

# O Senhor Director: fragmentos de uma história de actores e práticas escolares em Portugal

Luís Miguel Carvalho  
*Universidade Técnica de Lisboa*

## Resumo

Este artigo procura analisar a trajectória das orientações e das práticas de administração de um director de uma escola portuguesa, entre meados de 1950 e de 1970. Por meio dela igualmente se pretende aumentar a compreensão de um conjunto de circunstâncias, processos e significados que marcaram, nesse período, a própria trajectória do sistema educativo escolar em Portugal, particularmente a que diz respeito ao alargamento da escolaridade obrigatória e à unificação dos estudos pós-primários. O texto articula seis fragmentos de uma investigação de maior escala que tomou a forma de um estudo de caso histórico-organizacional, e na qual se concretizou a história de um grupo de professores de uma disciplina escolar. As narrativas que se apresentam resultam do recurso a fontes de evidência orais (entrevistas) e escritas (documentos oficiais, imprensa pedagógica, documentos pessoais de professores, documentos do arquivo do estabelecimento escolar). Os fragmentos que aqui se apresentam e que ganham unidade em torno da figura do director resultam também do uso de matrizes micropolíticas para a análise do quotidiano escolar, razão pela qual neles se enfatizam fenómenos ligados quer à coordenação quer à disputa ao redor de interesses ideológicos e materiais, bem como às estratégias empregues na ampliação ou defesa de margens de autonomia no controlo do trabalho de administração de estabelecimentos escolares. Sobressaem, por isso, os processos que guindaram uma escola e um director a esta situação singular e se modelou, no âmbito da rede escolar portuguesa de então.

## Palavras-Chave

Administração escolar – Quotidiano escolar – Sistema educacional português.

**Correspondência:**  
Luís Miguel Carvalho  
Faculdade de Motricidade  
Humana  
Cruz Quebrada, 1499  
Lisboa, Portugal  
e-mail: lcarvalho@fmh.utl.pt

# *The Mr. Headmaster: fragments of a history of school agents and practices in Portugal*

Luis Miguel Carvalho  
*Universidade Técnica de Lisboa*

## *Abstract*

*This work deals with the trajectory of the administrative orientations and practices of a Portuguese school headmaster between the mid 1950s and the mid 1970s.*

*By doing that, a better understanding is sought for the circumstances, processes and meanings that characterized in that period the trajectory of the Portuguese school system itself, and particularly with respect to the expansion of mandatory schooling and to the unification of post-primary schooling.*

*The text articulates six fragments from a larger investigation which took the shape of a historical-organizational case study in which the history of a group of teachers of a school discipline took form. The narratives presented result from the use of oral sources of information (interviews) and written ones (official documents, pedagogical press, teacher's personal documents, school archives).*

*The fragments presented here which acquire unity around the figure of the headmaster result also from the employment of micropolitical frameworks to the analysis of school everyday life. For this reason, phenomena related both to the coordination and to the disputes around ideological and material interests are highlighted, and so are the strategies engaged in the expansion or defense of autonomy limits in the control of the administrative work in schools. Stand out therefore the processes that elevated a school and its headmaster to the status of unique model within the Portuguese school network of that time.*

## *Keywords*

*School administration – School everyday life – Portuguese education system.*

*Correspondence:  
Luis Miguel Carvalho  
Faculdade de Motricidade  
Humana  
Cruz Quebrada, 1499  
Lisboa, Portugal  
e-mail: lcarvalho@fmh.utl.pt*

Quando entrei nesta escola tudo para mim era desconhecido: os recreios, as aulas, as salas de trabalhos manuais e todos os alunos da minha turma. (...) Certo dia, quando um senhor de meia altura, calvo, bem vestido, etc., passou pelo segundo piso, os alunos do segundo ano, que estavam a fazer barulho, calaram-se à passagem daquele senhor e eu não me apercebendo do caso, muito espantado e cheio de curiosidade, atrevi-me a sair da forma e a ir perguntar a um aluno do segundo ano quem era aquele senhor. E ele respondeu-me que era o senhor director. Eu muitopasmado fui dizer à minha turma; eles ficaram também muito espantados, pois nunca tinham visto um director na sua frente.

Suponho que, como eu, alguns dos leitores deste artigo se reconheçam nos ingredientes do trecho citado, extraído de um texto publicado em 1971, num jornal escolar, sob o título “A minha entrada na escola”. A novidade dos espaços físicos e do arranjo do tempo, o tatear dos modos apropriados de estar, as novas relações com a autoridade escolar, não são experiências estranhas às nossas memórias da transição de um dispositivo escolar assente num regime de monodocência para outro de pluridocência (no caso brasileiro, do ensino primário para o ginásio). O principal palco deste artigo é aquele estabelecimento escolar que o aluno estranhara. Uma escola de Lisboa, inaugurada em 1956 e uma das escolhidas para abrigar a primeira coorte de alunos do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES), por ocasião do seu arranque oficial em 1968. Este novo ciclo de estudos concretizava a unificação dos 5.º e 6.º anos de escolaridade dos ensinos liceal (ramo ligado ao encaminhamento dos alunos para os estudos superiores) e técnico (ramo vocacionado para a preparação de mão-de-obra para os sectores industrial, comercial, administrativo). A personagem principal é o seu director, que ali exerceu esse cargo entre 1956 e 1974. Ao redor desse palco e dessa personagem circulam circunstâncias, práticas e

significados que, naqueles anos, acompanharam a trajectória da educação escolar.

O texto que vai se ler in corpore seis fragmentos das narrativas que compõem um trabalho de pesquisa maior, no qual procurei realizar uma história de um grupo de professores da disciplina de Educação Física daquela escola (Carvalho, no prelo). Dei à pesquisa a forma de um estudo de caso histórico-organizacional (Bogdan e Biklen, 1994, p. 90): incidi sobre a trajectória de uma unidade específica e apoiei-me em referentes teóricos sobre a vida organizacional. Fiz sobretudo apelo às análises das micropolíticas da educação e das escolas (Bacharach e Mundell, 1993; Ball, 1987; Blase, 1991; Marshall e Scribner, 1991) e às dedicadas à observação dos departamentos como arenas políticas e do *status* das disciplinas escolares (Ball e Bowe, 1992; Ball e Lacey, 1995; Goodson e Anstead, 1998; Siskin, 1994). Utilizei, ainda, outros textos pertinentes para a análise dos fenómenos políticos que importavam à pesquisa, oriundos ou não da literatura sobre as organizações (Boltanski, 1982; Callon, 1986; Friedberg, 1995). Recorri a fontes de evidência múltipla e contrastadas: orais, mediante o recurso à aplicação de entrevistas semi-estruturadas a uma dezena de professores; e escritas, por via de documentos oficiais (relatórios, programas nacionais da disciplina, debates parlamentares), imprensa pedagógica portuguesa, documentos pessoais dos professores (relativos à escola, ao grupo, às associações ou sindicatos, e até à escola de formação), relatórios de estágio, e documentos da escola (actas de reuniões, ordens de serviço, jornal da escola). Configurei as informações em narrativas, por meio de processos de agregação dos dados ao redor de um conjunto de enredos temáticos, limitados no tempo, seguindo procedimentos próximos aos propostos para a concretização de uma “análise narrativa” (Polkinghorne, 1995).

Se o cruzar de métodos empregues – do estudo de caso e da história – não causa

surpresa, também não parece problemático: os materiais convencionais sobre os quais se apoia o trabalho do historiador e uma das soluções mais comuns do estudo de caso, o recurso a entrevistas, convergem sem contradição maior num dispositivo de pesquisa. No entanto, o enlace entre a tradição do estudo-de-caso organizacional e a tradição do estudo histórico não é perfeito. Enquanto o primeiro assenta frequentemente nas convenções do anonimato e da confidencialidade como condições do consentimento para o acesso a fontes e espaços/tempos do local em estudo, o segundo vive da revelação, do pôr a descoberto fontes, discursos e actores. Por fidelidade ao compromisso que me permitiu o acesso ao caso, na redacção das narrativas insisti na manutenção do anonimato, opção espelhada numa parcial obliteração de certos elementos de referenciação de fontes (autores de textos, títulos de revistas, nomes de professores e director da Escola). Retomo esse procedimento neste artigo, no qual, repito, seis fragmentos das narrativas ganham unidade em torno da figura do Director da Escola e das suas práticas de administração de um estabelecimento escolar.

#### Fragmento 1

Num primeiro dia de aulas – lembro-me perfeitamente, era o dia 1 de outubro, começavam as aulas todas no país – estávamos na sala de professores e ouvimos uma banda; banda de bombo: tum, tum, tum, tum! Mas uma coisa que se vinha a aproximar da escola, assim... A sala de professores dava para o pátio grande, eu fui à janela e vi uma gente a subir a rampa com um bombo à frente, uma banda de música. E fui chamá-lo, porque o gabinete dele dava para o lado de trás. Fui chamá-lo para ele vir ver o que é que se passava. Então, o que era? Era da Aldeia do Juzo, era o primeiro aluno que tinha saído para o ciclo preparatório; e naquela aldeia não havia ninguém que, acabando a 4ª classe, tivesse feito estudos superiores. Como aquele miúdo conseguiu sair da 4ª classe e ir para o ciclo pre-

paratório e a escola mais perto era a nossa – a distância a que aquilo ficava –, ia para lá. Então, toda a Aldeia do Juzo fez uma manifestação de camioneta para levar o menino à escola no primeiro dia e levaram a banda. Ia o miúdo à frente – parece que estouvamos – com o bombo atrás, e toda a família. Os pais, os tios, os primos, aquela gente toda da aldeia foi toda levar o miúdo à escola, porque era o primeiro aluno que entrava na escola. Ele [o director] estava encantado, foi lá abaixo recebê-lo. (Trecho de entrevista)

Esse miúdo, cujo modo de aparição teve o poder de encantar o director da escola, em meados dos anos 1960, poderia bem ser uma daquelas crianças a que, anos mais tarde, viria a aludir um ministro da Educação: descendente de “gente humilde e trabalhadora” que, por “caminhos longos e de sacola às costas”, se dirigia à escola (Simão, 1971, *apud* R. Grácio, 1995 [1985], p. 478). Confiando no que contam as estatísticas educativas, o miúdo de Aldeia do Juzo seria mais um entre esses que, desde a década de 1950, vinham engrossando as fileiras do sistema escolar.

Na transição da década de 1950 para a de 1960 dera-se o alargamento da educação escolar obrigatória para quatro anos. Medida relevante porquanto com ela o Estado Novo invertia, ao fim de trinta anos, a sua opção pela redução dessa escolaridade. Invertia-a com o sentido do dever cumprido – o de ter assegurado o quase total cumprimento da escolarização obrigatória em Portugal –, ainda que, como analisa Nóvoa (1994, p.226), o tenha realizado “à custa de uma redução minimalista dos tempos de ensino e das aprendizagens escolares”, deixando Portugal na cauda das estatísticas europeias relativas ao cumprimento da escolaridade pela população entre os 5 e os 14 anos de idade e à despesa estatal com a educação. Esse prolongamento da escolaridade obrigatória sinalizava, igualmente, uma difícil e ambígua transição na

política educativa, observável desde o pós II Guerra. Tratou-se de uma mudança lenta e titubeante, por meio da qual um projecto de educação escolar nacionalista, construído a partir de meados da década de 1930 e assente na procura da inculcação ideológica e no controlo social, se foi confrontando e se comprometendo com outro que *descobria* o contributo da educação escolar para a economia e para a industrialização, que enfatizava o papel do planeamento na educação e que tomava as políticas educativas europeias como referente das nacionais, abrindo a regulação destas à intervenção de organismos internacionais, particularmente à OCDE (Ferreira Gomes, 1985; R. Grácio, 1995; S. Grácio, 1985; Mónica, 1978; Nóvoa, 1992, 1994).

Lentidão e titubeio: estas qualidades são bem visíveis em torno da unificação dos 5º e 6º anos de escolaridade. A unificação do 1º ciclo do ensino liceal com o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico (CPES) elementar, criando um ciclo comum preparatório dos ensinos secundários e alargando em dois anos a escolaridade obrigatória, foi preparada no final dos anos 1950; porém, concluídos os estudos preliminares e elaborado o relatório que a apresentava como medida exequível, a solução foi rejeitada. Por ocasião do novo alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, em 1964, a possibilidade de unificar o ensino obrigatório foi também rejeitada, pelo que se mantiveram os 1º ciclo do ensino liceal e Ciclo Preparatório do Ensino Técnico (CPES) profissional. E tal se fez aduzindo e emparelhando razões de ordem financeira e ideológica. Conhecem-se as justificações do ministro da Educação (Galvão Teles, 1962, 1968): expandir e massificar o ensino, sim, mas com cautelas; as que a preservação da hierarquização social e do “escol intelectual” impunham e que o temor da proliferação de pretendentes à mobilidade social através da escola exigia (Ferreira Gomes, 1985; R. Grácio, 1995; S. Grácio, 1985, 1998).

Ao miúdo anunciado por bombos e pa-

rentes esperava-o ainda, porque chegado ao quinto ano de escolaridade antes de 1968, o enredo do ciclo preparatório no ensino técnico. O director da escola que o acolhia deixava claros os princípios que orientariam a sua presença naquele espaço: “que o aluno se manifestasse bom estudante, mas também que pudesse vir a ser um homem de bem e um profissional de merecimento”. Por comparação com aquele que viria a ser o clima da Escola em pleno CPES – lembra quem os viveu –, o recém-chegado encontraria “uma exigência de disciplina mais aguda, uma certa mentalização, um ambiente mais cinzento, fabril”. Os sinais físicos desse clima revelavam-se pelo toque de sirene, pela área das oficinas, e pelo “fato de ganga, de modelo uniforme, calça e casacolidados, o vulgar fato-de-macaco, com o número de matrícula, ano e turma marcados ou bordados, a linha encarnada, de forma bem visível, no lado esquerdo do peito”, que acompanhavam os alunos ao longo de cada jornada escolar. O seu encarregado de educação receberia já, no acto de matrícula, os deveres escolares do educando, que imediatamente se tornavam em *compromissos a cumprir*; uma espécie de modelo da virtude cívica de que a escola se investia e, simultaneamente, estendia ao aluno e aos seus familiares: “assiduidade, pontualidade, delicadeza e correcção para com professores e mestres, deferência para colegas e pessoal da escola, asseio, compostura na circulação, justificação dos actos impróprios”. Em troca da conformidade disciplinar a Escola oferecia o seu esforço para fazer com que “o trabalho dos alunos” se viesse a revelar “útil, proveitoso, agradável e alegre”.<sup>1</sup>

Fossem as normas esquecidas pelos alunos, logo o *décor* do espaço físico escolar se encarregaria de as recordar. Aí se encontra um indício do sentido da eficácia da intervenção

1. Normas da Escola, revista pedagógica, 26, 1960, p. 202-203.

escolar na regulação da vida dos alunos, como o próprio director da Escola fazia questão em sublinhar: a escolha dos quadros, dos dísticos e das legendas deveria ser “coordenada pelo método programático” do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico (CPES) e com “o estilo de organização escolar, isto é, do convívio a estabelecer pelo estabelecimento de ensino”. Essa eficácia era procurada não pela proibição de acções, mas por intermédio de meios de interiorização de condutas: pela omnipresença das mensagens descritivas e prescritivas – pelo menos uma centena, apropriadamente distribuídas por todos os espaços escolares (entrada, átrios, oficinas, salas, ginásio, balneário, vestiário, refeitório, instalações sanitárias, escadas, corredores, patamares, biblioteca, recreios e campos de jogos); pelo envolvimento dos alunos nos processos da sua produção; como pretexto para a leccionação de disciplinas académicas; ou pela meditação sobre tais preceitos nas aulas.<sup>2</sup>

O director escreveria, já no final dos anos 1960, que a acção da escola preparatória devia concentrar-se no fornecimento das “bases da vida colectiva ou aprendizagem da vida social”, o que implicava muito mais do que a acção ao nível da sala de aula. Entendendo a organização da escola como o modo de concretizar “a transição dos jovens para um estado de responsabilidade social”, havia que cuidar da organização da sua sociabilidade de modo a inculcar as normas de comportamento cívico. Aí tomava como referente os preceitos do escotismo (experiência que vivera na África do Sul, onde inclusivamente participou num *Jamboree* sob direcção de Baden Powel) e o princípio segundo o qual é por via das formas de sociabilidade existentes nos jovens que aquela acção se torna eficiente.<sup>3</sup> A constituição de comissões de alunos para a administração de actividades – por exemplo, limpeza, comodidades da escola, recreios – era uma das soluções adoptadas, e a vigilância e punição pelos adultos eram secundarizadas – não abolidas, note-se – a favor da

eficácia do auto e do heterocontrolo dos alunos e da orientação proporcionada através de quadros e dísticos escolares.

O director mostrava-se satisfeito com a eficácia desses meios. Esta seria tanto maior quanto tais preceitos se convertessem, por via mais económica – ao excluir a escola do uso de técnicas repressivas e, ao invés, se fazer reputar como espaço de pedagógica responsabilização dos alunos –, em disposições cognitivas e corporais duradouras: “A influência de tais legendas e dísticos é muito acentuada nos alunos, podendo-se observar a escolha de algumas delas como pensamentos individuais, temas de redacções, pelas observações humorísticas contidas nos jornais escolares, nas representações teatrais, etc.”<sup>4</sup>. Em torno da tecnologia dos dísticos e murais escolares, operavam duas faces da administração dos significados (Anderson, 1992), parte integrante da micropolítica escolar: a conjugação entre o espaço e as práticas locais almejava a (auto)gestão das condutas dos seus alvos, como alunos, como trabalhadores, como cidadãos; mas, enquanto solução praticada e praticável que se divulgava em revistas pedagógicas, era também parte de um processo de negociação de expectativas, percepções e avaliações externas sobre a própria Escola.

#### Fragmento 2

O palco destas narrativas é um estabelecimento escolar que por imposição de regulamentos, currículos oficiais, composição social, características físicas, seria idêntico a tantos outros, mas que as memórias escritas e orais obrigam a reconstruir observando os seus traços de singularidade, sempre indissociáveis da **excepcionalidade** e da **autoridade** do seu director.

2. Director, revista pedagógica (r.p.), 31, 1963, p. 95-98.
3. Director, r.p., 1, 1969, p. 76.
4. Director, r.p., 31, 1963, p. 98.

É certo que os normativos da administração escolar faziam sobressair o papel dos directores, directamente nomeados pelo ministro e credores de uma autoridade ampla em matéria de gestão de pessoal docente e disciplinar. Contudo, a auréola de autoridade disseminava-se e impregnava-se no quotidiano, como ilustra a citação que abriu este artigo. Era uma autoridade que o director exibia, com tanta eficácia, que entre indivíduo e dispositivo não haveria distinção. Escola e director se fundiam em coisa única:

A Escola era o seu director. O que sucedia tinha sempre o [director] como o seu protagonista maior e não gostava que houvesse dúvidas a tal respeito. Até no anedótico isto sucedia. Por exemplo, quando ele, para pôr termo à “desarumação rodoviária particular”, resolveu mandar pintar, no asfalto, os melhores espaços, fê-lo rigorosamente e por ordem hierárquica. E assim, claro, mandou escrever no rectângulo mais jeitoso, a palavra “Director”. Ele, que também não tinha carro e também não se desculpava com a hipótese de ser substituído, no cargo, obrigava assim todos os demais, a respeitá-lo no seu poderoso estatuto. (Trecho de entrevista)

Portanto, era também uma autoridade que se (re)fundava no quotidiano e que, para além da exibição, assentava numa estratégia mobilizadora dos professores; quer dizer, exercia-se sobre eles e por meio deles. Assim, combinava as modalidades, verbais, escritas ou visuais, do exercício da autoridade formal (por via da fixação de normas e políticas em todas aquelas áreas da vida escolar que os direitos/deveres inerentes ao cargo de director tornaram esferas de legítimo controlo), com a incorporação de discursos-práticas de mudança e de participação (por exemplo, demonstração de confiança nos professores, uso de uma lógica de resolução de problemas, encorajamento dos contributos individuais, sentido de autonomia, inovação e risco, uso de recompen-

sas materiais e simbólicas e disponibilização de recursos, opção pela máxima visibilidade nos espaços-tempos escolares e pela pedagogia do exemplo, da disponibilidade e do empenhamento nas coisas escolares).

Pode-se desde logo argumentar que, à semelhança do que se passava nos liceus com os reitores, a figura de director se encontrava “fortemente legitimada pela autoridade delegada que recebia do Estado” (Nóvoa, 1996, p. 302). Por consequência, se poderia acrescentar que o director se encontrava em posição privilegiada para emergir como o responsável pela história da cultura organizacional do seu estabelecimento escolar, nessa época, mas também mais tarde, nas possíveis estórias ou histórias que a esse respeito se viessem a fazer. Contudo, mesmo admitindo a existência de uma vantagem posicional associada ao cargo de director, esta não permite, por si mesma, compreender por que e como algumas escolas e reitores ou directores ganhavam o atributo de modelo. Dito de outro modo, por que e como é que aquilo que faziam era categorizado e validado como exemplo a seguir ou a divulgar. A categorização da Escola como *modelo* era comum e suportada, de acordo com os antigos professores inquiridos, por apreciações diversas: as *ideias largas* do director e o prestígio da Escola; a sua singularidade em face das restantes escolas em termos de ambiente de trabalho (*a capacidade de iniciativa, a autonomia, a ligação às chamadas experiências pedagógicas, inovadora, os recursos ímpares*), a sua reputação e visibilidade, a sua utilização como lugar de visita.

Recuperando o léxico *crozeriano*, o *instinto estratégico* do director pode ser tomado como peça central da compreensão da construção da singularidade e do renome da Escola. Aquele instinto, adiante-se, assentava em larga medida na capacidade de mobilização de pessoas e interesses em torno de múltiplas e regulares realizações que testavam (e confirmavam) o declarado valor pedagógico das

iniciativas do estabelecimento escolar promoviam, interna e externamente, confiança e admiração. E tal mobilização era parte de uma luta pela defesa e ampliação da margem de autonomia do director na administração da escola.

### Fragmento 3

Quando acedeu ao cargo de Director, em 1956, com 43 anos, dispunha já de um capital de prestígio e de relações em nada negligenciáveis. Cedo havia iniciado a sua actividade como professor, com 23 anos, mas foi como artista que primeiro se revelou, entre os meados das décadas de 1930 e 1940. Membro da segunda geração dos modernos pintores portugueses, expôs, como a maioria daqueles, nos principais salões da época e foi aí galardoado. Porém, como outros dos seus pares, a sua ligação primeira à pintura “diluiu-se em novas funções sociais” (França, 1974) e em outubro de 1947 realizava o *exame de estado*, prova necessária à obtenção do estatuto de docente profissionalizado.

Entre 1948 e 1956, a sua ascensão na confiança da administração escolar preenchia a sua folha de serviços: metodólogo (docente responsável pela orientação de estágios); membro ou presidente de júris de exames de admissão a estágio, de exames de estado e de outros concursos para lugares docentes; inspector e membro de diversas comissões do Ensino Técnico. E nos finais da década de 1950 seria colaborador próximo do ministro da Educação, Leite Pinto (1955-1961), em torno da (então infrutífera) criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES).

A par dessa actividade, começara a ganhar visibilidade dentro e fora do universo escolar em razão de um extenso trabalho de publicação. Na esfera escolar, o seu nome sobressaiu por via de um conjunto de textos editados numa revista pedagógica, dedicados à aplicação da pedagogia activa no ensino técnico e, sobretudo, ao ensino da sua disciplina, o

Desenho. Quanto à natureza desse empreendimento, ele próprio a desvendava:

Escrevemos para professores e mestres que não podem estudar todos os livros que apontamos, pelo que extraímos o essencial dos notáveis estudos aparecidos nos últimos tempos, operando uma selecção (...) Não há necessidade de acrescentar que em temas tão científicos como complexos a acção pessoal pouco tem a acrescentar. A missão que nos impusemos é antes de tudo documental e de certo modo de registo. O nosso papel consiste em propor os meios práticos para aplicar as opiniões dos sábios ao ensino.<sup>5</sup>

Por via de um trabalho de mediação, fazia-se, simultaneamente, representante de ideias (as que divulgava) e de pessoas (aqueles para quem as divulgava e de quem se fazia intérprete das suas necessidades no campo escolar). Nesses artigos apostou na interpretação (definição, desenvolvimento e articulação) dos conteúdos programáticos da sua disciplina e, ainda, numa preocupação com a promoção do estatuto da disciplina e dos seus professores. Dado que a metodologia de ensino que propunha assentava no princípio do *justo equilíbrio* das componentes de formação geral e técnica, não é difícil encontrar na sua racionalização do ensino a face metodológica da “administração das aspirações sociais dos alunos” (S. Grácio, 1986) daquele ciclo de estudos. Porém, se por essa via ajustava o prestígio da sua disciplina à vocação do ciclo de estudos, conforme ao espírito do Ensino Técnico – “o ensino das principais matérias do programa deve, por isso, ter um fim duplo: habilitar indivíduos capazes de levar vida completa e sã no quadro da sociedade; ensinar esses indivíduos a servirem-se efectivamente desses conhecimentos e a produzir

5. Director, r.p., 12, 1952, p. 400.

trabalho rendoso”<sup>6</sup> –, nela se revia também o eco da estratégia dominante nos círculos internacionais próximos da sua disciplina, que frequentava, na luta pela presença nos currículos escolares: para a admitir “como disciplina obrigatória da cultura geral, todos os congressos internacionais se esforçaram por demonstrar quanto ele é necessário em todas as profissões e por fazer constantemente ressaltar o seu lado utilitário”.<sup>7</sup>

Já director de escola, cargo que ocupou nos dezoito anos seguintes (1956-1974), a sua actividade pública foi-se consolidando e ampliando. Permaneceram as suas ligações aos sectores da administração escolar antes mencionados, mas as suas ligações não se esgotavam no mundo escolar. No campo artístico participou da fundação de associações ligadas à sua dinamização junto à infância e juventude, para além de uma intensa actividade como publicista, e no campo desportivo foi presidente de um clube de implantação operária, provando a sua habilidade para lidar com o meio popular que habitava a Escola. Contudo, foi decerto o seu vínculo ao jornalismo que mais ajudou a projectar a sua figura como *pedagogo*. Conquanto a sua colaboração com o mundo jornalístico se tenha iniciado em 1938, foi a partir de 1959, ao tornar-se colaborador regular de um vespertino de Lisboa, que ganhou protagonismo como especialista de educação.

Acrescente-se que os jornais não foram apenas a tribuna das suas divulgações e comentários *pedagógicos*, tal seria desmerecer da inteligência com que os apreciava. A imprensa constituiu um dos principais meios para a promoção do crédito da Escola. Por sua via se tornaram notadas, por exemplo, as suas *sessões culturais*. Semanalmente vários jornais, e não apenas nos da capital, davam notícia do acontecimento e repetiam a medida de cultura que aquela escola providenciava todos os sábados: filme didáctico e filme recreativo, leitura de conto ou declamação de poesia por escritor, jornalista ou actor convidado, concursos escolares,

peças de teatro ou intervenções musicais por alunos da escola, concertos formativos de música clássica, eram os ingredientes mais comuns. Mas os jornais não incluíam apenas matérias relacionadas com as sessões culturais da escola. Por exemplo, durante o ano de 1966, notícias diversas sobre outras actividades – visitas de estudo de entidades externas, com o propósito de tomarem contacto com as *técnicas educativas* e com “os processos educativos” da Escola, reuniões com encarregados de educação, prémios recebidos por alunos da Escola, relatos da participação do director e/ou de pessoal docente da Escola em actividades profissionais ou em concursos à escala nacional, festival gimnodesportivo da Escola – podiam ser lidas em matutinos ou vespertinos, tanto nos ligados ao situacionismo político como nos associados à oposição<sup>8</sup>. Por intermédio da imprensa tornavam-se conhecidas as múltiplas iniciativas de um estabelecimento escolar, as quais, contrastando com o convencional sossego das escolas, testemunhavam a um tempo a sua singularidade e a outro a sua exemplaridade.

Claro que o renome da escola não foi apenas criado por via de uma hábil utilização dos meios de comunicação e de uma cuidada política de relações públicas; só a sua conjugação com outras estratégias permite entender aquele sucesso. De qualquer modo, para o director era evidente que o trabalho interno da Escola devia ser capaz de atingir o exterior, de aí suscitar apreço e cumprir função cultural. Como qualquer artista faria, entenda-se. A propósito das exposições escolares, o director explicava esse cuidado:

Por meio das exposições escolares efectua-se um trabalho cultural externo – socializador e moralizador – pois nessas manifestações de-

6. Director, r.p., 17 (anexo), 1954, p. 16.

7. Director, r.p., 13, 1952, p. 496.

8. Arquivo da Escola (A.E.), Dossier Recortes de Imprensa.

monstrativas do labor escolar, os alunos, por meio das suas exibições, põem-se em contacto com o público e as apreciações que recebem pelos seus trabalhos não são apenas estímulo para os pequenos expositores, mas para os próprios visitantes, uma vez que a contemplação dos trabalhos desperta nos visitantes profundo sentimento de apreço.<sup>9</sup>

Se a Escola se devia mostrar, igualmente haveria de procurar captar tudo o que de novo surgisse como forma de cultura. Do ponto de vista do director, urgia a escolarização da cultura extra-escolar e sobretudo a incorporação na dieta escolar das novas formas culturais emergentes, sobretudo as associadas à imagem, como a televisiva.<sup>10</sup> Ligada a uma representação de escola como centro de educação e não apenas de instrução, o complemento ao currículo constituía uma das jóias da coroa daquele estabelecimento escolar e uma espécie de interface entre culturas – a escolar, a popular e a letrada – e um meio de miscigenação de culturas, com assinatura local. Não sendo o extra-curriculo uma novidade em matéria de educação escolar, o que causava surpresa era a exuberância dessas actividades na Escola numa época de escassez de recursos. Esse investimento prosseguiria com a passagem deste estabelecimento do ensino técnico elementar a escola do CPES.

#### Fragmento 4

A 1 de outubro de 1968 iniciaram-se as aulas do novel CPES – recorde-se, o ciclo de estudos resultante da unificação do 1.º ciclo do ensino liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico (CPES) – destinado, segundo a legislação que o acompanhava, a proporcionar a “formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos em qualquer ramo de ensino secundário”. Para o legislador, a unificação da queles ciclos visava resolver o problema da precocidade do momento “da livre escolha da carreira escolar” e ampliar a formação de base dos alunos,

objectivo que, mais do que aproximar planos de estudos ou programas, exigia uma conversão de “espíritos e métodos” desavindos, mais “culturais” os dos liceus, mais “práticos” os das escolas técnicas elementares.<sup>11</sup> Sobre Galvão Teles, o último ministro da Educação de Salazar, disse Rui Grácio (1995, p. 491) tratar-se de um homem “dividido ideologicamente entre a modernidade e o Cristianismo e a Lusitanidade”. A versão do CPES que legou ao sucessor (Hermano Saraiva, 1968-1970, já com Marcelo Caetano na presidência do Conselho de Ministros) é disso indicadora, sobretudo pela solução tripartida que adopta. De facto, a pluralidade de vias de cumprimento dos dois derradeiros anos da escolaridade obrigatória não se extinguiu com a criação do CPES. Por um lado, manteve-se em vigor o curso complementar do ensino primário (ministrado em escolas primárias) e, por outro, foi criado o Ciclo Preparatório TV (ensino por via da televisão, em postos próprios). Tratava-se, pois, de uma ténue alteração no modo como a política educativa regulava as aspirações e a mobilidade sociais por meio do sistema escolar: de uma regulação por via do “resfriamento precoce das expectativas”, mediante um ensino técnico desencorajador da mobilidade escolar vertical, para uma ou tra de conservação de expectativas, por via de um canal único para o prosseguimento da escolaridade pós-primária e do retardamento do momento de bifurcação entre as vias liceal e técnica (S. Grácio, 1998).

A Escola foi automaticamente convertida em estabelecimento do CPES, conservando a denominação específica (patrono), a natureza da frequência (masculina), instalações e apetrechamento. No entanto algo haveria de

9. Director, r.p., 58, 1971, p.6. \_

10. Director, r.p., IV(5), 1964, p. 50.

11. Decretos-Lei 47480 (Diário do Governo, I Série, 1, 2/1/1967) e 48752 (D.G., I Série, 213, de 9/9/1968). O primeiro instituiu o CPES e o segundo fixou o seu Estatuto.

mudar com essa transição. Alterara-se a sua composição social, pois que passara a incorporar filhos de *proletários* e de *burgueses*, era até procurada pelos *intelectuais*, mercê da reputação criada; e esta recomposição social parecia refletir-se no clima da Escola, no qual se notava um certo *abrandamento disciplinar* e o desvanecer da sua *imagem fabril*, sendo deste evidente sinal a mudança no uniforme escolar, da farda oficial para o blusão, azul para os rapazes e rosa-velho para as raparigas.<sup>12</sup> No plano quantitativo as alterações também se fizeram sentir: a população discente cresceu de cerca de 1.000 alunos em 1968/69, para 1.200 (capacidade máxima da escola) em 1971/72, vindo a aproximar-se dos 1800 em 1973/74.

Apesar dessas alterações, as memórias de vários professores que entraram na Escola já no início dos anos 1970 recordam traços da sua cultura que permitem falar da existência de uma continuidade ou de um prolongamento dos modos de pensar e fazer a vida escolar. Quanto ao currículo, em sentido amplo, recorda-se a preponderância das actividades circum-escolares, assentes numa variada oferta de *núcleos e clubes* (fotografia, jornal, teatro, fantoches e marionetes, serigrafia, litografia, música experimental, trabalhos colectivos – pinturas e desenhos, aeromodelismo, e vários ligados às práticas desportivas); a valorização da área das expressões e da educação física; o estímulo à procura de novas soluções didácticas e para a *experiência pedagógica*, à qual não seria alheia a existência de núcleos de estágio na Escola. Quanto ao dispositivo administrativo, mantinha-se uma forte componente normativa (existência de regulamentos cobrindo a totalidade das actividades, espaços e tempos da vida escolar), observava-se a existência de uma larga estrutura de serviços de apoio à vida escolar (“biblioteca, centro documental audiovisual, núcleo gráfico, ensino de invisuais, serviço de exames, visitas de estudo, intercâmbio, impressão em duplicador, impressão de exercícios escritos, marcação de campos, secre-

taria de estágio, secção fotográfica, operador cinematográfico, serviço de faltas de alunos, bufete e refeitório, assistente social, médico escolar e socorros urgentes”) e outros de suporte à vida quotidiana de professores e empregados (“infantário e centro infantil para filhos de professores e empregados, com carrinha para transporte, sessões de educação física e curso de Inglês para professores, sapataria/sapateiro, correio, lavagem de carros”).<sup>13</sup>

Se todo esse conjunto dava à Escola uma ambiência de uma *micropolis*, no cuidado posto no ambiente físico se percebia a lógica de afirmação e perpetuação do *espírito da escola* através da organização do espaço. Esse espírito tinha o seu reflexo, a nível docente, na construção de um sentido de corpo, visível na auto-atribuição da diferença (em face da normalidade depreciada nas outras escolas) e num conjunto de práticas de prolongamento da sociabilidade entre professores para além do estritamente laboral. Quanto às relações entre director e professores, percebia-se a abertura daquele diante das propostas dos docentes, sentia-se liberdade de actuação e de responsabilização própria. Tal ambiente era suportado pelo dispositivo normativo, pela existência de um grupo de professores da confiança do director que operava no plano da integração dos novos docentes, pela deslocação, aparentemente descuidada, do director pelos espaços escolares e, ainda, pela auscultação das famílias e dos alunos (estes com direito, no Jornal, a páginas de crítica à Escola). A percepção da sua eficiência, por vezes até da abundância, de recursos compunha essa imagem de ambiente de trabalho conducente à produtividade e à colaboração, que se passava das recordações dos professores. Por fim, as per-

12. Biblioteca da FMH, Relatório de Estágio, 1968/1969, Dissertação Final, 1972/1973; e entrevistas.

13. A.E., Estágio do Ano Escolar de 1972/73 – Integração Escolar – Serviços da Escola, 1 fl.

cepções descritivas e avaliativas recordam a habilidade do director para facturar a visibilidade que acompanhava as inúmeras iniciativas públicas e publicitadas da Escola.

Para o director, o CPES era bem-vindo e representava “um passo histórico no ensino de base” em Portugal.<sup>14</sup> Percebe-se a sua satisfação porquanto conhecida a sua adesão à ideia de que essa unificação “seria uma forma eficiente de concretizar a democratização do ensino”. Satisfaziam-no também um conjunto de medidas inovadoras que acompanham a criação do CPES: a legalização do assento dos encarregados de educação nos conselhos escolares (numa secção deste, o conselho de orientação); a abolição do livro único; a criação da orientação escolar; a redução do número de alunos por turma (para vinte e cinco).

No léxico do director, a promoção da responsabilidade individual e colectiva constituía um dos referentes do seu discurso sobre a escolarização e sobre a organização escolar do ciclo preparatório:

As escolas têm de ter um significado e pelas dificuldades materiais de muitos pais a escola tem de ser um meio de vida. Estes jovens, sobretudo do Ensino Preparatório, aprendem as bases da vida colectiva. Fundamentalmente neste tipo de ensino a criança aprende a trabalhar, a não fazer distinção entre estudar e trabalhar; estudar é trabalhar e trabalhar é estudar. Governar-se com meios próprios ou aproximados de auto-determinação, o não ter méritos escolares, o não estudar de forma egoísta – estudando em equipa, partilhar dos seus conhecimentos com outros colegas e não estar nas aulas em conflito com eles. (...) É das primeiras coisas básicas na sociedade elementar que ninguém vive sozinho. Isso leva realmente a constituir as chamadas escolas em comunidades escolares, a fazer-se a integração na sociedade mas já de um modo mais progressivo do que era tradicionalmente. Estas são as linhas gerais para explicar toda a nossa orientação.<sup>15</sup>

Nesta máxima se deveriam inscrever todas as disciplinas do Ciclo Preparatório, tanto mais que o considerava como uma via de acesso de todos à escolaridade secundária, com o fito da “formação cultural geral de base”, para a “vida colectiva” e para a “formação da inteligência e da personalidade”, a sobrepor-se aos de “selecção ou preparação profissional”.<sup>16</sup> Por parte do director, na sua inteligência da escola preparatória, havia uma óbvia propensão para o cuidar da direcção espiritual dos alunos, à qual todas as disciplinas do currículo se deveriam converter e para a qual deveriam concorrer. Convirá notar que a preocupação de alargar o contingente de graduáveis com a escolaridade obrigatória estava presente na orientação da administração central. Por ocasião das reuniões de “apuramento e classificação” do segundo período escolar, a Direcção de Serviços do CPES enfatizava-a, pedindo “ponderação na atribuição de notas eliminatórias – obrigatoriamente exaradas” em acta –, as quais, “num ciclo que visa o cumprimento da escolaridade obrigatória, apenas são aplicáveis em casos absolutamente excepcionais e esgotadas todas as possibilidades” ao alcance da escola para a resolução do problema; pondo acento tónico na conservação dos alunos dentro do sistema escolar, não se via com agrado que “um fraco rendimento escolar” fosse razão de força maior para o desrespeitar.<sup>17</sup>

“A escola hoje é organizada para ser um conjunto educativo, utilizado ao mesmo tempo como instrumento escolar, social, desportivo e cultural. Deste modo realizaria o ponto de encontro entre o mundo escolar e o da família”, escrevia em 1969.<sup>18</sup> Pela sua concepção de estabelecimento escolar como centro

**14.** Director, entrevista a hebdomadário, 1068, 1968, p. 26-27.

**15.** Jornal da Escola, 1, 1970, p. 4 e 6.

**16.** Director: r.p., 1964, 9/10, p. 9; artigo em semanário, n.º 1653, 1971, p. 9; artigo em hebdomadário, 1672, 1971, p. 27.

**17.** Direcção de Serviços do CPES, Circular 32 de 17 de Março de 1969.

**18.** Director, r.p., 1, 1969, p. 75.

de educação e não apenas de instrução, o complemento curricular constituía, atrás se disse, uma das jóias da coroa da Escola. Paralelamente, outro dos traços mais marcantes da apresentação da Escola era o da sua adesão permanente, que não indiscriminada, ao que surgia como inovação, no quadro sobretudo das *experiências pedagógicas*. O instinto estratégico do director incluía, portanto, uma permanente procura da adesão ao movimento. Dava-a a entender nos textos, quando usava como lema “os novos métodos não podem envelhecer” e afirmava a cultura pedagógica como “uma cultura em movimento”,<sup>19</sup> e empreendia-a, fazendo com que a escola estivesse sempre presente nas experiências pedagógicas introduzidas no sistema escolar: na reintrodução do regime da coeducação; na integração de alunos portadores de deficiências; na implementação experimental dos 7º e 8º anos de escolaridade unificada; na introdução de novos meios audiovisuais como meios auxiliares de ensino. Igualmente o fazia incentivando e cooptando as iniciativas particulares dos professores. O seu sentimento de autonomia era a condição do empenhamento, e o seu êxito era o êxito do director.

#### Fragmento 5

O instinto estratégico do director incluía a capacidade de mobilização de pessoas e interesses em torno das múltiplas e regulares realizações que testavam e confirmavam o declarado valor pedagógico das iniciativas e promoviam a confiança e a admiração pela escola.<sup>20</sup> Aí se revela uma face central da sua acção: a da construção da visibilidade, da audibilidade e da legibilidade da Escola.

Não passa despercebida na sua acção uma ágil negociação com a administração central, trocando a partilha dos créditos da exemplaridade da escola e por vezes o seu próprio prestígio pela tolerância diante da observação de regras, particularmente ao nível da alocação e gestão de recursos financeiros e de pessoal,

não prescindindo do exercício público da crítica. O caso do recrutamento de professores e de outros colaboradores deve merecer alguma atenção. Seria um engano ver nos processos de recrutamento via contratação local apenas a mão do director, como o seria procurar entender os seus métodos exclusivamente ditados por uma lógica de custo-benefício ou subordinados às razões da eficácia e da coesão organizacional. Por um lado, era prática corrente a auscultação aos professores efectivos, prática aliás admitida pela legislação, e aos delegados de disciplina, bem como era aceite a sugestão de nomes indicados por professores, ainda que passando sempre pelo crivo da entrevista com o director. Por outro lado, entre os anualmente contratados ver-se-iam pessoas que pediam emprego para prosseguir estudos, ou em condições económicas difíceis, bem como perseguidas ou excluídas da função pública por motivos de actividade política adversa ao regime totalitário e docentes empenhados em formas não legais de organização do professorado (R. Grácio, 1983). Em todo o caso, entravam na Escola professores com prestígio no campo ocupacional, escolar e não escolar, e o efeito dessa entrada era duplo, fazia-se sentir externa e internamente. Desde logo, em prestígio acrescido para a Escola, pois que os no mes fazem as coisas. Algo mais acrescentava, para o director, esse estabelecimento de um *estado-maior* na Escola: ao associar pessoas identificadas como competentes nas suas áreas de saber, passava a dispor de referentes de responsabilidade e conduta para os novos professores que iam chegando à Escola; e ao incorporar pessoas com orientações diversas e com um capital social relevante, alargava o leque de actividades escolares, de relações a estabelecer e de sinais a transmitir ao exterior

19. Director, artigo em semanário, 1656, 1971, p. 23.

20. Ao longo deste fragmento, as análises baseiam-se na noção de tradução (Callon, 1986 e Latour, 1989).

da escola. Sinais que encontravam retorno na procura da escola por parte de novos docentes, que inclusivamente a percepcionavam como escola muito disputada nos concursos. Valiosa, portanto.

A sua presença regular como colunista em órgãos da imprensa escrita, ora em diários ora em semanários, como *reputado pedagogo*, decerto lhe ampliava a capacidade negociadora. Em semanários de Lisboa, nos quais escreveu com alguma regularidade entre 1969 e 1971, adoptou uma pragmática crítica, atenta às palavras de Raul Brandão, que citaria: “O País não existe – existe o Terreiro do Paço [a sede do governo]. Como não há opinião, ou como essa opinião se não manifesta na grande massa amorfa, quem se apodera do Terreiro do Paço, é quem manda. Falta-nos a opinião consciente e activa que pesa e decide”.<sup>21</sup> A visibilidade oferecida pelos jornais e o assumir de um papel de comentarista de temas educativos escolares custou-lhe, inclusivamente, a instauração de um processo disciplinar em maio de 1969, por despacho do ministro da Educação, sendo então acusado de desrespeito pelas hierarquias.<sup>22</sup>

Os seus artigos revelavam, é certo, preocupações que extravasavam das questões da educação pela arte ou de pedagogia e didáctica escolares. Por um lado, faziam eco de temas que sinalizavam uma modernidade que, achava, cumpria ao sistema educativo português acompanhar; por outro, exerciam juízo acerca de medidas de política educativa ou da sua ausência. Disso constituem excelente exemplo os artigos que publicou entre 1970 e 1971 em semanários de Lisboa, neles se podendo encontrar, a par da divulgação e da reflexão sobre temas de docimologia, sobre coeducação, relação entre a escola e a família, técnicas de gestão da escola, comentários acerca da reforma educativa e da situação do professorado em Portugal. A este respeito, não haveria de esconder a sua preferência por “uma profissão docente independente” e que defendesse a necessidade da criação de uma “associação de classe”.<sup>23</sup>

Se a sua fé na escolarização como meio de promoção social o aproximava do espírito da reforma do sistema escolar, encetada durante o ministério de Veiga Simão (1970-1974), não deixava porém de notar a existência de “condicionalismos que não permitem auscultar a opinião de todos” ou de encontrar nas vozes discordantes com o regime contributos necessários para a reforma.<sup>24</sup> Se a Escola foi a primeira, do Ciclo Preparatório e em Lisboa, a ser visitada por aquele ministro, foi também uma das que acolheu, deu apoio, cobertura e suporte logístico ao principal foco de contestação docente. Em matéria de política nacional, o director apresentava traços característicos da racionalidade típica da oposição liberal ao regime; usando os termos de Hermínio Martins (1998 [1969], p. 56 e 63-64), uma racionalidade que manifestava um “envolvimento extremamente competente e ao mesmo tempo a fé comovente na educação, na ciência e na ‘democratização do acesso aos bens culturais’” e uma “convivência virtual com a ordem” pós-salazarista.

Não causa, pois, espanto que do director se diga que era aceite nos meios da oposição e aceite nos meios da situação, que se dividia entre o valor da disciplina e da responsabilidade do chefe e o valor da liberdade. Ou que se admita o seu compromisso entre o ideal pedagógico e o pragmatismo, entre o superior interesse pelo aluno e a obtenção de uma imprescindível notoriedade da escola. Ou ainda que se recorde a sua atenção à aceitação revelada por pais e alunos em paralelo com a defesa dos professores em face de críticas exteriores. O serviço educativo da Escola e a sua singularidade – pois é difícil distinguir entre uma lógica de serviço e uma lógica artística no

21. Director, hebdomadário, 1651, 1971, p.58.

22. Arquivo Particular, documento do director, datado de 14/5/69.

23. Director, revista para-sindical, 2, 1973, p. 31-32.

24. Director, artigo em hebdomadário, 1651, 1971, p. 57; jornal da escola, 7, 1971, p. 5-6.

governo da sua acção – dependiam tanto da captação de recursos externos, sobretudo financeiros, e da permissividade ante as regras da administração da coisa pública, como da iniciativa e esforço comprometido dos professores. Para garantir este, e para além da abundância de recursos necessários a um ambiente de trabalho estimulante, era produtiva a defesa e a promoção pública dos seus profissionais. Para assegurar o primeiro necessitava de continuar a fazer-os-professores-fazer acima do habitualmente visto e de oferecer os préstimos da Escola como montra do sistema escolar. Quanto mais conseguisse, em ambos os lados, afirmar a sua originalidade, maior a sua autoridade.

Dado que a sua acção devia assegurar o consentimento de outros, posicionalmente e discursivamente diferentes no campo escolar (pais, administração, professores, alunos), era de um trabalho de mediação que se tratava. A sua competência dependia, pois, da habilidade em man tê-los presos a uma relação, fazendo do labor da Escola “ponto de passagem obrigatório” dos seus interesses. Vale a pena retomar um dos textos do director, publicado em meados dos anos 1960, para realçar o sentido do esforço de forjar alianças em várias direcções, afinal, de construção de autoria e autoridade:

Se sofremos de falta de meios para executar os nossos projectos é porque não nos soubemos amalgamar suficientemente à vida do país. Se temos ordenados indignos de um corpo de escola, foi porque não soubemos tornar-nos indispensáveis, é porque muitos profissionais não estão convencidos da nossa utilidade, e ignoram o que nos devem. É porque têm consciência da nossa falta de realismo e duvidam da eficácia dos nossos métodos.<sup>25</sup>

Em suma, tratar-se-ia então de fazer convergir interesses e deslocar os outros para o comprometimento com o trabalho da Escola, mas garantindo a atribuição da responsabilidade

de pelos êxitos das acções e relações. Neste contexto, percebe-se a existência em arquivo de um *Dossier de Referência à Escola* (1968-1972), no qual eram indexados recortes de jornais e correspondência, cujos conteúdos se repartiam entre notícias, elogios, agradecimentos e pedidos. Eis alguns exemplos, extraídos de cerca de sete dezenas de documentos:

Director da Escola do Magistério Primário da Beira(Moçambique): “Tenho conhecimento de que a Escola de que o meu Exm.º Amigo é director possui excelentes programas deste género [teatro de fantoches]. Pedia-lhe, por isso, se não vir inconveniente, a cedência dum dessas peçazitas para uso dos nossos alunos, prometendo nós tornar mais conhecida a [Escola] na vanguarda dessa actividade.”

Programa de Rádio: “O professor [director], grande pedagogo e dinâmico dirigente escolar, declarou com a sua grande autoridade e experiência de saber feitos que o desporto tem de estar nas preocupações dominantes dos educadores. Abre-se assim a necessidade de rever a educação do desporto da juventude, e a sua situação perante a escola.”

Mãe de aluno: “Sou mãe de dois alunos e neste momento de confusão quanto à educação dos jovens, confesso que me encontro um tanto quanto pessimista e, ao ter oportunidade de ouvir o simpático discurso de V. Ex<sup>a</sup>, que aliás, segui palavra a palavra, quero ter a franqueza e a honra de lhe comunicar que tais palavras foram, não só para mim, mas também para outros encarregados de educação, muito úteis e informativas.”

Médico Escolar: “Como já tive oportunidade de dizer a minha passagem pela [Escola] foi altamente benéfica para mim, por quanto me fez acreditar nas possibilidades educativas do ensino, em que já começava a estar pessimista.

25. Director, r.p., VI (10), 1966, p. 111.

Encontrei aí verdadeiros educadores, animados de um espírito novo, duma pedagogia activa e tudo isto porque à frente da escola estava um homem que conhece e vive os problemas do ensino.”

Professor de Braga: “passei uma tarde, pela sua Escola modelar. (...) a sua esplêndida Escola, agora muito justamente tornada pináculo e cume faroleiro e guia orientador da didáctica e do espírito docente do ensino do Desenho.”

Taxista: “Um encarregado de educação, pai do nosso aluno Armando, 1º ano, comunicou o seguinte comentário feito pelo profissional do táxi BA-52-31: ‘Francisco Armando! O senhor vai para uma escola cuja organização honra o país. Vou lá outra vez com muito prazer: os recreios são lindos!’”.

#### Fragmento 6

Os artistas não são executores, não são dominados – dominam.<sup>26</sup>

Em fragmentos anteriores, deu-se atenção aos processos de convergência identitária entre Escola e director, sublinhando-se a eficácia de tal analogia para a construção de uma imagem singular do estabelecimento escolar. A ruptura nas condições dessa unidade, nos meses que se seguiram ao golpe militar que desencadeou o derrube do regime totalitário em abril de 1974, iria participar num outro desenlace.

No trecho seguinte – retirado de um Livro de Actas do Núcleo de professores de Educação Física da Escola (acta 12 de 30/4/1974) – encontram-se os ingredientes centrais dos acontecimentos que vão atravessar a Escola a partir dos finais do mês de abril. Em disputa estava uma questão essencial – quem pode falar em nome da Escola (não mais o director, mas os professores) –, que sinalizava o arranque dos processos de reconfiguração de poderes dentro da escola.

Tendo os Professores deste Núcleo tomado conhecimento através dos órgãos de informação de uma missiva enviada ao professor Veiga Si-

mão pelo Exm.º Director deste Estabelecimento de Ensino, cujo teor se transcreve do Jornal (...) – “Exm.º Senhor Professor Veiga Simão, Os directores das Escolas Preparatórias de Lisboa na sua reunião mensal de ontem dia 26 às 15 horas (...) decidiram manifestar à Junta de Salvação Nacional o desejo de que V. Ex.ª se mantenha à frente dos destinos da Educação Nacional. Independentemente do nosso desejo colectivo, não quero deixar de manifestar a V. Ex.ª, su ceda o que su ceder, a gra ti dão da Escola por tudo o que tem feito para nos ajudar. Admirador certo, Director.” - estranharam que não tenha sido promovida qualquer reunião com o Corpo Docente desta Escola, para que o mesmo tivesse podido pronunciar-se sobre o conteúdo da missiva no que nela se refere como posição da Escola, independentemente de qualquer manifestação, expressa ou não, sobre a recondução do ex-ministro, professor Veiga Simão. Foi ainda acrescentado que os professores (...) aqui reunidos, (...) sugerem que seja promovida o mais rapidamente possível uma reunião com todo o Corpo Docente desta Escola com vista a uma análise do presente momento e para esclarecimento da posição dos Professores e consequentemente da posição deste Estabelecimento de Ensino em relação ao mesmo.

Apesar de este texto ser marcado pela moderação e pela não hostilização do director, este começava por certo a sentir a eficácia dos processos de selecção de memórias, ou seja, da administração do que se conserva e do que se esquece. Isso mesmo se depreende do aditamento que, pelo seu punho, inscrevia naquela acta:

É norma da escola dar a conhecer aos superiores cópia das suas decisões. O único erro da carta particular é o facto de agradecer “em

**26.** Director, revista de arte, vol. II, 1938.

nome da escola” os benefícios que obtivemos e que a gratidão manda manifestar. Estranho também que sendo do conhecimento as minhas ideias, as censuras que recebi e mesmo processos disciplinares em defesa da profissão docente independente, não tenha sido solicitada a minha presença para esclarecer as atitudes que me apontam.

A Escola, como tantas outras, foi então palco dos processos de instituição de dispositivos colegiais de administração com base em processos eleitorais. Nela, como porventura em muitas outras, a paz social existente foi desfeita e irromperam clivagens entre professores, (re)formaram-se grupos de interesse (Stoer, 1986; Lima, 1992). Na Escola, como em muitas outras, o director não ficou à margem da contestação. Neste ponto, os relatos ora divergem: uns enfatizam hoje a contestação ao cargo, não ao homem, outros não as dissociam; uns avaliam-na como quase inexistente, outros como intensa. Em todo o caso, nesses meses de maio e junho o director foi certamente sentindo que os seus pedidos deixavam de ser ordens e que a difusão do delegante de autoridade reduzia substancialmente a sua margem de manobra.

Ter-se-á, então, batido por uma via reformista para a criação de novos órgãos de gestão escolar e, simultaneamente, pelo retardamento da perda da sua condição de director, seja incentivando um processo de eleição de representantes de alunos e de encarregados de educação – “para fazerem parte de um grupo preparatório para o estudo da nova gestão escolar” –, seja batendo-se contra as comissões eleitas na base das assembleias de escola, argumentando a ausência de homologação por parte do Ministério e a existência de um decreto-lei na forja. Recusava a legalidade revolucionária, mas ainda assim o seu nome integraria a lista dos sete docentes que fizeram parte da “comissão coordenadora” da gestão da escola. Esta comissão, pela parte docente, foi eleita em 18 de junho de 1974, no quadro de um

modelo que concedia “todo o poder” à Assembleia de Geral de Professores (incluindo o “de aconselhar a demissão por incompetência” e em última instância o de “demitir compulsivamente” os docentes membros da referida comissão). O director e o subdirector foram eleitos para aquela comissão, na qual predominavam professores não efectivos, mas não conseguiram fazer-se eleger nem para a comissão executiva (cúpula da comissão coordenadora) nem para o conselho administrativo.<sup>27</sup>

Se o director não se via excluído, o seu apoio e condição eram precários. Porém, não foram apenas as ocorrências locais que marcaram a trajetória do director naqueles meses. Outras concorreram para o curso dos acontecimentos. Por um lado, a sua gerência da Escola foi alvo de um processo inspectivo (cuja origem, não determinada, é mote para diversas interpretações)<sup>28</sup>; por outro lado, ao abrigo da legislação aprovada, os directores de escola haveriam de retornar para as escolas a cujos quadros pertenciam. Ao director não era concedido o estatuto de excepção: teria de deixar a (sua) Escola.

A habilidade que demonstrara na gestão das dependências e a posição de indispensabilidade, conseguida ao redor das iniciativas pessoais e da Escola, sucumbiram no caldo revolucionário. Em finais de agosto de 1974, realizava o seu derradeiro lance, meticulosamente preparado como tantos outros: punha termo à sua vida, escolhendo como palco o estabelecimento escolar que dirigira durante quase duas décadas. O seu desaparecimento físico não teve, todavia, correspondência imediata no plano simbólico. De facto, obra e destino trágico do director vieram a tornar-se o epícentro de uma disputa local e de um confronto no qual foram elementos constantes a

**27.** A.E., Dossier Ordens de Serviço, 36 (27/5/74) e Livro de Actas de Reuniões de Professores (1974-1976) – 6 a 8.

**28.** A.E., Livro de Actas de Reuniões Professores – 11 e 12 – e entrevistas.

preservação da sua memória e, por extensão, a da sua lógica de escola e de administração. Assim, o seu legado manteve-se, durante alguns anos ainda, como uma referência sempre mobilizável para a reordenação micropolítica da vida da Escola.

## Referências bibliográficas

- ANDERSON, G. L. Cognitive politics of principals and teachers. In: J. BLASE (Ed.). *The politics of life in schools*. Newbury Park: Sage, 1991. p. 120-138.
- BACHARACH, S. e MUNDELL, B. Organizational politics in schools. *Educational Administration Quarterly*, v. 29, n.4, p. 423-452, 1993.
- BALL, S.J. *The micro-politics of school*. London: Methuen, 1987.
- BALL, S.J. e BOWE, R. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy. *Journal of Curriculum Studies*, v.24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S.J. e LACEY, C. Revisiting subject disciplines as the opportunity for group action. In: L. SISKIN e J. LITTLE (Eds.). *The subjects in question*. New York: Teachers College Press, 1995. p. 95-122.
- BLASE, J. (Ed.). *The politics of life in schools*. Newbury Park: Sage, 1991.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLTANSKI, L. *Les cadres: la formation d' un groupe social*. Paris: Les Editions du Minuit, 1982.
- CARVALHO, L. M. *A oficina do colectivo: narrativas de um grupo de disciplina de educação física (1968-1986)*. Lisboa, 1999. 475p. Tese (Doutorado) - Fac. Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- CARVALHO, L.M. *A oficina do colectivo*. Lisboa: Educa, no prelo.
- CALLON, M. Some elements of a sociology of translation. In: J. LAW (Ed.). *Power, action and belief*. London: Routledge and Kegan Paul, 1986. p. 196-233.
- FERREIRA GOMES, J. A introdução e o prolongamento da obrigatoriedade escolar em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Lisboa, XIX, p. 383-423, 1985.
- FRANÇA, J.-A. *A arte em Portugal no século XX*. Lisboa: Bertrand, 1974.
- FRIEDBERG, E. *O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- GOODSON, I., e ANSTEAD, C. Subject status and curriculum change. In: GOODSON, I.; ANSTEAD, C.; MANGAN, J. (Eds.). *Subject knowledge*. London: Falmer Press, 1998. p. 67-83.
- GRÁCIO, R. O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo dos professores do ensino secundário. *Análise Social*, XIX (77-78-79), p. 757-790, 1983.
- GRÁCIO, R. Evolução política e sistema de ensino em Portugal dos anos 60 aos anos 80. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*, vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995 [orig. 1985]. p. 455-535.
- GRÁCIO, S. *Política educativa como tecnologia social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
- GRÁCIO, S. *Ensinos técnicos e política em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- LATOUR, B. *La science en action*. Paris: Gallimard, 1989.

- LIMA, L. *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, 1992.
- MARSHALL, C. e SCRIBNER, J. 'It's all political': inquiry into the micropolitics of education. *Education and Urban Society*, v.23, n.4, p. 347-355, 1991.
- MARTINS, H. Oposição em Portugal. In: \_\_\_\_\_. *Classe, status, poder*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 1998. [orig. 1969]. p. 53-68.
- MÓNICA, M. F. *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/GIS, 1978.
- NÓVOA, A. Educação nacional. In: SERRÃO, J.; OLIVEIRA MARQUES, A. H. (dir.), ROSAS, F. (coord.). *Nova história de Portugal: Portugal e o Estado Novo*. Lisboa: Presença, 1992. p. 455-519.
- NÓVOA, A. *História da educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.
- NÓVOA, A. Ensino Liceal. In: ROSAS, F.; BRANDÃO, J.M. (Dir.). *Dicionário de história do Estado Novo*, vol. I. Lisboa: Bertrand, 1996. p. 301-303.
- POLKINGHORNE, D. Narrative configuration in qualitative analysis. In: J. Hatch e R. Wisniewski (Eds.). *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 1995. p. 5-23.
- SIMÃO, J. V. *O direito à educação*. Lisboa: CIREP/MEN, 1971.
- SISKIN, L. *Realms of knowledge: academic departments in secondary schools*. London: Falmer Press, 1994.
- STOER, S. *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento, 1986.

*Recebido em 06.11.00*  
*Aprovado em 06.04.01*

**Luís Miguel Carvalho** é doutor em Ciências da Educação e professor auxiliar na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Desenvolve as suas pesquisas na área da História da Educação. Atualmente, trabalha sobre as revistas de ensino e a construção do conhecimento especializado em educação.