de Portugal*, Lisboa, Estampa.

RASGA, Raul, 2003, «Liceu André de Gouveia em Évora», in *Liceus de Portugal*, Porto, ASA.

RAVAGLIOLI, Fabrizio, s/d, «A educação na península italiana», in Gaston Mialaret e Jean Vial (dir.), *História Mundial da Educação*, vol. 3, Porto, Rés Editora.

RAVARA, António Pinto, 1988, «A classificação socioprofissional em Portugal (1806-1930)», in *Análise Social*, vol. XXIV (103/104).

Idem, 2005, «Guimarães, Bernardino Luís Machado», in Maria Filomena Mónica (coord.) *Dicionário Biográfico Parlamentar (1834-1910)*, vol. II, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 388-392.

READER, David, 1999, «The reconstruction of secondary education in England, 1869-1920», in Detlev Muller, Fritz Ringer e Brian Simon (eds.), *The rise of the modern educational system*, Cambridge, Cambridge University Press, 135-150.

REI, José Esteves, 1998, «Da formação de professores de Letras em Portugal – determinantes do passado e perspetivas do futuro», in *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente. Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, vol. 1, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 433-441.

REIS, António (dir), 1990-1992, *Portugal Contemporâneo*, Lisboa, Ed. Alfa, 6 vols.

REIS, Jaime, 1982, «Latifúndio e progresso técnico: a difusão da debulha mecânica no Alentejo, 1860-1930», in *Análise Social*, vol. XVI (71).

Idem, 1984, «O atraso económico português em perspetiva histórica (1860-1913)», in *Análise Social*, 3ª série, vol. XX, 1984-1º, 7-28.

Idem, 1992, *O Atraso Económico Português 1850-1930*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.

RIAS, Ana Paula, 2005 «Pacheco, António Faria Carneiro», in Maria Filomena Mónica (Coord.), *Dicionário Biográfico Parlamentar*, vol. V, Porto, Afrontamento, 282-284.

RIBEIRO, José Silvestre, 1885, *História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal nos Sucessivos Reinados da Monarquia*, vol. VIII, Lisboa, Tipografia da Academia Real das Ciências.

RIBEIRO, Orlando, 1957, «A Geografia e a Divisão Regional», in *Comunicação Apresentada na Sede do Centro de Estudos Político-Sociais*, Lisboa, CPS.

Idem, 1986, «Évora. Sítio, Origem, Evolução e Funções de uma Cidade», in Raquel Soeiro de Brito, (coord.), *Estudos em Homenagem a Mariano Feio*, Lisboa.

Idem, 1987, *Portugal o Mediterrâneo e o Atlântico*, 5ª ed., Lisboa, Sá da Costa.

RINGER, Fritz, 1979, *Education and Society in Modern Europe*, London, Bloomington.

Idem, 1989, «On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education, 1865-1920», in Detlev Muller, Fritz Ringer e Brian Simon (eds.), *The Rise off the Modern Educational System*, Cambridge, Cambridge University Press, 53-87.

Idem, 2003, «La segmentation des systèmes d'enseignement», in *Actes dela Recherche en Sciences Sociales*, Paris, nº 149, 6-18.

ROCHA, Maria Manuela, 1994, *Propriedade e Níveis de Riqueza. Formas de estruturação social em Monsaraz na primeira metade do século XIX*, Lisboa, Cosmos.

RIOUX, Jean Pierre, 1971, *La Revolution Industriel*, Paris, Seuil.

ROCHA, Filipe, 1984, *Fins e Objetivos do Sistema Escolar Português. I Período de 1820 a 1926*, Porto, Paisagem Editora.

RODRIGUES, António Simões, 2003, «Liceu José Falcão», in *Liceus de Portugal*, Lisboa, ASA.

RODRIGUES, Jorge de Sousa, 2004, «Educação e inculcação ideológica no Estado Novo dos anos 30», in António Gomes Ferreira, (Org.), *Escolas Culturais e Identidades*, IIIº Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Coimbra, 2000), Coimbra, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

RODRIGUES, Luís Nuno, 1996, «Legião Portuguesa», in Fernando Rosas e J. M. Brandão de Brito, *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I, Lisboa, Círculo de Leitores, 510-512.

RODRIGUES, Maria de Lurdes, *Sociologia das Profissões*, 1997, Oeiras, Celta.

RODRIGUES, Paulo Simões, 2001, «Évora, Urbanismo e Arquitetura: os projetos para o bairro cenáculo», in *A Cidade de Évora*, nº 5, II Série, 75-89.

RODRIGUES, Teresa e PINTO, Maria Luís Rocha, 1996, «O Crescimento Urbano no Portugal Oitocentista», in *População e Sociedade*, nº 2.

ROSADO, Alexandre, 1928, *A Casa Pia de Évora*, Évora, Minerva Eborensis.

ROSADO, Domingos Cordeiro, 1929, «Os académicos do Redondo», in *Ilustração Alentejana*, nº 6, 01-10-1929.

ROSAS, Fernando, 1986, *O Estado Novo nos anos trinta: elementos para o estudo da natureza económica e social do salazarismo (1928-1938)*, Lisboa, Estampa.

ROSAS, Fernando e outros, 1994, «O Estado Novo (1926-1974)», in José Mattoso (Dir.), *História de Portugal*, vol 7, Lisboa, Estampa.

ROSAS, Fernando, 1996, «Salazar, António de Oliveira», in Fernando Rosa e J.M. Brandão de Brito (Dir.), *Dicionário de História do Estado Novo*, Vol II, Lisboa, Círculo de Leitores.

Idem, 2001, «O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo», in *Análise Social*, vol. XXXV, n.º 157, 1031-1054.

ROTBURG, Robert I. (ed.) *Social Mobility and Modernization*, Cambridge/London, MIT.

ROTHENBACHER, Franz, 2002, *The European Population, 1850-1950*, New York, Palgrave, Macmillan.

RUIZ, Juan Pro, 1995, «Las elites de la España Liberal: clases y redes en la definición del espacio social 1808-1931», in *Historia Social*, nº 21, 47-69.

SAINT-MARTIN, Monique de, 1988, «Noblesse Sociale et Noblesse Scolaire: Analyse Sociologique de Quelques cas de Reconversion», in *Les Noblesses Européennes au XIXe Siècle*, Actes du Colloque 21-23 Novembre 1985, Milão, Università de Milano/École Française de Rome, 395-406.

SAINT-MARTIN, Monique de, e GHEORGHIU, Mihai-Dinu, 2010, *Éducation et frontières sociales: un grand bricolage*, Paris, Michalon.

SAMPAIO, José Salvado, 1976, *O Ensino Primário, 1911-1969*, Vol II, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

SANDERSON, Michael, 1995, *Education, Economic Change and Society in England 1780-1870*, Cambridge, Cambridge University Press.

SANDERSON, Michael, 1999, *Education and Economic Decline in Britain 1870 to the 1990*, Cambridge, Cambridge University Press.

SANTOS, Miguel Dias, 2003, *Os Monárquicos e a República Nova*, Coimbra, Quarteto Editora.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos, 1983, *Para uma sociologia da cultura burguesa em Portugal no século XIX*, Lisboa, Presença/ICS.

SEABORNE, Malcom e LOWE, Roy, 1977, *The English School. Its Architecture and organization 1370-1870*, Vol II, Londres, Routledge & Keagan.

SEABRA, Maria Judite, 1999, *Os Liceus na Sociedade Coimbrã 1840-1930*, Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação [Dissertação de doutoramento policopiada].

SEQUEIRA, Luís Guilherme Borges de, 1937, *A cadeira de Geometria Descritiva e os seus professores*, Lisboa, FCL.

SÉRGIO, António, 1931, «Notas de Política», in *Ensaios*. Tomo III, Lisboa, Sá da Costa, 203-214.

SERRA, João Bonifácio, 2000, «O sistema político da Primeira República», in Nuno Severiano Teixeira e António Costa Pinto (coord.), *A Primeira República Portuguesa. Entre Liberalismo e Autoritarismo*, Lisboa, Edições Colibri.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo, 1988, *História de Portugal*, vol. VIII, IX e X, 2ªed., Lisboa, Editorial Verbo.

SERRÃO, Joel, 1951, «Elementos para o Estudo da Instrução Publica em Portugal, cerca de 1870», in *Labor*, N.º 113, 175-188.

SERRÃO, Joel (dir.), 1963-1971, *Dicionário de História de Portugal*, 4 vols., Lisboa, Iniciativas Editoriais.

SERRÃO, Joel, s/d, «Nobreza», in Joel Serrão (Dir.) *Dicionário de História de Portugal*, vol. IV, Porto, Figueirinhas, 94-397.

SERRÃO, Joel e MARTINS, Gabriela, 1978, *Da Indústria Portuguesa: do Antigo Regime ao Capitalismo*, Lisboa, Horizonte Universitário.

SERRÃO, Joel, 1981, «Estrutura Social e Sistema de Ensino», in Manuela Silva e Isabel Támen, *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Idem, 1984, «Burguesia», *Dicionário de História de Portugal*, Vol I, Porto, Figueirinhas.

SERRÃO, Joel e MARQUES, A. H. de Oliveira (dir.), 1991-2004, *Nova História de Portugal*, Lisboa, Presença, vols. IX-XII,

SHIPMAN, M. D., 1971, *Education and Modernization*, London, Falveard, 13-16.

SHUBERT, Adrian 1992, *A Social History of Modern Spain*, London, Routledge.

SILBERT, Albert, 1978, *Le Portugal Méditerranéen à la fin de l'Ancien Regime XVIIIe. Début du XIXe. Siècle. Contributions à l'histoire agraire comparée*, 3 vols, *Portugal Méditerranéen à la fin de l'Ancien Regime*, 3 vols., Lisboa, INIC.

Idem, 1981, *Do Portugal de Antigo Regime ao Portugal Oitocentista*, 3ª Ed, Lisboa, Livros Horizonte.

SILVA, Álvaro Ferreira da, 1989, «A Família Mediterrânica. Um trajeto bibliográfico», in *Penélope* nº 3, 111-127.

SILVA, Augusto da, 1999, *O Conde de Vill'Alva (1913-1975), precursor dos Estudos Universitários em Évora*, Évora, Instituto de Cultura Vasco Vilalva.

SILVA, Carlos Manique da, 2002, *Escolas belas ou espaços sãos. Uma análise histórica sobre a arquitetura escolar portuguesa 1860-1920*, Lisboa, IIE/ME.

SILVA, Álvaro Ferreira da, 1997, «A evolução da rede urbana portuguesa (1801-1940)», in *Análise Social*, vol. XXXII (143-144).

SILVA, João Manuel Gonçalves da, 1997, «O clientelismo partidário durante a Iª República – o caso do Partido Reconstituente 1920-1923», in *Análise Social*, vol. XXXII (1.º), 1997 (n.º 140), 31-74.

SILVA, Lucinda Monteiro da, 2003, «Liceu Latino Coelho, Lamego», in *Liceus de Portugal*, Porto, ASA.

SILVEIRA, Luís Nuno Espinha da, 1997, *Território e Poder. Nas origens do Estado Contemporâneo em Portugal*, Cascais, Ed. Patrimónia Histórica.

SILVA, Manuela e TAMEN, M. Isabel, 1981, *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVA, Rebelo da, 1948, «Questões Públicas», in *A Época*, nº 23.

SILVEIRA, Joaquim Fradesso da, 1872, *Estudos*, Lisboa, Imprensa Nacional.

SIMÕES, Augusto Filippe, 1869, *Reforma da Instrução Secundária. Parecer apresentado ao Lyceu Nacional de Évora*, Lisboa, Typographia Portuguesa.

SIMÕES, J. M. Oliveira, 1892, *A Escola do Exército. Breve Notícia da sua História e da sua Situação Atual*, Lisboa, Imprensa Nacional.

SOARES, Maria Isabel, 2004, «Fortuna, Manuel Joaquim Penha», in Maria Filomena Mónica, *Dicionário Biográfico Parlamentar*, vol. II, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

SOARES, Joseph A., 1999, *The Decline of Privilege. The modernization of Oxford University*, Stanford, Stanford University Press.

SOBRAL, José Manuel e ALMEIDA, Pedro Tavares de, 1982, «Caciquismo e poder político. Reflexões em torno das eleições de 1901», in *Análise Social*, vol. XVIII (3.º-4.º-5.º), 1982 (n.º 72-73-74), 649-671.

SOUSA, Paulo Silveira e, 1998, *As elites periféricas. Poder, trajectórias e reprodução soc/a/ dos grupos dominantes no distrito de Angra do Heroísmo: as ilhas Terceira, S. Jorge e Graciosa, 1860-1910*, Lisboa, ICS-NL (dissertação de mestrado policopiada).

SPRING, David, 1977, «Landed Elites Compared», in David Spring (ed.) *European landed elites in the nineteenth century*, London, Johns Hopkins University Press, 5-14.

STEARNS, Peter N., 2003, «Social History.Present and Future», in *Journal of Social History*, Vol 37, nº1.

STEVENSON, John, 1990, *British Society 1914-1945*, London, Penguin.

STEVENSON, Robert Louis, 1971, *O médico e o monstro*, s.l., Publicações Europa-América.

STONE, Lawrence, 1971, «Prosopograpy», in Felix Gilbert and Stephen R. Gaubard(ed.) *Historical Studies Today*, New York, Norton, 107-140.

SULEIMAN, EZRA, N., e MENDRAS, Henri (dir), 1997, *Le recrutement des elites en Europe*, Paris, La Découverte.

TEIXEIRA, Nuno Severiano e PINTO, António Costa (coord.), 2000, *A Primeira República Portuguesa. Entre o Liberalismo e o Autoritarismo*, Lisboa, Colibri / Instituto de História Contemporânea da F.C.S.H.-U.N.L.

TENGARRINHA, José, 2000, «A Voz», in Maria Filomena Mónica e António Barreto (coord.), *Dicionário de História de Portugal*, vol. 8, Porto, Livraria Figueirinhas, 604.

TEODORO, António, 2001, *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*, Porto, Afrontamento.

THOMPSON, F. M. L., 1988, *The Rise of Respectable Society. A Social History of Victorian a Britain 1830-1990*, London, Fontana Press.

TORGAL, Luís Reis e VARGUES, Isabel Nobre, 1984, *A revolução de 1820 e a Instrução pública*, Porto, Paisagem Editora.

TORGAL, Luís Reis, 1993, «A Instrução Pública», in José Mattoso (Dir), *História de Portugal*, vol. V, Lisboa, Círculo de Leitores.

TORGAL, Luís Reis, 1999, *A Universidade e o Estado Novo: o Caso de Coimbra, 1926-1961*, Coimbra, Minerva.

TORGAL, Luís Reis, 2009, *Estados Novos, Estado Novo: ensaios de história política e cultural*, vol. I, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.

TORGAL, Luís Reis, MENDES, José Amado e CATROGA, Fernando, 1996, *História da História em Portugal, Séculos XIX-XX*, Lisboa, Círculo dos Leitores.

TORRES, Pedro Ruiz, 1999, «Aristocracia e Revolução Liberal em Espanha», in *Penélope*, Lisboa, Cosmos, 105-115.

TOSTÕES, Ana, 1996, «Silva, Luís Ribeiro Cristino», in Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito, *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. II, Lisboa, Círculo de Leitores.

TRANter, Neil, 1998, *Sport, economy and society in Britain 1750-1914*, Cambridge, Cambridge University Press.

TREVELYAN, G.M., 1986, *English Social History*, London, Penguin.

TRINDADE, Luís, 2005, «Gromicho, António Bartolomeu», in Manuel Braga da Cruz e António Costa Pinto (coord.), *Dicionário biográfico parlamentar 1935-1974*, vol. I, Porto, Afrontamento.

TROW, Martin, 1967, «The second transformation of American secondary education», in Reinhard Bendix e Seymour Martin Lipset (eds.), *Class Status and Power*, Routledge, London, 144-166.

TYERMAN, Christopher, 2000, *History of Harrow School*, Oxford, Oxford University Press.

VALENTE, Vasco Pulido, 1973, «O Estado Liberal e o ensino. Os liceus portugueses 1834-1930», Lisboa, *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 5, Gabinete de Investigações Sociais do Instituto Superior de Economia.

Idem, 1974, *Uma educação burguesa*, Lisboa, Livros Horizonte.

Idem, 1975, «Crentes e conversos: a República na província (outubro de 1910-Maio de 1911)», in *Análise Social*, vol. XI (1.º), 1975 (n.º 41), 17-30.

Idem, 1983, «O estado liberal e o ensino: os liceus portugueses 1834-1930», in *Tentar Perceber*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Idem, 1992, Revoluções: A «República Velha» (ensaio de interpretação política)», in *Análise Social*, vol. XXVII (1.º), 1992 (n.º 115), 7-63.

Idem, 1999, *O Poder e o Povo*, Lisboa, Gradiva.

VALÉRIO, Nuno, (coord.), 2001, *Estatísticas Históricas Portuguesa*, 2 vols, Lisboa, INE.

VAQUINHAS, Maria Irene, 1995, *Violência, Justiça e Sociedade Rural. Os campos de Coimbra, Montemor-o-Velho e Penacova 1858-1918*, Porto, Afrontamento.

VASCONCELOS, Faria de, 1921, *Problemas Escolares*, Lisboa, Empresa de Publicidade.

VAZ, Francisco Lourenço, 2012, «O ensino no Colégio do Espírito Santo - de Pombal à fundação do Liceu (1750-1841), in Sara Marques Pereira e Francisco Lourenço Vaz, *Universidade de Évora (1559-2009). 450 anos de modernidade educativa*, Lisboa, Chiado Editora, 513-531.

VELOSO, José Maria de Queirós, 1909, *O Ensino Secundário em Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Idem, 1912, *O Ensino secundário no estrangeiro*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Idem, 1927, *A Formação dos professores liceais. Simples esboço da história do ensino secundário em Portugal*, Aveiro, Tipografia Progresso.

VENTURA, António, 2011, *As Constituintes de 1911 e a Maçonaria*, Lisboa, Círculo de Leitores.

Idem, 2013, «A Maçonaria no concelho de Montemor-o-Novo 1908-1911», in Jorge Fonseca e Teresa Fonseca (coord.) *Cinco Olhares sobre a República*, Lisboa, Colibri, 9-25.

VIAL, Jean, 1995, *Histoire de l' Education*, Paris, PUF.

VIANA, Luís, 2001, *A Mocidade Portuguesa e o liceu: lá vamos cantando... (1936-1974)*, Lisboa, Educa.

VICENTE, António Pedro, 1984, *Carlos Relvas Fotógrafo - Contribuição para a História da Fotografia em Portugal no século XIX*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Idem, 1999, «Pacheco, António Faria Carneiro», in Maria Filomena Mónica e António Barreto (Coord.) *Dicionário de História de Portugal*, vol. IX, Porto, Figueirinhas, 17-18.

VIEIRA Maria Benedita Duque (org.), 2004, *Grupos Sociais e Estratificação Social em Portugal no século XIX*, Lisboa, CEHCP-ISCTE.

VIEIRA, Maria Manuel, 1993, «Letras, artes e boas maneiras: a educação feminina das classes dominantes», in *Análise Social*, vol. XXVIII (1.º), 1993 (n.º 120), 7-53.

VIGO, G., «Istruzione e società nel regno Itálico. II caso di Vigevano (1806-1814)», in *Bollettino della Società Pavese di Storia Patria*, n° 22/23, 12-39.

VIRGIL, Mariló, 1986, *La Vida de las Mujeres en los siglos XVI y XVII*, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.

WALTERS, P.B., 2001, «Education and Gender: Historical Perspectives», in Neil J. Smelser and Paul B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, Cambridge, Cambridge, University Press, 4183-4186.

WEBER, Max, 1984, *Economia y Sociedad*, Cidade do México, Fondo de Cultura Económica.

WINOCK, Michel, 2002, *La Belle Époque. La France de 1900 à 1914*, Paris, Perrin.

ZAMAGNI, Vera, 1997, *The Economic History of Italy (1860-1990)*, New York/Oxford, Oxford University Press Inc./Clarendon Press.



Contactos:

Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 706 581
Fax: (+351) 266 744 677
email: iifa@uevora.pt