

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Análise da questão disciplinar numa escola do Ensino Técnico
(1950 - 1970)

Dissertação de mestrado sob a orientação do Prof. Doutor José Alberto Correia

S e t e m b r o 2 0 0 0

AGRADECIMENTOS

Esta tese deve a sua concretização à solidariedade, à amizade, ao estímulo intelectual, à compreensão e ao trabalho de várias pessoas a quem gostaria de reconhecidamente agradecer: ao José Alberto Correia pela amizade e pela orientação sempre interpelante e tolerante a todas as minhas idiossincrasias (até a preguiça!), ao prof. Rui Canário pelo acolhimento no mestrado e pelo estímulo intelectual, ao José Pereira por todo o apoio que me deu na realização da parte curricular do mestrado, à Manuela Ferreira pelo inextinguível apoio e solidariedade, ao Manuel Matos pelos desafios intelectuais que sempre me colocou, à Sónia Dantas pela amizade e o incentivo de um saber de experiência feito, à Manuela Terrasêca pelo apoio e incentivo, à Helena Barbieri pela solidariedade, à Natércia Facheço pela leitura atenta e crítica e pela solidariedade académica que me libertou dos afazeres lectivos para acabar a tese, à Filipa Baganha cujo trabalho e disponibilidade estiveram na origem deste percurso, aos investigadores do projecto "Modos de Socialização dos Professores" da ADEF de onde esta pesquisa emerge, à Maria José Araújo pelo apoio profissional, ao Ademar Aires pelo companheirismo e pelo saber sobre o Ensino Técnico de quem por ele passou e sobre ele pensa, à Luísa Álvares Pereira pelos conselhos avisados, à Ariana Cosme pelo apoio e pela solidariedade académica que me libertou dos afazeres lectivos para concluir o trabalho, ao Rui Trindade pela amizade e incentivo, à Cristina Rocha pelo estímulo intelectual que as conversas sobre este trabalho sempre assumiram, à Fátima Antunes pela amizade, ao Miguel e ao Jorge, funcionários da Secretaria da Escola Infante D. Henrique, que me ajudaram na pesquisa documental muito para além do que eram as suas funções, à Ana Sofia e à Isabel que com o seu profissionalismo transformaram um trabalho aborrecido numa ajuda preciosa, aos (ex)professores e ao (ex)Director do Infante que pronta e simpaticamente se disponibilizaram a falar comigo, aos órgãos de gestão da Escola Secundária Infante D. Henrique que sempre se mostraram disponíveis para me atender e me facilitaram o acesso aos arquivos, aos funcionários da Secretaria do Infante que me fizeram sentir confortável durante a pesquisa documental, aos amigos e familiares que sempre me apoiaram neste percurso. Enfim, a todos aqueles que, em algum momento deste percurso que se fez longo, me perguntaram: "Então e a tese?"

ÍNDICE

I PARTE - INTRODUÇÃO GERAL	4
1. "Errâncias" e "peripécias" no percurso de construção do objecto de estudo	5
2. Entre a "errância" e a construção de dados - considerações metodológicas	19
3. Da escola como objecto e da sua abordagem conceptual	29
4. Definição de objectivos e estrutura do trabalho	46
II PARTE - "NA ROTA DO INFANTE" OU... O ENSINO TÉCNICO EM PORTUGAL: TRANSFORMAÇÕES MORFOLÓGICAS E ARTICULAÇÕES NO CAMPO SOCIAL	50
1. "Na rota do Infante" - introdução	51
1.1. Coordenadas que nortearam a "mareação" sobre o Ensino Técnico	53
2. Ensino Técnico e profissional em Portugal - transformações morfológicas e articulações no campo social	61
2.1. Das origens à 1ª República	61
2.2. A 1ª República e o ensino técnico elementar	67
2.3. O ensino técnico no Estado Novo	74
2.3.1. A Reforma do ensino técnico de 1948	80
2.3.2. O Ensino Técnico e as suas articulações no campo social (anos 50 a 70).	84

III PARTE - ANÁLISE DAS PENALIDADES APLICADAS AOS ALUNOS DO "INFANTE"	97
1. A produção da ordem disciplinar como analisador da construção de justiças educativas	98
2. A Escola Industrial Infante D. Henrique	104
3. A disciplina prescrita - os diplomas legais e os seus actores	139
3.1. O Conselho Disciplinar e o Director	140
4. As disciplinas escolares locais e os locais da disciplina na escola: os espaços, os actores e as (des)ordens da (in)disciplina	159
4.1. Todas as salas de aula são iguais, mas umas são mais iguais do que outras... as salas de aula, os laboratórios e as oficinas	161
4.1.1. A infracção disciplinar nas salas de aula	163
4.1.2. A infracção disciplinar nos laboratórios	174
4.1.3. A infracção disciplinar nas oficinas	178
5. A questão disciplinar nos espaços de sociabilidade dos alunos e os seus actores	182
6. Conclusões	198
V. BIBLIOGRAFIA	206
V. ANEXOS	218

"Em vez de te preocupares com isso, anda! Faz qualquer coisa"

Howard Becker¹

[em resposta a um estudante que lhe pedia
conselho para escolher o quadro teórico de pesquisa]

¹ Lapassade, G. (1990), La méthode ethnographique, in *Pratiques de Formation (Analyses)*, n°20, Déc., pp. 119-131.

I PARTE

- **Introdução geral**

1. "ERRÂNCIAS" E "PERIPÉCIAS" NO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

Este trabalho tem subjacente um conjunto de motivações pessoais e profissionais e de "errâncias" e "peripécias" a que a depuração formal da escrita de trabalhos de investigação não é, geralmente, muito sensível. É por aí, no entanto, que gostaríamos de começar, mostrando como o percurso seguido está eivado pela tensão entre o primado da teoria que envolve a razão científica e a contingência do real, entre o desejado e o possível, entre o projectado e o realizado².

Neste sentido, partilhamos com Ardoino (2000:214) a ideia de que se até há bem pouco tempo "os *aléas*, as peripécias, os avatares da investigação eram relegados para o estatuto de caixa negra, que pouco importava ter em consideração", hoje devem constituir-se em materiais com direito de pertença ao produto final, na medida em que permitem firmar-se, para o autor, num dispositivo com o qual e através do qual se pode "trabalhar explicitamente a relação complexa implicação-distanciação que o liga ao seu objecto" (*idem*: 214-215), numa atitude "eticamente

² Em certa medida, a relação estabelecida com o "objecto" e as decisões sobre um percurso de investigação revelaram-se inseparáveis e concomitantes. Nesse sentido, o objecto não deixou de ser um sujeito deste processo e o percurso não se limitou a ser escolhido, ajudou-nos a escolhê-lo. De acordo com Stengers (1991:175 e sgs.), este processo obedece ao estabelecimento de uma relação "empática" com o objecto caracterizada pela "possibilidade que não seja o investigador, mas o material que *pose problème*", que tenha uma história a contar, que é necessário aprender a decifrar". Nesta perspectiva, a "descoberta" confunde-se com "a aprendizagem com" e o questionamento hipotético passa pela "dissolução do eu consciente, por uma abertura que "deixa vir a nós" o material, mas que significa, do mesmo modo, o abandono do conjunto de procedimentos intelectuais explícitos que permitem aos epistemólogos construir modelos de racionalidade" (Stengers, 1991).

fundamental a todo espírito científico" (Ardoino, 2000:214)³.

A participação no projecto de investigação "*Modos de Socialização dos Professores num contexto de crise da escolarização e de crise dos mecanismos de transformação da escola*", da Associação de Desenvolvimento e Formação (ADEF), subordinado à temática da socialização profissional dos professores, constituiu-se numa motivação primeira e conduziu-nos, inicialmente, a pensar um trabalho centrado nos processos de socialização organizacional dos professores. Desse modo, equacionámos a possibilidade de levar a cabo uma investigação que permitisse destacar os processos de negociação identitária (Dubar, 1997) inerentes ao exercício profissional numa dada organização escolar, ancorada na realização de biografias profissionais de professores. Nestas, procurar-se-ia compatibilizar a dimensão individual da "intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo" com a dimensão das "histórias de vida das escolas (...) e da profissão docente" (Goodson, 1995:75, in Nóvoa, 1995).

Face a este plano de intenções aportámos à Escola Secundária Infante D. Henrique, uma antiga Escola Industrial. As razões de procurarmos esta escola prendem-se

³ Silva e Pinto (1986:132) acrescentam ainda que as "'histórias de pesquisa' são inegavelmente importantes, sobretudo na medida em que constituam matéria-prima para uma usualmente não elaborada reflexão, tanto epistemológica e metodológica como especificamente sociológica, sobre os processos de pesquisa enquanto processos sociais". Certamente que as considerações que aqui tecemos não têm este alcance, ainda assim, preocupamo-nos em realçar através delas as circunstâncias envolvidas na construção da investigação, procurando mostrar como as decisões que se tomaram no seu interior não derivaram estritamente de uma postura de conformidade face a uma utilização canónica do método científico e dos seus procedimentos mas que nos fomos também envolvendo numa "prática que não procede a partir de um julgamento geral decompondo um objecto de maneira normativa, definindo *a priori* aquilo de que deve ser capaz, a que tipo de questão deve responder, mas antes se dirige a uma realidade intrinsecamente dotada de significação, tratando-se de a decifrar e não de a reduzir ao estatuto de ilustração particular de verdade geral" (Stengers, 1991:181).

tanto com o facto de ser uma Escola que até 1975 esteve integrada no sistema público de ensino técnico, como com a representação distintiva desta escola presente nos discursos de alguns informantes privilegiados, no caso, ex-alunos e (ex-) professores que nela estudaram e trabalharam ao longo dos últimos trinta anos.

A primeira razão remete-nos, novamente, para a participação no projecto de investigação referido e de neste estar em desenvolvimento uma dissertação de mestrado que tomava como "objecto social" (Canário, 1996:126) um antigo Liceu (Baganha, 1998). Assim, surgiu-nos a possibilidade de, a partir de um referencial teórico e metodológico substancialmente comum, construir "objectos científicos" (Canário, 1996:126) específicos a cada um dos trabalhos mas que ainda assim, permitissem a sua contrastação.

A questão subjacente aos trabalhos seria a de procurar compreender a articulação entre propriedades organizacionais e percursos biográfico-profissionais na construção identitária dos professores, aproveitando das características organizacionais diferenciadas - ou pelo menos juridicamente assim configuradas - dos Liceus e Escolas Técnicas para operar uma análise comparativa que transcendesse a singularidade de cada uma das investigações. Deste modo, admitíamos a hipótese de erigir uma inteligibilidade *a posteriori* sobre os processos de negociação identitária aí envolvidos que, para além da produção de um conhecimento localmente válido, permitisse alguma generalização teórica não tanto sobre os seus "porquês" mas sobre o seu "como" (Canário, 1996:132). Por outro lado, o trabalho de investigação desenvolvido num movimento circadiano envolvendo o individual e o colectivo subentendia, para nós, a criação de sinergias positivas, tanto ao nível da reflexão teórica e metodológica, como ao

nível da entreaajuda face à solidão que a realização de uma pesquisa desta natureza acaba por implicar.

Perante a finalidade enunciada para a investigação, a definição jurídica desta escola "garantia" um conjunto de características organizacionais distintivas (composição do corpo docente, estrutura curricular, trabalho pedagógico desenvolvido...) que a sua acessibilidade geográfica complementava, tornando-a assim uma escolha pertinente e garantindo, em certa medida, a exequibilidade do trabalho (Quivy & Campenhout, 1992:35).

A par destes factores e a partir de contactos informais, verificámos existir uma representação partilhada por parte de antigos alunos e professores da Escola Infante D. Henrique que acentuava a sua notoriedade no contexto do Ensino Técnico - a nossa segunda razão. Do ponto de vista destes actores⁴, tal notoriedade parece ter-se construído em virtude desta ter sido uma Escola Técnica não só de elevada frequência, mas também de elevados índices de empregabilidade dos seus alunos, o que denotaria um reconhecimento do mercado de trabalho em face da formação aí dispensada e, conseqüentemente, o reconhecimento social dos professores que aí leccionavam, tanto por parte do mundo do trabalho, como pela administração educativa mais próxima ao Ensino Técnico⁵ - factos que alimentariam o

⁴ Como sugere de forma paradigmática um dos nossos entrevistados: "depois, outra coisa que me impressionava muito era a aura que rodeava a escola. Escola Industrial Infante D. Henrique... pioneira a nível nacional, os alunos de aqui, para onde vão, arranjam logo trabalho... e realmente a escola tinha essa aura, realmente tinha. Tinha, tinha a escola tinha credibilidade, era ... tinha poder sobre... poder neste sentido, os encarregados, os empresários e os patrões, as pessoas que tinham as empresas tinham respeito pela escola e pelo trabalho que por cá se fazia [...] é o que eu digo, também se cria a auréola de credibilidade... Penso que, e se calhar não estarei longe disso, a credibilidade fazia as pessoas que cá trabalharam, os professores... E bastava ser profissional lá fora para dar credibilidade à escola, claro que se calhar em termos reais depois, em termos das aulas, ficava-se aquém, muito aquém disso."

⁵ Esta representação não deixa de possuir um fundo de verdade. Na análise realizada às Actas do Conselho Escolar (1951-1975) foi possível identificar algumas situações de convites da administração educativa dirigidos a professores da Escola Industrial Infante D. Henrique a fim de participarem em comissões encarregadas da reestruturação de cursos técnicos ou na elaboração de pareceres sobre essas reestruturações. Do mesmo modo encontramos

reconhecimento social que a procura reforçava ao escolhê-la. Esta representação constituiu para nós prova de uma "identidade atribuída" (Dubar, 1997) que acentuava a imagem de distinção desta escola no seio do Ensino Técnico, admitindo como inevitáveis os reflexos daquela imagem na forma como a escola "biograficamente" se foi construindo em termos identitários. Tornava-se assim pertinente incidir nesta escola e nos seus professores, trabalho a que nos propúnhamos. Por fim, a identificação de um conjunto de professores cujo percurso profissional foi essencialmente vivido nesta escola⁶, abria também caminho para uma análise da relevância da socialização organizacional na construção da sua identidade profissional.

Definimos, então, num primeiro momento, como eixo orientador do trabalho: apreender os processos de negociação identitária dos professores num contexto de pertença a um sector do sistema de ensino com "um público de origem predominantemente popular" (Grácio, 1998a:107)⁷ e socialmente desvalorizado a que a Escola Técnica Infante D. Henrique parecia contrapor uma identidade subjectivamente vivida e socialmente reconhecida de escola de formação da "aristocracia operária" (Grignon, 1971), de uma verdadeira

referências avulsas a louvores ou prémios atribuídos à Escola por parte da administração educativa. Nas entrevistas exploratórias realizadas a antigos professores foi também destacada a procura empresarial dos diplomados pela Escola, sendo referido o caso de algumas empresas que quase exclusivamente contratavam os diplomados desta Escola.

⁶ Com efeito, contactámos alguns professores que há cerca de 30 anos leccionam nesta escola ou que, estando já aposentados, nela leccionaram durante períodos de tempo bastante extensos, entre as décadas de 50 e de 90. Uma das professoras que entrevistámos estagiou nesta escola em finais dos anos 60 e, exceptuando um breve período em que não o fez, manteve-se ininterruptamente na escola até à data da entrevista (1998). Um outro professor entrevistado entrou na escola como aluno no início dos anos 60 e depois de concluído o curso de formação e de cumprido o serviço militar ingressou na escola como mestre em finais dos anos 60, tendo prosseguido um curso de engenharia no ISEP que lhe permitiu passar a professor da Escola Infante D. Henrique onde se mantém a leccionar até hoje. Por intermédio dos nossos entrevistados pudemos saber que o número de professores desta Escola com percursos particularmente longos aí é bastante significativo.

⁷ Foi igualmente um sector claramente desfavorecido financeiramente face ao ensino Liceal ao longo da sua história e que durante bastante tempo viu transposta esta desigualdade para o estatuto profissional dos seus professores (Grácio, 1986, 1998a)

"universidade do trabalho"⁸, o que lhe permitia afirmar-se como o "centro da periferia". Procurando complexificar a nossa análise, admitimos como pressuposto que a extinção das escolas técnicas, em 1975, e a sua inclusão no ensino secundário unificado com implicações na organização interna da escola (estrutura curricular, conversão profissional de professores, composição do corpo docente...), na posição no contexto do sistema educativo e de transformação da sua imagem para o meio envolvente, se teria subjectiva e objectivamente constituído num momento de "recomposição identitária" dos professores (Dubar, 1997). Neste contexto, estabelecemos contactos, ainda que pouco estruturados, com alguns "informantes privilegiados" (Silva & Pinto, 1986:132) onde mais importante do que a recolha de informação foi o "estabelecer relações" (Lapassade, 1990:3)⁹ que tanto nos fizessem "sentir"¹⁰ o objecto, como

⁸ In *Jornal Escolar*, n.º único comemorativo do Centenário da Escola Infante D. Henrique (Dezembro 1984) pág.25/26/27 por Palmira Fernandes de Figueiredo, Prof.ª Efectiva do 10.º Grupo A.

⁹ O original da referência bibliográfica, em francês e corresponde a um artigo publicado na revista *Pratiques de Formation*, n.º20, de Dezembro de 1990, tal como é apresentada na bibliografia geral. No entanto, a indicação do número de página que citamos corresponde a uma tradução daquele artigo para português elaborada por Natércia Pacheco e Manuela Terrasêca, docentes da FPCE-UP.

¹⁰ No caso concreto deste trabalho, pensamos que não é indiferente envolvermos numa pesquisa com um conhecimento exclusivamente descritivo-analítico assente numa base teórica documental ou a este aduzirmos um conhecimento experiencial das idiossincrasias do ensino técnico "invisíveis" à investigação que sobre ele está produzida. Admitimos como válida a asserção de que cada investigação concreta encerra um objecto de estudo específico que corresponde a um recorte não arbitrário da realidade (Canário, 1996:127). No entanto, também sabemos que o discurso teórico a partir do qual se procede àquele recorte é, em certa medida, arbitrário, na medida em que procede da articulação de discursos cuja produção é ancorada socialmente. Nesta investigação, em particular, pensamos que o estado de (des)conhecimento experiencial do objecto social "ensino técnico/escolas técnicas" de que partimos se constituiu em factor determinante da forma como inicialmente procedemos à sua constituição em objecto científico, uma vez que o abordámos inicialmente na forma de objecto científico. É nesse sentido que afirmamos a importância de que se revestiu o facto de, a partir de dado momento, ir acedendo ao objecto não apenas pelo ângulo da produção científica "legítima" mas procurando também impregnarmo-nos com os discursos espontâneos e afectivos de pessoas que "viveram" o ensino técnico como alunos e professores ou que simplesmente co-existiram num contexto histórico e social com ele. Todos eles puderam explicitá-lo singularmente, o que se constituiu para nós numa possibilidade de, com a ajuda do discurso científico, ir co-produzindo um objecto (social e científico) para o qual progressivamente nos fomos sensibilizando. Esta impregnação revelou-se fundamental na compreensão de alguns dos documentos escritos a que tivemos acesso, uma vez que os seus autores, na sua produção, não incluíam, obviamente, os indicadores necessários à sua tradução por quem procurasse atribuir-lhes um sentido a partir de um

nos ajudassem a mapear o campo empírico. Assim, foi igualmente importante a identificação de fontes documentais nos arquivos da escola que nos permitissem apreender os seus quotidianos, como a construção de um guião de entrevista e a sua utilização exploratória junto de alguns daqueles informantes privilegiados. Este último obedeceu à mesma lógica: permitir a explicitação, por parte de actores envolvidos na vida da escola, desempenhando aí diferentes papéis¹¹, dos referentes identitários envolvidos na coordenação da sua acção. Esta incidência da pesquisa seguia de perto a abordagem da construção identitária encetada por Dubar, nomeadamente no que diz respeito à sua identificação como um processo de negociação entre uma "transacção objectiva" caracterizada pela "confrontação entre as procuras e as ofertas de identidades possíveis e não simplesmente como produtos de atribuições de identidades pré-construídas", inscrita nos sistemas de acção (*idem*, 1997:108) e uma "transacção subjectiva" apelando à necessidade do indivíduo "salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores" ao mesmo tempo que é confrontado com "o desejo de construir novas identidades para si no futuro" (*idem*:107). Assim, de acordo com o mesmo autor, "a construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as "trajectórias vividas" no

outro contexto sócio-histórico. Esses indicadores fomos encontrá-los frequentemente nos testemunhos do presente sobre o passado produzidos pelos entrevistados e onde os elementos contextuais se cruzam com a explicitação verbalizada da acção (Vermersch, 1996).

¹¹ Realizámos quatro entrevistas exploratórias: ao Director da Escola Infante D. Henrique entre 1968 e 1974; a uma professora que leccionou nesta Escola desde finais da década de 60 na área disciplinar da Física, tendo desempenhado funções de vice Directora nos inícios dos anos 70, junto do Director acima referido; a um aluno do curso de formação de Química nos anos 60 e que chegou a leccionar na Escola durante um curto período no pós-25 de Abril; a um professor que ainda lecciona na Escola Infante D. Henrique na área tecnológica da Electrotecnia, e que, tendo sido aluno nos cursos de formação nesta escola durante os anos 60, se tornou depois mestre provisório em finais dessa década. A extinção da categoria profissional dos mestres com a unificação do ensino secundário foi ultrapassada com a obtenção de um bacharelato em engenharia no Instituto Industrial, tendo-se assim mantido como professor nesta escola até hoje.

interior das quais se forjam as identidades "reais" a que aderem os indivíduos" (*idem*:108).

Foi com base nesta orientação que paralelamente encetámos a exploração da história do ensino técnico em Portugal, procurando ressaltar - com particular atenção ao período histórico entre os anos 50 e meados dos anos 70 - a forma como a sua articulação no sistema social e, em particular, no sistema educativo, disponibilizava e induzia aos seus actores formas de categorização social específicas (identidades virtuais), constitutivas da sua identidade. Em articulação com esta *démarche*, captar as "transacções subjectivas" (Dubar, 1997) dos diferentes actores e o jogo do seu cruzamento na definição de diferentes dimensões da vida da escola ao longo do período referido, através da análise dos seus discursos presentes nos documentos e nas entrevistas, devia possibilitar-nos a compreensão das suas identidades "reais" enquanto actores do ensino técnico nesta escola em particular.

Procurando fazer face a esta intenção, o processo de organização do material empírico e de pré-análise do seu conteúdo envolveu-nos numa relação com os documentos recolhidos e as entrevistas exploratórias realizadas onde, ao destacar as dimensões da vida da escola que mais frequentemente e de forma mais marcante serviam de mote aos discursos dos actores, "a confusão cedeu o passo a uma criação de sentido, [...] um fio de Ariane foi descoberto no labirinto de signos e de índices" (Stengers, 1991:180). Em primeira instância, este sentido veio pôr a descoberto a imbricação entre os processos identitários dos diferentes actores envolvidos e a negociação colectiva em torno da definição de acordos envolvendo, nomeadamente, as dimensões inerentes à organização pedagógica da escola (Barroso, 1995b), ou seja, as situações discursivas de produção destes acordos revelaram-se, em simultâneo, particularmente

densas do ponto de vista do investimento identitário dos actores escolares. Por outro lado, este trabalho de produção de significação permitiu-nos compreender que os investimentos identitários não eram redutíveis a estratégias individuais dos actores, nem decorriam apenas de identidades social e institucionalmente configuradas que os actores traduziam linearmente em papéis e posturas previsíveis, nem tão pouco os investimentos identitários dos actores que partilhavam certos atributos profissionais socialmente codificados (professores ou mestres; professores das áreas de formação geral ou professores da área tecnológica...) coincidiam em absoluto entre si. Pelo contrário, estas diferentes dimensões da identidade pareciam articular-se singularmente em cada situação, fazendo aparecer, nos discursos, uma pluralidade de lógicas justificativas irredutíveis à sua fixação rígida num dado actor ou num dado grupo de actores ou à determinação exterior aos sujeitos. Ora, esta operação intelectual levou-nos a associar analiticamente a acção dos sujeitos (sob a forma de acção discursiva), entendida como produto simultâneo e provisório de "efeitos de posição e de situação" (Friedberg, 1996:350), aos seus processos de negociação identitária. A nossa análise sugeria-nos que a acção e os sistemas de acção dos sujeitos estabeleciam entre si uma relação de interprodução, eivada por "relações de força" (Dubar, 1997:107) que nos permitia considerar os sujeitos como co-autores destas relações e daqueles sistemas. Admitimos assim que na e pela acção (discursiva ou prática) os sujeitos se produzem identitariamente e participam da produção dos sistemas de acção em que se inscrevem.

Neste sentido, esta reflexão introduzia-nos também a uma concepção das escolas (e das organizações de modo geral) como sistemas de acção "marcados por uma intrínseca

contingência" (Canário, 1996:132) ou como "locais de desordem, onde se encontram todas as contradições" (Derouet, 1996:69) mas que apesar de tudo funcionam e sobrevivem como conjuntos organizados. Assim, a nossa questão já não era a da negociação identitária analisada a partir da relação entre transacção objectiva e transacção subjectiva (Dubar, 1997) mas a de compreender os processos de coordenação da acção e as "condições de emergência e de manutenção dos mecanismos que asseguram a cooperação e a acção colectiva dos homens", isto é, a "integração organizacional" (Friedberg, 1996, in Boudon, 1996:344).

Foi esta "deriva" que se tornou estruturante do trabalho e que nos impeliu a aprofundar a problemática da escola como "cidade a construir" (Derouet, 1996). A abordagem da acção colectiva proposta por Friedberg forneceu-nos algum suporte nesse sentido, ao sugerir que "todo o fenómeno social pode ser analisado como o produto de comportamentos de um conjunto de actores que estão ligados entre eles pela interdependência estratégica e cujas interacções formam um "'sistema' e obedecem a uma 'ordem local'" (Friedberg, 1997:13). Esta ordem é (re)produzida pela e na acção dos indivíduos, ainda que esta se inscreva, incorpore e transforme os constrangimentos sociais mais latos. Em conformidade com esta abordagem, Canário (1996:132) propõe conceber a escola como um "construído social caracterizado por uma contingência" que decorre da combinação entre *efeitos de constrangimento*, associados ao funcionamento colectivo e global deste sistema humano e *efeitos de imprevisibilidade* que decorrem tanto da autonomia dos actores como da forma como em contextos singulares estes factores se combinam originalmente.

Face a esta abordagem, induzida pelo trabalho de mapeamento do campo de estudo, de análise exploratória e pela reflexão teórica, regressámos às dimensões que inicialmente tínhamos considerado como significativas do ponto de vista do investimento identitário dos actores envolvidos na escola.

Como já antes sugerimos, estas giravam em torno da organização pedagógica, conceito que engloba o conjunto de dimensões sobre o qual se erige o funcionamento dos modernos sistemas educativos assentes no princípio de "ensinar a muitos como se fossem um só" (Barroso, 1995b:84) e onde aquelas dimensões se constituem numa "concepção ampla de currículo que envolve não só o plano de estudos, mas também a gestão dos tempos, dos agrupamentos dos alunos, e dos espaços" (*idem*:80). É em torno destas dimensões que os actores mobilizam lógicas justificativas que, produzidas aquando dos litígios, se tornam mais explícitas e, por esse facto, evidentes à análise na configuração das "ordens de grandeza" que lhes subjazem. É a sua análise que permite destacar a articulação compósita das lógicas justificativas em definição(ões) legítima(s), mesmo que provisória(s), do(s) sentido(s) da acção colectiva e dos actores nela envolvidos.

Neste sentido, a produção de acordos em torno da organização pedagógica subentende a sua referencialização a uma forma de definir aquela escola e as suas funções, bem como os seus utentes legítimos e, concomitantemente, contribui para a sua (re)produção. Esta (re)produção necessita manter-se para além das temporalidades internas aos procedimentos de coordenação pelo que é "preciso estabilizar o processo de tradução dos desejos, estratégias, projectos de todos face a uma determinada finalidade". De acordo com Derouet (1996) é aqui que se coloca a questão da "justeza", ou seja, de encontrar um

equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a acção educativa e os métodos pedagógicos, os dispositivos utilizados, os equipamentos ajustados a esse equilíbrio. Este "ajustamento" passa tanto pela criação de dispositivos formais e explícitos - de que é paradigmática a produção escrita de normas - como pela "delegação nos objectos" visando preservar a coesão da instituição "para além da diversidade das pessoas dos objectos e dos seus sistemas de referência". É neste contexto que ganha novo fôlego a nossa análise inicial das entrevistas exploratórias realizadas, onde os entrevistados - na qualidade de ex-alunos e de ex-professores da escola -, fazendo referência à rigidez da ordem disciplinar da escola, das suas regras e dos seus interditos, remetendo-a para diferentes finalidades e encontrando para ela diferentes justificações¹², destacam o debate em torno da questão disciplinar como lugar de forte concentração desta dinâmica.

A relação então estabelecida entre várias dimensões da vida da escola e a questão disciplinar "sensibilizou-nos" perante o *corpus* documental entretanto constituído e levou-

¹² Apenas a título de exemplo, retemos aqui dois excertos das entrevistas realizadas que permitem ilustrar como a disciplina assume sentidos verdadeiramente distintos, associando-a a uma violência disciplinadora do corpo ou à organização racional do ensino: *"Logo nos primeiros tempos comecei a achar assim a escola muito exigente, para o nível de idade que a gente tinha. Eu vim para aqui com 13 anos e o facto é que esta escola, sendo uma escola industrial, pretendia era preparar para a vida activa. Portanto, o que eles queriam era preparar-me para o emprego... para o trabalho, não é?... para arranjar trabalho. E começava-se a trabalhar brutalmente, eu lembro-me que com 13 anos tinha... se não me engano, não posso estar a precisar... mas se não me engano, tínhamos 6 horas de serralharia e 4 horas de oficinas de electricidade... oficinas de serralharia, oficinas de electricidade... Isto para um puto com 13 anos, e não sei se tem a noção do que é uma lima?"* (antigo aluno). *"De maneira que atribuí responsabilidades a toda a gente, ao aluno que estava sentado e era responsável pela carteira... a carteira tinha, tinha 4 ocupações diárias, havia 4 alunos por dia que ocupavam a mesma carteira mas sabia-se sempre quem eram... sabia-se que era A... porque as carteiras eram numeradas... na carteira número 5 sentava-se o número 5 da turma A, o nº 5 da turma 13ª, o nº 5 da turma da noite, o nº 5 do 2º turno da turma da noite. De maneira que aquilo era sempre assim... e havia uma coisa muito simples, havia nos livros de ponto um impresso... que dizia assim: no dia tantos... e o professor só escrevia o dia, a hora, a carteira número tal encontrava-se riscada... e o contínuo por baixo dizia assim: a carteira foi ocupada pelo aluno nº tal da turma tal. Punha aquilo no gabinete do sub-director, o sub-director chamava o aluno... para pagar uma multa. Multa pesada! 10 escudos...que era muito dinheiro na altura! a gente...tem que se olhar perante, perante o que eram 10 escudos..."* (antigo Director).

nos a encetar uma análise mais aprofundada do seu conteúdo, para aquilatar da relevância assumida pela questão disciplinar em outras fontes. Foi assim possível constatar que nas *Actas dos Conselhos Escolares*, no *Jornal Escolar*, nos *processos individuais dos alunos* e ainda no *discurso legal sobre o Ensino Técnico*, este era igualmente um assunto recorrente.

Do conhecimento que construímos a partir dos indícios retirados de cada uma destas fontes pudemos, por um lado, identificar e explicitar a concepção de disciplina patente nos documentos legais que intervêm na estruturação da ordem social da escola; por outro lado, a partir das acções dos actores no seu quotidiano, em particular das infracções àquela ordem - a indisciplina -, compreender o seu reverso, sob a forma de uma ordem instituinte; e ainda como do confronto entre ambos os processos, os actores locais produzem pelo trabalho de deliberação em que se envolvem uma "nova" ordem social.

Foi neste processo de constituição de um *corpus* documental e do aprofundamento da sua análise que a "rota" inicialmente traçada em relação com o objecto social Escola Técnica Infante D. Henrique se tornou numa relação caracterizada pela imersão no enredo dos discursos, cujo confronto, auxiliando-nos (ou compelindo-nos?) a uma complexificação do que a questão disciplinar encerra "como com um parceiro subtil, complexo, cujo segredo só poderá ser decifrado através de um esforço que alie a minúcia e a imaginação" (Stengers, 1991:177) não deixou de se articular com o desenvolvimento de uma reflexão teoricamente enquadrada.

Neste sentido, e de acordo com Matos (1998:170), a noção de disciplina encerra um triplo sentido que se reflecte numa tripla função quando reportada à instituição escolar. Assim sendo, o autor, apoiando-se em Fabre

(1994:43), identifica dentro da noção de disciplina: i) um *sentido epistémico* relacionado com a função didáctica da instituição escolar e caracterizada pelo "ensinar e aprender determinados saberes que têm a sua organização própria" (*idem*); ii) um *sentido metodológico* articulado com uma função psicossociológica que visa, através da aprendizagem dos conteúdos, "a formação do espírito, segundo um modelo de humanidade" (*idem*) e iii) um *sentido* que nós identificamos como "*biopolítico*" (Foucault, 1987) que assume a função de "modelação socio-cultural" (Fabre, 1994:43) e se caracteriza pela "inculcação de normas, de valores, de hábitos tidos como capazes de realizar a adaptação do indivíduo à sociedade" (*idem*).

No entanto, a nossa análise acabou por deter-se essencialmente neste último sentido da disciplina. Esta opção prendeu-se com o facto de nos propormos abordar esta questão no contexto de uma Escola Industrial, socialmente conotada com a formação para o trabalho, e de nos identificarmos com a perspectiva de Bowles e Gintis (1990) que a propósito da noção de "correspondência" sustentam que a socialização dos alunos para o trabalho encetada pela instituição escolar se desenvolve essencialmente através das relações sociais que aí são estabelecidas.

A esta justificação acresce o facto de a análise incidir num período sócio-histórico marcado ideologicamente, no caso português, pela imposição, também através do sistema educativo, de valores como o conformismo, a submissão à autoridade e a disciplina do "viver habitualmente" que conduzem à interiorização de papéis normativos e normalizados que legitimam uma ordem social baseada nas desigualdades onde "manda quem pode e obedece quem deve".

Estas as "errâncias e peripécias" que no percurso de construção do objecto de estudo transformaram a questão disciplinar num analisador do processo de "montagem compósita" (Derouet, 1992) que caracteriza a produção de "justiças" educativas locais (Boltanski & Thévenot, 1991), bem como das "ordens de grandeza" invocadas pelos actores envolvidos na e pela sua acção na produção de uma definição legítima dos utentes daquela escola.

2. ENTRE A "ERRÂNCIA" E A CONSTRUÇÃO DE DADOS - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

As "errâncias e peripécias" na construção do objecto a que aludimos foram implicando, necessariamente, reestruturações do nosso percurso teórico-metodológico. Houve, assim, que transformar a questão disciplinar num objecto teórico e num objecto empírico, procurando construir uma problemática teórico-metodológica que permitisse a "interrogação sistemática a partir de um corpo articulado de teorias e de conceitos" (Canário 1996:127) a fim de realizar uma análise não arbitrária da realidade.

Em face deste programa de investigação definimos como campo empírico de análise, o conjunto de documentos portadores dos discursos dos diferentes actores envolvidos na definição da questão disciplinar.

A possibilidade de aceder a um conjunto de fontes históricas primárias relativamente cuidadas e organizadas nos arquivos desta Escola e a existência de uma análise histórica sistematizada (cf. Alves, 1998) sobre parte da

vida desta escola, constituíram fundamentos importantes para que o trabalho empírico se centrasse aí.

Podemos ainda tomar como argumentos nossos os que Alves (1998:265) apresenta, adaptando-os aos interesses que, em particular, nos movem neste trabalho: a Escola Infante D. Henrique teve, entre 1885 e 1910, mais de 9.000 alunos e alunas o que lhe confere uma dimensão muito importante entre as escolas técnicas neste período da história do ensino técnico, assistindo-se, no período em que incide a nossa análise (anos 50-70) ao acréscimo de afluência de estudantes - de cerca de 1380 alunos em 1954/54 passa para mais de 4500 alunos em meados da década de 60 - e, só depois, ao declínio progressivo dessa frequência - em 1980/81 matriculam-se na escola cerca de 2700 alunos. Neste sentido e como podemos observar no quadro 1³, consideramos que as tendências globais das frequências no ensino técnico assinaladas por Grácio (1998)

¹³ Cabe aqui esclarecer a origem dos dados que apresentamos neste passo do nosso trabalho, salientando que para alguns dos anos abrangidos pela nossa análise não nos foi possível encontrar ou produzir dados coerentes e fidedignos, tendo-se optado nesses casos por não os incluir. Os dados relativos ao período entre 1885/6 e 1910 encontrámo-los compilados e analisados por Alves (1998) e sobre eles elaborámos uma leitura de um ponto de vista analítico distinto daquele a que obedeceu a sua produção. Os dados relativos ao período entre 1939/40 e 1943/44 foram recolhidos a partir dos *Livros de Registo de Matrículas* existentes nos arquivos da Escola, onde a cada n° de registo correspondia um aluno matriculado. Estes Livros são substituídos a partir de 1943/44 pela constituição de Registos Individuais dos alunos, organizados alfabeticamente nos arquivos da Escola, o que torna absolutamente hercúlea a missão de contabilizar o número de alunos matriculados em cada ano lectivo. Os dados relativos ao período compreendido entre 1954/55 e 1963/64 são retirados de um documento oficial da Escola que surge identificado como "*Resposta à Circular 2ª Rep. Série A, n°6/64, de 6-2-1964*". Este documento assemelha-se a um inquérito às condições de funcionamento da escola e, embora não seja possível confirmar a sua proveniência, o mais provável é ter sido emanado da entidade que superintendia o Ensino Técnico e Profissional. Os dados referentes a 1971/72 são retirados da *Acta n°379 do Conselho Escolar*. Os outros dados referidos resultam de uma contagem manual efectuada por um funcionário da Secretaria da Escola que nos ajudou na pesquisa aos arquivos da Escola. Esta contagem foi feita a partir das *pautas de classificação* das turmas, devendo assinalar-se a possibilidade de não ser totalmente exacta, uma vez que foi impossível controlar os alunos inscritos em mais do que uma turma, ou melhor, em disciplinas de turmas diferentes e de anos distintos. No entanto, pensamos que estes dados são suficientemente coerentes e rigorosos em termos de tendência geral de transformação quantitativa dos alunos desta Escola. Por fim, os dados que dizem respeito à evolução do número de matriculados no Ensino Técnico e Profissional, a nível nacional ou regional, são retirados do trabalho de Grácio (1986, 1998a), Miranda (1981) e Cruzeiro (1976) bem como de volumes das *Estatísticas da Educação* correspondentes a diferentes anos.

ou Miranda (1981), encontram uma forte expressão nesta escola.

Quadro 1
Número de alunos da Escola Infante D. Henrique,
do ensino técnico no distrito do Porto e
a nível nacional, 1940-1974

Ano lectivo	Alunos Escola Infante D. Henrique	Alunos Ensino Técnico no Distrito Porto	Alunos Ensino Técnico Nível Nacional
1940/41	1782	8065	37748
1941/42	1817		
1942/43	1900		
1943/44	1995		
1944/45			
1945/46			
1947/48	2703		
1948/49	1829		
1950/51		5966	34287
1954/55	1379		
1955/56	1724		
1956/57	1724		
1957/58	2048		
1958/59	2241		
1959/60	2367		
1960/61	2472	16210	94653
1961/62	2851		
1962/63	3314		
1963/64	3810		
1964/65	4481		
1965/66	4688		
1966/67	4480		
1967/68	4187		
1970/71		19078	125390
1971/72	2924		
1972/73	3631		
1973/74	3900		

Com base no espólio documental constante dos arquivos da escola procurámos então, identificar as fontes primárias que pela sua análise nos permitissem captar algumas das características do seu ethos organizacional. Pretendíamos, desse modo, constituir um corpus documental que atravessado por um olhar teórico intencional, nos permitisse

compreender os "processos de organização" (Friedberg, 1991) que sustentaram a coordenação dos diferentes actores daquela escola.

Neste sentido, a análise da *legislação do Ensino Técnico* relativamente às questões disciplinares bem como a análise efectuada aos *registos de penalidades* dos alunos da Escola Infante D. Henrique para os anos entre 1959 e 1975, constantes num "*livro próprio da secretaria*"¹⁴ presente nos arquivos da Escola, constituíram fontes de informação preciosas para tecer o enredo que nos permitisse apreender os quotidianos da vida na escola.

Acresce ainda a recolha e análise de *documentos de instrução de processos disciplinares*, também estes recolhidos na Escola, de onde constam os depoimentos dos vários actores intervenientes na situação sancionada e das *actas do Conselho Disciplinar* ou, como sugere o Estatuto, a secção disciplinar do Conselho Escolar respectivo.

Sem esquecer o *Jornal Escolar* e as *entrevistas exploratórias*, toda esta informação foi ainda triangulada com a *reconstituição de percursos escolares* de alguns alunos, a partir dos seus *processos individuais* de onde consta a informação da sua penalização ou distinção (através da atribuição de prémios instituídos na Escola), bem como cópias dos *documentos enviados ao encarregados de educação* a informá-los dessas ocorrências.

A *selecção do material empírico* recolhido circunscreve-se assim, ao período cronológico da vida da escola Infante D. Henrique que decorre entre o início dos anos 50 e meados dos anos 70. A consideração deste período em termos analíticos, para além das razões já avançadas,

¹⁴ Consta do Estatuto do Ensino Técnico e Profissional esta precisão definindo-se que "as penas 3ª e seguintes serão registadas nos processos individuais dos alunos e no livro próprio da Secretaria".

prende-se com as transformações assinaladas por vários autores (cf. Grácio, 1986, 1998^a; Correia, 1996; Bustorff, 1988) quer ao nível das orientações macropolíticas no campo da educação, marcando um período de viragem das políticas educativas do Estado Novo, quer, em particular, ao nível das orientações para o sub-sistema do ensino técnico profissional, com a publicação do Estatuto do Ensino Técnico e Profissional em 1948 que haveria de marcar, do ponto de vista da definição política e institucional, as grandes linhas de desenvolvimento deste ensino.

O que está aqui em causa não é mostrar de que forma esta armadura jurídico-legal informou mudanças na organização da vida de uma determinada escola do ensino técnico - a Escola Infante D. Henrique -, mas antes, partindo da restituição dos "quotidianos"¹⁵ da escola, procurar compreender a interestruturação das orientações centrais no campo da política - em especial da política educativa - com a gestão local. Tal requer a consideração quer das dependências internas à escola, nomeadamente, das relações entre os professores e entre os professores e os alunos, quer das dependências com o contexto envolvente, em particular o mundo do trabalho, e a forma que aquela gestão assume na definição de "ordens de grandeza" (Boltanski & Thévenot, 1991) caracterizadoras de diferentes justiças educativas e, portanto, também definidoras de escolas diferentes¹⁶.

¹⁵ Fazemos aqui coincidir a noção de quotidianos com o conjunto de dimensões que ressaltaram da análise das fontes documentais a que recorremos e que pela sua recorrência reputamos como mais significativas em termos de definição da agenda da vida da escola. Às fontes documentais, como as *Actas do Conselho Escolar* ou o *Jornal da Escola* pode ser atribuída a propriedade de monocromatismo, uma vez que delas se espera um olhar do ponto de vista do instituído; pensamos, contudo, que a triangulação destes materiais com as entrevistas realizadas a um conjunto de professores da escola (de que alguns foram antes alunos dessa mesma escola), que aí leccionaram a partir da década de 60/70, revela-se num dispositivo de complexificação e policromatização da análise.

¹⁶ Uma das "teses" centrais deste trabalho postula que um Estado fortemente autoritário e centralista, como o foi o Estado Novo também no campo da política educativa, não determina completa e linearmente os modos de funcionamento das escolas.

Neste sentido, a restituição das dinâmicas que subjazem à definição de diferentes "ideais" de cidade educativa, circunscritos a diferentes conjunturas e tempos da vida da escola em análise, procurará focar particularmente, em termos analíticos, as situações de litígio (discursivo) entre diferentes "ordens de grandeza" (*idem*, 1992). Situações de litígio, a que fazemos corresponder a irrupção de conflitos, sendo que estes ao serem declarados e firmados discursivamente pelos actores em presença ou simbolicamente representados, se constituem numa arena de debate e/ou de negociação que incubam a deliberação em torno de uma "outra ordem". É esta concepção tripartida - conflito, debate e deliberação - constitutiva das situações de litígio que as tornam capazes de reflectir os mecanismos de produção de coordenação da acção que alicerçam um "bem comum", ainda que compósito, ainda que transitório.

Consequentemente, a restituição de tais dinâmicas implicou o accionamento de procedimentos de *análise de conteúdo* procurando dar conta do envolvimento desta tripla dimensão na sua complexidade e singularidade, mas também o seu papel, na produção de regularidades de sentido.

Desta maneira, tentámos adoptar uma perspectiva compreensiva e interpelante do conteúdo dos enunciados envolvidos nas situações de litígio que, como salienta Foucault (1994:15), nos colocou perante a imprescindibilidade da "paciente construção de discursos sobre os discursos", de "ouvir o que já foi dito" no sentido de "enunciando o que foi dito, redizer o que nunca foi pronunciado". Isto significa que a finalidade da análise de conteúdo não será a produção de um meta-discurso totalitário que procura impor como legítimo um sentido ao discurso que toma como referência, ou, numa outra forma de

totalitarismo, arrogar-se a capacidade de extrair dos discursos a totalidade do seu significado, mas antes a de se instituir como *uma* tradução possível do "não falado" que "dorme na palavra" (*idem*).

A nossa postura de análise tinha implícitos os pressupostos: i) de que os discursos contêm um significado que extravasa o significante, apreensível a partir da interpelação deste; ii) de que os discursos são intemporais na medida em que o seu sentido não é redutível ao tempo da sua produção, mas que este se re-actualiza no momento em que sobre ele se discorre interpretativamente; iii) de que há "um significado que sempre permanece, a que ainda é preciso conceder a palavra", donde, o significado apreendido dos discursos é sempre parcial.

Assim, substancialmente a partir das fontes documentais já referidas, encetámos um processo de análise multirreferencial das práticas discursivas dos actores que entendemos ser capaz de conduzir à restituição da sua multidimensionalidade, atribuindo um estatuto epistemológico aos textos-discursos dos actores que assenta no pressuposto da inter-constituição da acção discursiva, dos actores que a protagonizam e da sua inserção no contexto da realidade social a que se reportam.

Influenciado por opções teóricas, inerentes à produção de um quadro de análise a accionar e que nos ajudaram a clarificar os problemas a colocar aos materiais documentais recolhidos, este processo, começando por nos conduzir à exploração das condições sócio-históricas de produção destes discursos (cf. cap. II) foi-se objectivando a partir de uma reflexão dialéctica entre a prática e a teoria da análise, sugerida pela forma e teor dos materiais disponíveis e conduzindo à "desmontagem de um discurso e a produção de um novo discurso, através de um processo de localização/atribuição de traços de significação, resultado

de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições da produção da análise" (Vala, 1986:104, in: Pinto; Silva, 1986).

O trabalho de interpretação a que dá origem constrói-se assim, em intertextualidade e, nessa perspectiva, a interpretação que produzimos é um discurso com os discursos mas que, de acordo com Foucault (1994:15), é um discurso outro "ao mesmo tempo mais arcaico e mais contemporâneo" onde se procura conjugar "as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva" (Quivy; Campenhoudt, 1992:225).

A forma como se construiu a coerência interna dos dados e se assegurou a sua validade e fidelidade relativamente às questões disciplinares, parece-nos ser, de resto, paradigmática quanto ao trabalho de índole metodológica desenvolvido. Com efeito, a construção dos dados sobre os quais ensaiamos a compreensão implicou, nesta, como noutras dimensões do nosso trabalho, uma atitude metodológica que entendemos caracterizada pela "deriva", guiada apenas pelos indícios que fomos apreendendo em cada uma das fontes consultadas. Neste sentido, a imagem final da realidade que foi possível reconstruir está estreitamente associada a esta turbulência do trabalho de angariação de dados e de construção de um enredo entre os mesmos, nele se sobrepondo duas lógicas irreduzíveis: a lógica da produção contextualizada dos documentos no seu tempo que, em si mesma, imbrica a irreduzibilidade dos sujeitos e a influência do *Zeitgeist* (espírito do tempo) - inacessível, portanto, a partir do presente - e a lógica do autor do enredo que produz a sua realidade no discurso interpretativo/compreensivo daqueles, a partir do presente e mediado pelo discurso científico, e enquanto sujeito do seu tempo.

Desta forma, o nosso trabalho caracteriza-se por procurar construir uma narrativa cuja temporalidade (inscrição no tempo) não é a da "interioridade" dos factos mas a da relação que o autor pode ir construindo entre factos antecedentes e consequentes, a partir do presente, numa interpretação selectiva e marcada por um sentido. Como sugerem Correia e Matos (1994:338) "o discurso produzido sobre o passado não é o discurso do passado, mas um discurso do presente que busca re-interpretar o passado para intervir no futuro", o que nos permite sustentar que esta análise "não é assim um trabalho arqueológico mas um trabalho prospectivo"¹⁷.

A opção que aqui afirmamos em termos do modo de análise é assim, indestrinçável do seu conteúdo. De facto, assumir uma leitura analítica da realidade assente no pressuposto da sua interconstituição entre o tempo longo da estrutura social e o tempo curto da acção humana subentende uma dada filiação teórico-metodológica no campo das ciências sociais que, ainda que brevemente, interessa explicitar.

A postura analítica accionada encontra no olhar sociológico as suas raízes. Dentro deste, partilhamos as abordagens que identificam na relação entre estrutura e acção uma "tensão dialéctica" (Tanguy, 1988), em que a constituição dos agentes e das estruturas não representam fenómenos isolados mas uma "dualidade" (Giddens, 1984). Nesse sentido, as propriedades estruturais de um sistema social serão, simultaneamente, os meios e os resultados de

¹⁷ Na medida em que o trabalho de produção de uma tese ou, de forma mais genérica, o trabalho de produção de conhecimento por meio da investigação, deve conter o exercício meta-reflexivo sobre aquele trabalho e as condições que o informam, não queremos deixar de salientar que se encontra aqui uma das dimensões formativas da produção de um trabalho deste género, no sentido de que todo o conhecimento é auto-conhecimento e que a reflexão na procura de um

práticas, os constrangimentos e as condições que permitem a acção. Por sua vez, a acção humana é aqui entendida como a possibilidade de o indivíduo se inscrever "no curso do mundo" (Ricoeur, 1989, citado por Matos, 1992:2) mediada por distintas mas concomitantes "lógicas da acção" (Dubet e Martucelli, 1996)¹⁸.

Estas lógicas, de acordo com as teorias contemporâneas da acção, não podem ser apreendidas pela exclusiva compreensão da acção social (no sentido de relações sociais) a partir de explicações sociais, devendo, também, incorporar na sua análise a compreensão dos processos de cognição neles envolvidos (Ricoeur, 1988). Em consequência, a acção surge como um processo organizante da realidade, sempre contingente e implica um agente que é constitutivo e se constitui no/pelo seu decurso que tanto pode "ser apreendido na sua 'materialidade' como na sua formulação discursiva" (Correia, 1998)¹⁹.

É assim que os discursos dos actores da escola, plasmados nos documentos analisados - que intercalaremos no trabalho - são por nós tomados como fazendo parte daquela "dualidade" e destas "lógicas de acção" sendo, por isso, tão verídicos sobre a realidade que retratam como os

sentido é também constitutiva da procura de auto-sentido. Cf. Santos, B.S. (1997), Matos, M. (1999).

¹⁸ De acordo com Dubet e Martucelli (1996:62 e sgs) podemos distinguir analiticamente três "lógicas de acção": i) a integração (todo o actor social é definido por uma pertença, por um papel e por uma identidade cultural que "herda" ao longo da sua existência); ii) a estratégia (o actor social constrói uma racionalidade limitada em função dos seus objectivos, dos seus recursos e dos seus interesses e acciona-a em face disso); iii) a subjectivação (o actor social é definido por uma distância a si mesmo e por uma capacidade crítica que fazem dele um "sujeito").

¹⁹ As citações não são retiradas de uma referência bibliográfica "tradicional", mas de um conjunto de materiais xerocopiados produzidos e distribuídos por José Alberto Correia, em 1998, no âmbito de um seminário subordinado à temática "A formação como dispositivo de intervenção/interpretação", na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Assim, optámos por não apresentar esta referência na bibliografia geral do trabalho, ressaltando desta forma a origem do que citamos.

discursos factuais ou legais dos documentos com que são confrontados²⁰.

Perante o que expusemos, pensamos ter ficado claro que procuramos entender a escola como um objecto que em simultâneo se constrói e é construído socialmente, tal como pode ser socialmente inteligível se pensada como um "facto não em si mesmo mas como um termo de um sistema de relações" (Grignon, 1971:15). É este o sentido que procuramos reter ao accionarmos metodologicamente teorias e instrumentos de recolha de informação que, como sugere Canário (1999:119), caracterizam a actividade investigativa e reflexiva como processo de "produção de uma descrição não arbitrária de uma realidade, permitindo produzir compreensão e atribuição de sentido, onde, antes, apenas existe desordem".

3. DA ESCOLA COMO OBJECTO DE ESTUDO E DA SUA ABORDAGEM CONCEPTUAL

A investigação em educação, particularmente nos últimos quarenta anos, tem estado associada tanto à elucidação de processos internos ao campo educativo escolar como às suas relações com o campo social mais alargado, e produzido um conhecimento revelador da invocação de uma multiplicidade de factores sociais para esta compreensão.

²⁰ Mais uma vez reforçamos a ideia de que o que está em causa é descrever o eventual litígio entre diferentes justiças, isto é entre "formas diferenciadas como os actores tomam em conta os outros, como os qualificam, bem como aos objectos" (Correia, 1998) na perspectiva de compreender a coordenação da acção como uma empresa compósita.

Estes trabalhos destacaram a imprescindibilidade de tomar em consideração factores de ordem social, cultural e familiar (Nóvoa, 1999) para a desocultação dos processos de (re)produção decorrentes da acção escolar o que permitiu relativizar uma outra orientação da investigação envolvida na compreensão da articulação entre factores individuais e os percursos escolares e sociais das crianças e jovens. Deste modo, os processos internos aos estabelecimentos escolares e a escola como nível de análise aparecem ambiguamente emparedados entre perspectivas macroestruturais de análise recorrendo a "instrumentos de investigação privilegiados pelas abordagens macrosociológicas (estudos quantitativos e extensivos)" (Correia, 1998:117) e perspectivas microestruturais, recorrendo a abordagens etnográficas ou a metodologias centradas no estudo da interacção professor/aluno oriundos do campo da psicologia. Assim, a abordagem sociológica das escolas estaria centrada na "análise das homologias das organizações escolares relativamente aos macrosistemas" ou na "análise micro da sala de aula", descurando assim a "análise das margens de liberdade das organizações escolares" (Gomes, 1993:22). Modulado respectivamente pelo discurso científico no mundo anglo-saxónico ou pelo discurso político no mundo francófono, não esteve ausente do desenvolvimento destas abordagens uma preocupação com a eficácia dos estabelecimentos escolares, ora induzida "pelos efeitos que as políticas educativas produziram na definição das normas de excelência escolar" (Correia, 1998:117) ora, desenvolvendo-se ao abrigo da noção de "efeito estabelecimento", associando-a ao princípio cívico da igualdade de oportunidades num contexto de descentralização dos sistemas educativos e de emergência de novos modos de regulação dos sistemas educativos onde o

Estado se assume como avaliador das escolas e dos seus efeitos.

No caso português, Lima (1996) aponta dois paradoxos que atravessam a investigação sobre a escola: i) a valorização académica do objecto escola, no que diz respeito à produção discursiva e de iniciativas que o tomam como central, mas que "não tem ainda paralelo nem suficiente expressão em termos dos objectos de estudo dominantes na investigação" realizada; ii) a centralidade que nas Ciências da Educação tem sido concedida aos fenómenos da escolaridade e do ensino, ignorando ou secundarizando, no entanto, a "escola enquanto objecto autónomo, nível de análise, organização e contexto específico" (Lima, 1996:19).

Nesse sentido, numa análise retrospectiva da investigação portuguesa até finais dos anos 80, o que encontramos é "uma escola apagada enquanto objecto de estudo, mais ou menos insinuada, subentendida, por vezes condenada à reprodução e à conformidade, qual imagem reflectida sem distorções assinaláveis de todo o tipo de constrangimentos, de normas e imposições que sobre ela se abatem" (Lima, 1996:26). Canário (1996) partilha desta análise quando afirma vivermos hoje, em Portugal, uma situação em que o conjunto de trabalhos de investigação sobre a escola não se constitui ainda numa "massa crítica suficientemente importante para alicerçar uma reflexão teórica e metodológica muito consistente", ao mesmo tempo que as "mutações do campo social das práticas educativas" (Canário, 1996:124) tornam central a escola.

Assim, em Portugal, a constituição da escola como "objecto autónomo de estudo das Ciências da Educação (...) é um fenómeno relativamente recente" (Nóvoa, 1999) e decorre de razões de natureza social e de natureza teórica

(Canário, 1996; Nóvoa, 1999, Lima, 1996) que tornaram possível, pertinente e/ou necessária a sua visibilização e que conduziram a que se estabelecesse, hoje, em objecto de um duplo investimento: político e científico (Derouet, 1989).

Com efeito, de entre as razões que ajudam a compreender esta progressiva relevância atribuída à escola, Nóvoa (1999: nota de apresentação sem numeração) destaca as de índole técnica e política colocadas pelas dificuldades na gestão de sistemas educativos cada vez mais complexos e de maior dimensão e pela necessidade de racionalização da gestão de recursos cada vez menores. A estas, Canário (1996) aduz condições de natureza social que podem apreender-se na articulação global entre instituição escolar e sociedade e se prendem com a designada "crise da escola". Esta corresponde à insatisfação social com o funcionamento da escola gerada pela falência dos pressupostos que escoravam uma visão optimista da escola, nomeadamente a atribuição de uma relação de causalidade linear entre os investimentos na educação escolar e o desenvolvimento económico e o do funcionamento da escola como agência de promoção da igualdade de oportunidades e de mobilidade social ascendente. A falência destes pressupostos num contexto de massificação dos sistemas escolares e da sua expansão é ainda agravada pelo insucesso das políticas de reformas educativas então tentadas. Estão assim conjugadas razões para que a articulação entre o discurso da descentralização e autonomia escolar e o discurso da eficácia e racionalização de recursos ao nível local esconda uma ideologia que tende a desresponsabilizar o sistema pelos seus efeitos globais e a responsabilizar os actores locais pelos insucessos daquele (Correia, 1998:119). É no contexto deste processo que podemos situar uma outra ordem de razões, que Nóvoa (1999) designa de

profissionais, centrada na criação e afirmação de dispositivos de formação contínua de professores que atribuem particular relevância aos contextos de exercício do trabalho, e no aparecimento de novos actores educativos, nomeadamente as comunidades, reivindicando a participação na vida da escola (*idem*).

Por outro lado, Nóvoa (1999) destaca ainda razões de índole pedagógica e científica decorrentes da afirmação das pedagogias centradas na escola e na emergência, no campo da investigação em Ciências da Educação, de tendências renovadoras de abordagem da escola. Na verdade, após um percurso "pautado pela adopção de modelos racionais, naturais, estruturais" (*idem*:25) novas abordagens vão sendo desenvolvidas, contrapondo-se à abordagem da escola como organização burocrática que, tendo-se constituído num modelo mais normativo do que explicativo acabou por contribuir para a naturalização da centralização do ensino e dos processos de controlo político e administrativo por parte do Estado tornando-se assim num "obstáculo teórico" à visibilidade da escola como objecto de estudo específico (Gomes, 1993:22).

Neste contexto, algumas abordagens, nomeadamente as que adoptam pressupostos oriundos da teoria dos recursos humanos e da análise sistémica (Nóvoa, 1999:25), vão-se estabelecendo, por um lado, para reagir à incapacidade antes denotada de produzir conhecimento susceptível de ser reinvestido na acção e, por outro, ao "mudar simultaneamente, de escala e de método" (Canário, 1996:130), procurar elucidar processos internos à escola antes ignorados pela investigação e a sua articulação com os processos macrossociais já identificados. Com maior expressão a partir dos anos 80, destacam-se os trabalhos de investigação que filiando-se na abordagem sistémica permitem "encarar o estabelecimento de ensino como

totalidade" (*idem*:131), adoptando um nível meso de análise que a encara como a "concretização coerente e globalizante de uma rede de relações" (*idem*). Do ponto de vista da análise, a articulação desta orientação com as contribuições do "individualismo metodológico", que procura enfatizar a autonomia dos indivíduos perante os constrangimentos dos sistemas sociais em que estão envolvidos, vem destacar a fecundidade heurística da conjugação entre diferentes níveis empíricos que possibilita um olhar, tanto sobre "domínios mais restritos e internos à escola", como sobre as "relações da escola com outros níveis mais vastos" (*idem*:132). Do ponto de vista do contributo teórico aos estudos sobre a escola, aquela articulação vem introduzir uma concepção da escola como construção social contingente, que não tendo uma existência ontológica para além da dos próprios indivíduos que a constituem, é resultado da tensão entre constrangimentos sistémicos e comportamentos estratégicos dos actores (*idem*).

Do ponto de vista da construção da escola como objecto de investigação, estes trabalhos vêm salientar características como a sua totalidade, o seu dinamismo e a sua singularidade bem como sugerir que a realidade das escolas está intrinsecamente ligada a construções interpretativas que os sujeitos elaboram, pelo que se torna particularmente relevante a análise das relações que se estabelecem entre os sujeitos que as constituem, considerados "actores, sujeitos capazes de se comportarem (...) a partir de cálculos racionais, mas também com ambiguidade e liberdade irracional" (Gomes, 1993:27) e onde a dimensão formal e a distribuição de poder não podem ser tomadas como dados adquiridos, mas antes se inscrevem no processo de organização.

Em parte tributários das abordagens que referimos, no domínio da sociologia das organizações escolares vêm-se desenvolvendo modelos políticos e simbólicos (Nóvoa, 1999:25) de análise da escola, cujo interesse estratégico se centra no protagonismo que atribuem aos actores educativos na estruturação das organizações escolares, relevando analiticamente as relações de poder que aí se desenvolvem ou o "significado que os diversos actores dão aos acontecimentos e o carácter incerto e imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos".

No prolongamento e complexificação destes modelos emergem os trabalhos desenvolvidos por Boltanski e Thévenot (1991) e Derouet, (1989, 1992, 1996), referências centrais na nossa análise, que procuram respectivamente compreender as organizações e a escola em particular como "cidades políticas" (Derouet, 1996).

Boltanski, L. e Thévenot, L. (1991) constróem um dispositivo metodológico-analítico que reivindicam capaz de contribuir para uma abordagem sistemática das organizações, encarando-as não como entidades unificadas, caracterizadas por referência às esferas de actividade ou aos sistemas de actores mas como "montagens compósitas comportando dispositivos relevando de diferentes mundos" (*idem*:32). No centro desta abordagem estão as questões que se colocam ao acto de qualificar, sempre presente na "situação" (*idem*:11) entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas. As operações de qualificação constituem-se como "operações cognitivas" (*idem*:12) indispensáveis à coordenação da acção social, na medida em que esta exige constantemente aos sujeitos um trabalho de "designação comum", de "identificação", de "aproximação" que lhes permita o estabelecimento de compromissos, ainda que precários e contingentes.

Estas operações de qualificação não se restringem - ou não se esgotam - à utilização de categorias socialmente disponíveis para o efeito, mas os sujeitos constroem *justificadamente* as suas próprias categorias de qualificação, de forma a tornarem compreensíveis as suas condutas. Nesta perspectiva, os sistemas de acção colectiva são caracterizados pela coexistência de distintas "lógicas de justificação" que em face da necessidade de sobrevivência se articulam através de "dispositivos de compromisso" numa configuração local singular (*idem*:33).

Intrinsecamente associado ao trabalho de qualificação e de julgamento, surge o "trabalho de generalização" (*idem*:19). Este engloba os processos pelos quais os sujeitos constroem para si e perante os outros a validade das suas qualificações. O "trabalho de generalização" depende dos "elementos de prova" que os sujeitos apresentam e da "coerência da sua associação" na defesa do seu julgamento. Estes processos estão presentes nas situações de litígio discursivo pela definição de um bem comum e permitem aceder à compreensão da forma como os sujeitos definem as suas justiças (isto é, as situações que consideram justas).

A definição das justiças faz-se a partir de uma operação de generalização sobre os "elementos de prova", no que os autores identificam com o processo de "investimento de forma" (*idem*:20). Ao dotar os objectos de uma forma de generalidade, esta operação "confere-lhes capacidades e assegura-lhes a previsibilidade de comportamento" (*idem*) permitindo deslocar os objectos no tempo e no espaço com a garantia da previsibilidade do seu funcionamento. Desta maneira, as justiças que se formam não decorrem de regras transcendentais aos sujeitos, mas antes emergem do litígio e deliberação (são imanentes e pragmáticas) acerca da justeza dos dispositivos (isto é, da sua justiça, se são ou não

justos ou de que forma é que o são) accionados na definição das "situações" (*idem*:11).

A coexistência de diferentes formas de generalidade (justiças) implica inevitavelmente tensões entre diferentes formas de formar equivalências entre os seres e, portanto, de generalizar. É nas situações em que a tensão se transforma numa disputa que as "grandezas"²¹ se tornam apreensíveis do ponto de vista da investigação. Com efeito, estas situações são propícias à "procura de argumentos fundados, apoiados em provas sólidas" (*idem*:26) na tentativa de construir uma convergência a partir do diferendo, pelo que serão situações densas do ponto de vista da justificação.

Ao dispensar um lugar central à "pragmática do julgamento", procurando obviar à "vinculação permanente dos estados de grandeza aos sujeitos" (*idem*:29), esta abordagem pretende, em termos metodológicos, apreender o "realismo dinâmico" que envolve a produção da acção social. A "pragmática do julgamento" refere-se aos objectos e à relação que os sujeitos estabelecem com eles na acção. Nas situações de debate em torno de uma ordem de grandeza é possível identificar objectos em que os sujeitos se apoiam (recorrem, envolvem) para que como provas "tenham um carácter de realidade" e, assim, suportem a ordem que os sujeitos pretendem justificar. Encontramos aqui uma articulação entre modelos de justiça, construídos na base de fundamentos e princípios, e a acção pragmática, que nos ajuda a compreender a passagem dos sujeitos de uma ordem de grandeza a outra em função da situação, bem como a compreender como "os sujeitos fazem face à incerteza apoiando-se em objectos para fabricar determinadas ordens e, inversamente, consolidam os objectos ligando-os a ordens

²¹ De acordo com os autores, o conceito de "grandezas" designa "formas do bem comum legítimas" (Boltanski; Thévenot, 1991:33).

construídas" (*idem*:31). A compreensão dos laços entre "as razões e os objectos que as apoiam" (*idem*) permitem-nos ainda relativizar a importância, na coordenação da acção, quer das crenças e representações, quer dos sistemas ou leis assentes na regularidade dos fenómenos.

É na base desta teoria da acção social e de produção dos sistemas de acção colectiva que Derouet (1996) enceta uma abordagem das escolas como "cidades políticas". A compreensão das escolas nesta perspectiva implica que as consideremos, por um lado, como os lugares onde as políticas educativas se concretizam apenas e quando o papel de referência destas é consubstanciado pela mobilização dos actores locais, numa configuração eminentemente singular. Por outro lado, implica considerar a coexistência de exigências contraditórias nos estabelecimentos de ensino que obrigam constantemente os actores a debater a articulação dos seus princípios com as situações com que se defrontam, donde, a coordenação da acção dos actores resulta da suspensão provisória deste debate, corporizada em acordos mais ou menos provisórios, mais ou menos precários. Assim sendo, o funcionamento dos estabelecimentos é assegurado por um equilíbrio entre diferentes referências que podem inspirar a acção educativa - produção de uma justiça - sustentado pela sua concretização através de dispositivos "justos", isto é, conformes aos princípios de justiça que lhes dão origem.

A escola é aqui definida como um "espaço social em construção" (Correia, 1998:120) cuja coesão vai resultando de acordos compósitos que emergem a partir das contradições geradas na mobilização de lógicas de justificação distintas em torno da definição do sentido das valências que encerra como organização e como instituição. Então, a questão essencial que se levanta ao estudo da escola como sistema de acção colectiva é a da análise da produção de justiça,

isto é, a de procurar perceber os mecanismos subjacentes à produção de um bem comum local que permite que "locais de desordem, onde se encontram todas as contradições" (Derouet, 1996:69) apesar de tudo funcionem. Esta abordagem da escola procura transcender tanto o carácter totalizante das abordagens macrossociológicas assentes em generalizações estatísticas e incapazes de darem conta do papel dos sujeitos na definição da realidade que apreendem, como as abordagens da sociologia das organizações, da psicossociologia ou da análise intitucional que tendem a abordá-la ou do ponto de vista da sua homologia com outras organizações ou circunscrevem a análise a dimensões como as relações entre os actores ou à sua valência de produção cultural (Correia, 1998:120).

Assim, nesta perspectiva, o que está em causa do ponto de vista da investigação da escola - da construção conceptual de um objecto de pesquisa - não é tanto trabalhar sobre um objecto estabilizado ou definir os actores pela forma como se posicionam face a uma instância uniforme e transcendente ou como se mobilizam estrategicamente visando a maximização dos seus interesses, mas sim trabalhar sobre "um espaço social produzido numa materialidade objectivante e numa subjectividade discursiva" (Correia, 1998:120), um espaço contingente, heterogéneo e compósito, uma arena política em que os actores se afirmam como autores ao inscreverem-se nela pelo seu discurso e pela sua acção, o que subentende que o "indivíduo interesseiro", que comumente o individualismo metodológico nos apresenta, seja antes percebido como "indivíduo interessado".

De acordo com esta agenda, o trabalho interpretativo da investigação considera analiticamente as lógicas de justificação mobilizadas pelos diferentes actores nas situações de disputa pela definição de um "princípio

superior comum" (Boltanski, L.; Thévenot, L., 1991) para procurar traduzir os processos de suspensão do debate - os dispositivos de compromisso - entre os sujeitos, que permitem a articulação entre a escola como *comunidade de problemas* e a escola como um *bem comum* (Derouet, 1989). Nesse sentido, procura ainda apreender as configurações compósitas dos acordos que dali emergem. A propósito do carácter compósito destes acordos, Boltanski e Thévenot (1991) lembram que a questão do acordo se tem afirmado com particular centralidade nas ciências sociais que a apropriaram e traduziram em diferentes linguagens, como por exemplo, a da ordem, a do equilíbrio, a da norma ou a da cultura. Mas o estudo desta questão não pode ignorar, ou dissociar-se, (d)a análise dos momentos de ruptura da ordem, traduzidos pela ideia de crise, de desequilíbrio, da crítica, da disputa ou do "pôr em causa". Assim, este quadro de análise ao propor integrar "o acordo e a crítica como momentos estreitamente ligados de um mesmo curso da acção" (*idem*:39) sugere que o acordo em torno de uma "justiça educativa" tanto se constrói contra outras justiças como inscreve, em si mesmo, as lógicas da sua denúncia. É pois daqui que advém o seu carácter compósito que, a partir de um olhar multirreferencial²², se revela pela coexistência de diferentes interpretações do mundo nos estabelecimentos de ensino sem que tal seja necessariamente incompatível com a sua coesão (Derouet, 1986:70).

De acordo com Derouet (1989), o "princípio superior comum" (Boltanski; Thévenot, 1991) que estrutura o debate entre as diferentes interpretações presentes no campo

²² As implicações da utilização deste olhar na investigação em ciências sociais são explicitadas e aprofundadas por Ardoino (2000:254 e sgs). De acordo com o autor a "análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenómenos e dos factos educativos propõe explicitamente uma leitura plural de tais objectos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referência

educativo diz respeito à definição da legitimidade da selecção escolar, que justifica a escola perante a sociedade e se constitui no princípio de ordem que organiza a sua hierarquia interna. É pois na definição daquela legitimidade que os actores mobilizam as suas lógicas justificativas incorporando nelas uma certa definição do *saber escolar*, uma certa definição do que devem ser as *relações interpessoais* entre jovens e adultos e, portanto, uma *definição da justiça* que deve inspirar a acção escolar (Derouet, 1989:27). A construção articulada e coerente destas definições por parte dos actores constitui o que Derouet (1989:28) designa por "lógicas de acção" que subentendem uma definição da escola e do seu projecto, pelo que analisar a escola como construção social passa por compreender, em simultâneo, as "lógicas de acção" presentes e a forma como elas se articulam numa montagem compósita.

A definição do "princípio superior comum" (Boltanski; Thévenot, 1991) no campo educativo, embora possa fazer apelo a uma pluralidade de lógicas²³, desenvolve-se envolvendo, essencialmente, três "lógicas de acção" em torno das quais os actores se mobilizam e justificam a escola: como serviço público, onde funcionários aplicam regras gerais tendo em vista uma missão de interesse geral (*lógica cívica*), ou como comunidade, onde pessoas estão ligadas por laços pessoais de amizade ou inimizade (*lógica doméstica*) ou como empresa, onde profissionais fazem valer a sua competência visando a eficácia (*lógica industrial*) (Derouet, 1989:27).

distintos, supostamente não redutíveis uns aos outros. Muito mais do que uma postura metodológica é um pressuposto epistemológico".

²³ Entre estas são destacadas por Derouet (1989) a *lógica da inspiração* que coloca a ênfase na criatividade individual e colectiva ao serviço do estabelecimento; a *lógica de mercado* centrada na concorrência entre estabelecimentos (assente na noção de competitividade mercantil); a *lógica comunicacional* coloca a ênfase na transparência que as instituições devem ter para os seus participantes centrada numa concepção de democracia local participativa.

A "lógica cívica" é característica da "cidade cívica" onde a definição do bem comum transcende os interesses particulares para se apoiar numa autoridade corporizada por pessoas colectivas. Nesse sentido a acção dos sujeitos deve renunciar à sua singularidade para se integrar numa expressão colectiva da acção que lhe dê sentido. Então, os seres da "cidade cívica" ganham existência quando agem sob autorização da vontade colectiva sendo hierarquizados em função da sua adesão a essa vontade. A "cidade cívica" exige ainda, em ordem a assegurar a igualdade e a equidade dos seres entre si, que as suas relações sejam reguladas por regras jurídicas.

No campo escolar a "lógica de acção cívica" dá origem a uma "cidade" onde a definição legítima da selecção escolar é associada a um princípio de igualdade de oportunidades meritocrático, assegurado por uma escola homogeneizada promovida por um Estado prescritivo que, colocado acima dos interesses particulares, assegura também a standardização dos actores e dos dispositivos que estruturam o campo educativo (currículos, programas, sistemas de formação de professores). Desde logo, esta lógica configura uma escola "extraterritorial" que abstrai a acção educativa das condições sociais em que se inscreve (Canário, 1998:3) - tais como as particularidades individuais, familiares e culturais - ou mesmo se lhes opõe em nome da imparcialidade da escola, da equidade entre os alunos e da conformidade a valores gerais.

Nesse sentido, organizando-se a partir de princípios gerais, o saber que esta escola promove encontra expressão nos saberes disciplinares que pela evidência dispensam tradução pedagógica e se impõem naturalmente aos alunos capazes de se abstrair das suas particularidades. A abstracção do particular alarga-se à definição das relações legítimas a estabelecer entre os seres do campo educativo.

Com efeito "toda a acepção de pessoa deve ser banida e não é bom que as pessoas, em particular os professores e os alunos, estejam muito próximos uns dos outros" (Derouet, 1989:29) porque pela distância/desconhecimento se assegura o carácter justo do professor e se garante que todo o aluno será posto em igual circunstância perante o saber de que dará prova através de dispositivos juridicamente neutrais, como o exame, numa afirmação do seu mérito escolar.

A "lógica doméstica" é própria de uma "cidade doméstica" onde a definição do bem comum se inscreve numa relação pessoal entre os seres estabelecida em presença e dentro de um território partilhado (a cidade como comunidade). O "estado de grandeza" dos seres (Boltanski; Thévenot, 1991) depende da sua posição relativa numa rede de relações de interdependência, escorada em categorias "naturais" como a hierarquia, a tradição e a geração, entendidas como prolongamentos de uma relação familiar. Este tipo de relação subentende que os "grandes" são responsáveis pela integração e participação dos "pequenos" no bem comum e que estes tanto se podem caracterizar pela "dignidade na subordinação" (*idem*:211), como diminuir os seus superiores pelas suas acções. A harmonia do "mundo doméstico" prova-se quando acontece a (re)união dos seres numa "ca(u)sa" onde se evoca um bem comum sedimentado e se alimenta a fidelidade aos "grandes" e ao espaço a que se pertence.

No campo escolar esta "lógica de acção" dá origem a uma "cidade doméstica" que se concretiza pela promoção do desenvolvimento dos alunos e da sua integração no meio (onde a própria ideia de integração escolar não está ausente). Estas funções tanto devem decorrer do estabelecimento de uma relação de proximidade e confiança entre professores e alunos, como da mobilização pedagógica de dispositivos que apelam à socialização, ao

desenvolvimento cognitivo ou à expressão das competências diferenciadas da diversidade de alunos. Nesta perspectiva, os saberes valorizados pela "cidade doméstica" devem estabelecer-se na continuidade da vida quotidiana dos alunos e dos seus contextos de vida e, de algum modo, contribuir para a resolução de problemas com que os alunos se debatem quotidianamente ou se prevê virem a debater-se. De qualquer modo, a questão da desigualdade perante a escola, ainda que reconhecida, procura contornar-se através da preocupação de que os alunos possam obter satisfação independentemente da posição social que ocupem. A vinculação da "cidade doméstica" ao ideal da comunidade acolhedora impõe uma justificação constante perante os que são próximos: os pais, os alunos, entre os professores, perante as instâncias locais capazes de os fazer participar neste bem comum.

A "lógica industrial" caracteriza a "cidade industrial" onde o bem comum é definido a partir de um "profissionalismo" dos seres associado à eficácia dos seus desempenhos, à capacidade de assegurar as suas funções de forma produtiva e de as integrar numa estrutura de que são apenas um elemento. Os seres são então qualificados pelo uso que fazem do seu "potencial de actividade", sendo que à "funcionalidade" e "eficácia" dos "grandes" se opõe a "inutilidade" e a "incompetência" dos "pequenos". Nesse sentido, as relações entre os seres decorrem da utilidade ou são exigidas para satisfação de necessidades e, inscrevendo-se em "universos tecnicamente previsíveis", precedem de uma "construção instrumental da acção" (Boltanski; Thévenot, 1991:256) sustentada por objectos ordenados funcionalmente entre si tendo subjacente a ideia do progresso.

Esta "lógica de acção" configura uma escola dominada pelo imperativo da eficácia onde a questão educativa é

enunciada de forma acentuadamente técnica e a selecção escolar a condição do progresso colectivo pelo papel que encerra de destacar os mais competentes. A escola subjacente à "lógica industrial" organiza-se sob o pressuposto de que é possível despir os seus saberes de qualquer implícito cultural e torná-los disponíveis a todos recorrendo a uma estruturação do processo de ensino-aprendizagem que decompõe e hierarquiza as competências a adquirir ao longo de um processo gradual. Assim, mais do que os saberes, esta lógica enfatiza os processos da sua aquisição, promovendo uma aproximação entre as "condições de aprendizagem das condições de trabalho, com a decomposição das tarefas e a criação de situações problema" (Derouet, 1989:31). Esta configuração sugere uma mobilização globalizante de saberes face a situações práticas mas a exigência de eficácia que a suporta não deixa de concretizar-se em termos institucionais num reforço das "especificidades disciplinares" (Derouet, 1992:107). Por outro lado, esta lógica não é indiferente às diferenças de "performance" entre os indivíduos mas, não se lhe colocando a questão da sua origem (*idem*), enfatiza antes a dimensão técnica da medida daquelas. Neste sentido ganha particular relevância a questão da objectividade técnica da selecção que encontra na avaliação impessoal e estandardizada a sua melhor concretização.

A caracterização que Derouet (1989) elabora destas três "lógicas de acção", de um modo ideal-típico, constitui-se num quadro de referência a envolver na análise a encetar, considerando que cada uma destas lógicas dá conta de um conjunto de acções e de argumentos que podem ser mobilizados pelos actores na justificação do estabelecimento escolar encarado como espaço político. No entanto, as virtudes heurísticas desta abordagem não decorrem da identificação dos estabelecimentos com uma

lógica exclusiva ou dos eventuais processos que conduzem à sua inter-substituição, o que implicaria assumir a cristalização, nos estabelecimentos, de justiças educativas puras e uma abordagem sistémica tendencialmente homeostática do seu funcionamento. Como vimos afirmando, as virtudes analíticas desta abordagem centram-se antes na possibilidade de compreender a escola como uma dinâmica onde coexistem e se articulam princípios contraditórios na definição de acordos compósitos em torno dos quais a acção dos actores se mobiliza; portanto, de compreender uma organização caracterizada pela "hibridez" dos princípios que a estruturam e onde a acção dos actores emerge, em grande medida, da suspensão provisória da "desordem" que constrói a sua coesão.

4. DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E ESTRUTURA DO TRABALHO

Em face do processo de constituição do nosso objecto de estudo, definimos como finalidade do nosso trabalho,

- Analisar os "dispositivos de compromisso" entre diferentes "ordens de grandeza" (Boltanski & Thévenot, 1991) accionadas pelos actores de uma Escola Industrial, entre a década de 50 e a década de 70, tomando como analisador a definição da ordem disciplinar.

e construimos um conjunto de questões orientadoras que procuramos discutir ao longo do trabalho:

- Quais as "ordens de grandeza" (Boltanski & Thévenot, 1991) envolvidas pelos distintos actores educativos na definição da ordem disciplinar no contexto de uma escola industrial?
- Qual a especificidade dos discursos sobre a ordem disciplinar protagonizados pelos diferentes actores educativos e inscritos nos diferentes espaços escolares?
- A partir dos discursos accionados para a definição da ordem disciplinar, que definição emerge dos alunos e das relações entre actores educativos?

Nesta medida, e ao nível do plano de redacção, o presente trabalho estrutura-se em três partes.

Na *primeira* delas, sob a designação genérica de "introdução geral", procurámos desenvolver as traves mestras da nossa problemática teórico-metodológica, recorrendo aos discursos sociológicos que abordam o fenómeno organizacional com a finalidade de construirmos um quadro de leitura da escola como processo de organização. Este esforço implicou ainda a definição de um conjunto de condições epistemológicas prévias à consideração da escola como objecto de estudo que procuramos discutir. Encetamos ainda uma apresentação e fundamentação dos procedimentos técnicos da investigação em conformidade com as nossas opções acima referidas.

Na *segunda parte* procurámos estabelecer um "pano de fundo" sócio-histórico do ensino técnico em Portugal através da análise das transformações estruturais por que passou, tentando associar criticamente este percurso aos contextos sócio-políticos que o foram enquadrando e às

relações estabelecidas entre o mundo do trabalho e as escolas técnicas.

Estas duas linhas de desenvolvimento da análise tomam essencialmente como suporte os trabalhos desenvolvidos por Grácio (1986, 1998a, 1998b) e Correia (1996). A adopção de uma perspectiva histórica procura criar uma "relação dialéctica entre o tempo curto e o tempo longo" (Barroso, 1995:36) que nos permite considerar os fenómenos na sua relação com o espaço e com o tempo. Por outro lado, esta opção procura metodologicamente obviar a que o enfoque sobre um estabelecimento de ensino em particular, subestimando o contexto estrutural em que se inscreve, conduza a "um isolamento artificial que encerra o risco de fechamento do campo analítico nas práticas de investigação" (Pinto, 1984:10).

Na *terceira parte* procedemos à interpretação do material empírico no seu cruzamento com a problemática que fomos definindo ao longo do trabalho. Este trabalho interpretativo decorre em dois níveis imbricados: por um lado, destacando os dispositivos de disciplinação envolvidos na produção de uma ordem disciplinar no contexto de uma escola industrial e, por outro lado, procurando construir um mapa de sentido sobre as lógicas justificativas accionadas pelos actores na definição da ordem disciplinar, bem como identificar e detalhar os modos como esta definição atravessa os diferentes espaços da escola e os diferentes seres que a habitam. A partir da análise dos discursos envolvidos na definição da ordem disciplinar, das "lógicas de acção" e dos dispositivos (Derouet, 1989) que lhe subjazem, procuramos ainda apreender diferentes modos de definir os alunos e os "potenciais" trabalhadores em que estes se constituem, bem

como, definir as relações entre os actores do campo escolar.

II PARTE

- "*Na rota do Infante*" ou...
o ensino técnico em Portugal:
transformações morfológicas e
articulações no campo social

1. "NA ROTA DO INFANTE" - INTRODUÇÃO

Nesta secção do nosso trabalho procuramos problematizar o percurso do ensino técnico público não superior em Portugal percorrendo cronologicamente o período que decorre entre a sua génese no século XVIII até bem perto da unificação do ensino secundário, em 1975. Para o fazermos consideramos genericamente três períodos: de meados do século XIX até à I República, a vigência da I República e, finalmente, o período do Estado Novo.

Esta abordagem visa, em primeira instância, constituir um pano de fundo sócio-histórico que apreendendo as tendências gerais da transformação na organização deste ramo de ensino e das suas articulações com o campo social permita ao leitor situar as referências que se farão posteriormente a propósito do objecto particular deste trabalho: as configurações assumidas por uma Escola Industrial do Porto entre os anos 50 e os inícios dos anos 70²⁴.

Assumindo o risco do traço da problematização se tornar pouco espesso em virtude da extensão do friso cronológico a abarcar, parece-nos, contudo, pertinente esta deambulação histórica, desde logo, porque a história deste ramo de ensino se confunde com a história da instituição que tomamos como ponto de partida para o nosso trabalho. Com efeito a instituição legal do Ensino Técnico não superior em Portugal acontece em meados do século XIX (1852) e a escola que tomamos como sede do nosso trabalho - a Escola Industrial Infante D. Henrique - inicia as suas actividades em 1884. É assim uma das primeiras instituições

²⁴ A análise da produção local de uma especificidade educativa far-se-á tomando como dimensão analítica a gestão da questão disciplinar no decurso do período acima referido e constitui a III parte deste trabalho.

de ensino técnico não superior em Portugal e torna-se numa das suas expressões mais significativas pela sua longevidade, uma vez que se mantém como Escola Técnica até à "extinção" legal destas em meados dos anos 70, momento a partir do qual prossegue o seu curso como escola do ensino secundário.

Em face desta longa existência no ensino técnico, desde o início marcado por uma certa "distinção" entre iguais²⁵, admitimos encontrar nesta escola uma sedimentação histórica de características próprias à instituição escolar técnica que a tornam particularmente significativa do ponto de vista da investigação a realizar²⁶. Parece-nos, assim, pertinente que, embora a análise se centre num período determinado do ensino técnico e da vida desta escola, não deixemos de pensar a "rota do Infante"²⁷ no "mar" da história do ensino técnico sob o risco de nos escapar "a dimensão estrutural e estruturante dos fenómenos que observamos, tendendo a considerá-los independentes da sua relação com o espaço e com o tempo" (Rocha, 1999:4), fazendo-os assim aparecer de forma casuística aos olhos dos leitores²⁸. Deste modo, a inserção analítica da escola no fluxo do tempo histórico e social radica na convicção de que este contém em si outros "termos" da relação em que a

²⁵ De acordo com Alves (1998:265), a Escola Infante D. Henrique e a Escola Marquês de Pombal passam a deter um certo estatuto distintivo com a promulgação, em 1891, de um Decreto que as instituiu como "escola completa" querendo com isto significar que asseguravam "todas as disciplinas do quadro de ensino".

²⁶ Cf. cap. I.

²⁷ Esta expressão curiosa é retirada de um documento presente nos arquivos da Escola Secundária Infante D. Henrique elaborado por ocasião do centenário da escola (1884-1984), por Rui Raimundo.

²⁸ Em boa verdade, do plano das intenções iniciais do trabalho constava a realização de uma análise diacrónica que abarcasse todo o período de existência desta escola. Embora este desígnio não se concretize em face da economia do trabalho que aqui apresentamos, resguarda-se contudo a possibilidade de poder vir a realizar-se no futuro. Nesse sentido, uma abordagem sócio-histórica do ensino técnico elementar que ultrapassa largamente o período balizado em que incide a nossa análise e recolha empírica pode também constituir-se, para o leitor como para nós, numa matriz a partir da qual se podem produzir questões indutoras de novos trabalhos de investigação, ancoradas no conhecimento que se procura produzir neste trabalho em particular.

escola se constitui que, não podendo ser redutíveis a uma análise sincrónica, enquadram a forma como esta se nos apresenta em dado momento. São aqueles termos que, tanto quanto possível, procuramos aqui reter para assim fornecer um roteiro de leitura desta secção do trabalho e ao mesmo tempo para mapear os contornos das transformações morfológicas e articulação no campo social em que se insere a existência da Escola Infante D. Henrique.

1.1. Coordenadas que nortearam a "mareação" sobre o ensino técnico.

A propósito do processo de expansão da escolarização de massas, Mónica (1978:42) afirma que "qualquer política educativa é necessariamente determinada por factores socioeconómicos". Esta afirmação que poderia fazer supor que as necessidades da economia e do mercado de trabalho condicionariam fortemente as políticas educativas é, no entanto, explicitada pela autora quando refere que se "o nível económico e técnico dum sociedade põe limites às variações que as instituições escolares podem apresentar não funcionam como um factor estritamente determinante" (Banks, 1968:32, citado por Mónica, 1978:42). A posição da autora ergue-se, assim, contra uma visão funcionalista e mecanicista da relação entre sistema educativo e sistema económico que subentende uma subordinação das políticas relativas ao primeiro face às necessidades do segundo.

No mesmo sentido Correia (1996:9) defende que a "análise das relações entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, não pode apoiar-se na aceitação acrítica da ausência de relações entre ambos", mas não deve, também, padecer de uma espécie de "realismo ingénuo" que utilize a pressuposição de inexistência desta relação para defender

que é do seu estabelecimento que emergirá "a resolução de um conjunto de problemas sociais" (cf. tb Antunes, 1996; Canário, 1999). A posição do autor é sustentada pela análise que desenvolve em torno da articulação sócio-histórica entre a organização dos sistemas de formação e dos sistemas de trabalho, mostrando que as transformações destes radicam mais em solicitações/funções sociais dirigidas ou produzidas ao/no interior (ou no exterior) de cada um, do que a solicitações mútuas (Correia, 1996:26-27).

A partir da análise histórica em torno dos processos de industrialização e, no caso, da organização do ensino mútuo, também Barroso (1995:85) mostra como não se pode estabelecer "uma relação de causa-efeito entre a industrialização e o desenvolvimento da escola pública, no século XIX", e que as abordagens que a procuram estabelecer se debatem desde logo com uma dificuldade explicativa: a precedência do estabelecimento do sistema de escolas elementares e da difusão da alfabetização face à industrialização, o que terá acontecido, tal como em outros países, para a realidade portuguesa. Perante isto, o autor sugere que seria a "afinidade de problemas" - "rentabilizar o trabalho do professor/operário, aumentando a sua produtividade, alunos ensinados/peças fabricadas" - (*idem*) que explicaria a proximidade entre os processos organizativos das escolas de ensino mútuo e das fábricas. Assim, conclui, para este caso em particular, que a articulação entre ambos os processos "não pode ser vista como uma simples aplicação determinista, no campo educativo, dos princípios da organização científica do trabalho" (Barroso, 1995:116).

Estas são também preocupações nossas e pontos de vista que partilhamos e que, segundo cremos, possuem uma pertinência que extravasa a sua delimitação a um momento

histórico. Desse modo, em contraponto a uma visão subordinante do mundo escolar ao mundo do trabalho, adoptamos, como estruturante do trabalho, uma perspectiva que postula uma autonomia numa inevitável relação entre as esferas da educação e do trabalho, aproveitando as virtudes heurísticas da noção de "autonomia relativa do sistema escolar", desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1970:174) para afirmarem que a "escola está em condições de submeter as solicitações externas a uma retradução sistemática".

A elucidação desta questão torna-se particularmente importante na análise do sistema de ensino técnico e profissional e das suas escolas uma vez que, como salienta Tanguy (1988:243), aquele assenta numa "dupla autoridade": i)"a autoridade pedagógica, da instituição escolar, e que resulta das relações com o Estado central e o seu pessoal administrativo e de controle" e ii)"a autoridade de instâncias tripartidas, onde o mundo da produção e os representantes das organizações profissionais têm a capacidade para intervir activamente sobre o processo de formação". A propósito da especificidade do ensino técnico e profissional, também Agulhon (1994:65) salienta que a identidade das suas escolas se constrói "na encruzilhada de numerosos factores: a sua posição subalterna no sistema educativo, as suas relações com o contexto económico, a especificidade deste ensino que mais do que qualquer outro estabelece relações estreitas com o emprego". Assim, na sua globalidade, um trabalho de compreensão das escolas técnicas não poderá deixar de considerar o que Agulhon (1994) designa por *factores "estruturais"* (as relações com o contexto), "*culturais*" (as relações hierárquicas e pedagógicas entre indivíduos com referentes culturais heterogéneos) e "*políticos*" (as configurações resultantes da coordenação local da acção e os seus efeitos sobre o clima do estabelecimento e a imagem que projecta).

Esta preocupação deverá, ainda, articular-se com a abordagem que Dubet e Martucelli (1996:23-24) encetam a propósito do conjunto das funções atribuídas a qualquer sistema escolar, entendidas como "o conjunto de problemas que (...) é suposto regular e em relação aos quais não pode evitar definir-se", na medida em que os sistemas escolares podem ser analisados através da forma como hierarquizam e articulam aqueles problemas. Nesse sentido, os autores distinguem três funções: i) a *função de distribuição*, nomeadamente de qualificações escolares que possuem uma utilidade e um valor social no mercado profissional e na definição da hierarquia social; ii) a *função de educação*, ligada a um projecto de produção de indivíduos que não se circunscreve estritamente à sua "utilidade" social mas que "apela a princípios gerais que fundam uma capacidade crítica e de individualização" (*idem:24*); iii) a *função de socialização* ligada à necessidade do sistema escolar produzir indivíduos adaptados à sociedade e de funcionar, portanto, como um aparelho de distribuição de posições sociais e de produção de actores ajustados a essas posições.

As formas que o funcionamento interno do sistema educativo encontra para o cumprimento desta última levam-nos ainda a considerar como pertinente a inclusão na nossa reflexão da abordagem desenvolvida por Bowles e Gintis (1976, 1990) a propósito do conceito de "correspondência" que utilizam na exploração da relação entre o campo educativo e o campo social, nomeadamente o campo do trabalho. De acordo com os autores, a escola funciona como agência de perpetuação das relações sociais de produção e, como tal, a política educativa incorpora duas finalidades primordiais: a produção de força de trabalho e a reprodução das instituições e relações sociais.

A instituição escolar e o processo de escolarização em particular, estruturar-se-ia para alcançar aquelas metas, por um lado, pela produção de competências técnicas e científicas requeridas para uma *performance* adequada no trabalho. Por outro lado, através das relações institucionais a que os estudantes são submetidos, a escolaridade adota e recompensa certas capacidades e a expressão de certas necessidades tal como penaliza outras. Deste modo, "o sistema educativo molda os auto-conceitos, aspirações e as identificações dos indivíduos em termos de classe social aos requisitos da divisão social do trabalho" (Bowles & Gintis, 1990:129).

É nesse sentido que existiria uma correspondência²⁹, entre o tipo de relações sociais em que os alunos estão envolvidos no processo de escolarização e as relações sociais que os trabalhadores estabelecem no/com o mundo do trabalho. Esta perspectiva resgata a noção marxista de relações sociais de produção para enfatizar que o que está em causa na integração dos indivíduos na relação de produção não é apenas uma relação técnica, mas também um modo de relação social (Mónica, 1978:29)³⁰.

A irredutibilidade da possibilidade de "retradução" dos actores face aos estímulos sociais ou a consideração das escolas como contextos sociotécnicos que são produzidos no interior das relações sociais que aí se estabelecem (Correia, 1996), não implica que deixemos de procurar compreender o ensino técnico na sua contextualização na política educativa, concordando com Grácio (1998a:68) quando sugere que "a evolução da política adoptada para os

²⁹ Pensamos que é neste mesmo sentido, mas reportando-se a um outro nível de análise, que Correia (1996) utiliza a noção de "isomorfismo estrutural" entre o mundo da educação e o mundo do trabalho.

³⁰ De acordo com Bowles e Gintis (1990:126), os modos de relação social estabelecidos na instituição escolar visariam a apreensão dos "padrões de dominação e subordinação no processo produtivo, a distribuição da posse dos

vários graus do ensino técnico e, paralelamente, os rumos seguidos por esse ensino só ganham sentido mais completo uma vez posicionados no conjunto da política de ensino e da evolução da globalidade do sistema de ensino". Assim, convocaremos na nossa explanação elementos que possam melhor restituir a complexidade das lógicas da política educativa, entre os quais não podemos eximir os de ordem político-ideológica (Mónica, 1978:42) e os que resultam da articulação daquela com o campo económico.

Como quadros de inteligibilidade da transformação dos mandatos³¹ de política educativa, no que à sua articulação com o campo económico diz respeito, apelamos à contribuição das teorias do Estado³², nomeadamente a abordagem que Lenhardt e Offe (1984) fazem a propósito das funções que as políticas sociais desempenham na resolução do que identificam como problemas estruturais dos Estados envolvidos num regime de acumulação capitalista, sendo que, de acordo com Dale e Ozga (1991) se entende o Estado enquanto entidade que não é monolítica, mas antes constituída por "instituições (...) que não trabalham necessariamente - nem separada nem colectivamente - em harmonia" (Dale, R. & Ozga, J., 1991:9).

Assim, e na perspectiva de Offe (1984) o Estado é apresentado como o regulador das crises entre o sub-sistema de socialização e o sub-sistema da economia. Na tentativa de gerir aquelas crises, o Estado gera crises em si mesmo pela incompatibilidade entre duas das suas funções: a

meios de produção e os graus de distância social e solidariedade entre vários fragmentos da população trabalhadora".

³¹ Usamos aqui o conceito de "mandato para a educação" no sentido que Dale e Ozga (1991:16, citados por Antunes, 1998:35) lhe atribuem de "perspectivas do que é desejável e legítimo que o sistema educativo procure realizar".

³² Ao procurar encetar uma análise da política educativa relativa ao ensino técnico, este trabalho toma estes quadros conceptuais como organizadores analíticos do discurso estatal mas, em face da economia do trabalho, não se constituem como referências centrais na análise empírica. Estas abordagens assumem-se assim como "teorias auxiliares" (Almeida; Pinto, 1982) no âmbito do nosso trabalho. Para uma análise aprofundada das políticas educativas e do

mercadorização - ligada ao investimento directo na promoção do regime de acumulação capitalista - e a desmercadorização - ligada ao investimento na sua legitimação através das políticas sociais, pelo que as políticas sociais enquanto "conjunto de relações e de estratégias politicamente organizadas" (Offe, 1984:24), em que inclui as políticas educativas, visariam a criação de condições para que a força de trabalho despossuída das suas formas de subsistência (proletarização passiva) se transformasse em trabalho assalariado (proletarização activa). Para que esta transformação aconteça, as políticas educativas - no caso que nos interessa - devem resolver três problemas estruturais: i) "o da *disposição para o trabalho* (transmissão de normas e valores conformes ao trabalho assalariado e repressão de formas de subsistência externas ao mercado de trabalho); ii) o da *capacidade de trabalho individual* (definição de quem pode ou não tornar-se trabalhador assalariado); iii) o das *oportunidades objectivas de venda da força de trabalho* (equilíbrio entre a oferta e a procura de força de trabalho) (Offe, 1984:31).

Nesta medida, e numa perspectiva complementar, Dale e Ozga (1991), sugerem que o Estado manterá inevitavelmente uma relação de correspondência com o regime de acumulação capitalista, e a regulação estatal desta relação originará problemas básicos que o confrontam. Nesse sentido, este debate-se, em simultâneo, com um *problema económico* - que passa por suportar o processo de acumulação -, um *problema político* - a necessidade de garantir um contexto favorável à expansão daquele processo -, um *problema ideológico* - a necessidade de legitimar o modo de produção capitalista incluindo o seu papel neste processo. A política educativa constituir-se-ia numa das formas de o Estado confrontar

debate acerca do ensino profissional (anos 80-90) na escola pública, a partir da mobilização destas referências, sugere-se o trabalho de Antunes (1998).

estes problemas e legitimar-se enquanto instância reguladora do regime de acumulação capitalista. Mas, de acordo com os autores, a resolução destes problemas é contraditória entre si pelo que a análise da política educativa pode permitir destacar, quer o investimento privilegiado na resolução de um destes problemas, quer as contradições assim espoletadas.

Do que vimos apresentando resulta que na "rota do Infante", a análise não poderá deixar de levar em conta, como suas coordenadas estruturantes, a articulação complexa entre o Estado - através da desconstrução da política educativa e das suas articulações com o campo económico -, a esfera do trabalho - pelo recurso à caracterização das suas propriedades e transformações no período em análise e à análise dos "sinais" - e a esfera da Escola - através da análise das suas configurações ao longo do tempo, das mediações que accionou sobre as duas esferas referidas acima e da produção local de "justiças educativas". É, genericamente, em torno destas dimensões que esta secção do nosso trabalho se move, procurando detalhar as que se reportam à esfera da escola na III parte do trabalho.

2. ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL EM PORTUGAL - TRANSFORMAÇÕES MORFOLÓGICAS E ARTICULAÇÃO NO CAMPO SOCIAL. UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA.

2.1. Das origens à I República

Ainda que possamos remontar na história deste ramo de ensino à Reforma Pombalina do Ensino onde encontramos os "verdadeiros embriões do ensino técnico" e da criação de "espaços especializados de formação separados do mundo do trabalho e da instância familiar" (Correia, 1996:25 e 47, Bustorff, 1988:18), parece poder atribuir-se a Fontes Pereira de Melo, enquanto Ministro das Obras Públicas, a primeira iniciativa estatal de promoção do sistema público de Ensino Técnico em Portugal.

Estes "embriões" especialmente vocacionados para a educação dos nobres e intimamente relacionados com a instituição militar ou com a formação de engenheiros vieram, por um lado, dar resposta à "transformação dos mecanismos de exercício do poder por parte das classes dirigentes" que vendo deslegitimado o exercício do poder com base num estatuto herdado, encontram, na posse exclusiva de conhecimentos e competências disponibilizadas pela instituição escolar, uma nova base para o exercício do poder, bem como um mecanismo de regulação do acesso a determinados estatutos sociais ou à aquisição de certos privilégios, permitindo também o alargamento controlado da base social de recrutamento da classe dirigente. Por outro lado, aquelas instituições procuram responder à "complexificação e internacionalização das actividades comerciais", fundamentalmente levadas a cabo pelas mesmas classes dirigentes (Correia, 1996:47-48). No entanto, a pontual intervenção estatal e uma intervenção ainda mais

pontual de articulação com as actividades comerciais que conduz à ineficácia do ensino profissional público existente, leva-nos a subscrever com Correia (1996:48) que "até meados do século XIX a intervenção do Estado no domínio da formação técnico-profissional [...] materializou-se num conjunto de medidas pontuais e dispersas que se revelaram incapazes de promoverem a implementação de um sistema de ensino técnico-profissional". É, portanto, na sequência disso que vários autores (Grácio, 1998:31; Carvalho, 1996:587; Fernandes, 1998:42) identificam a génese do Ensino Técnico público no consulado de Fontes Pereira de Melo no Ministério das Obras Públicas, com a criação do Instituto Industrial de Lisboa e da Escola Industrial do Porto.

O contexto social e político da Regeneração em que se inscreve esta iniciativa é caracterizado por uma intensa actividade no campo sócio-educativo, onde Fernandes (1998:42) destaca para além da alteração da estrutura do sistema escolar existente de que o aparecimento das instituições de ensino técnico é expressão, o desenvolvimento do associativismo cultural, a realização de cursos de formação de professores "em exercício" ou a fundação de centros escolares, cujas iniciativas são sustentadas pelo operariado e pelo sector intelectual do clero e por elas tomam partido figuras da intelectualidade da época como Feliciano Castilho ou António da Costa.

Estas instituições visariam responder (Fernandes, 1998:42) ao interesse da burguesia industrial e agrária - de quem a Regeneração corporiza política e socialmente as aspirações e necessidades - de "produzir os intelectuais orgânicos correspondentes à sua cultura"³³ bem como à

³³ Este é um processo que Miranda (1981:25) identifica igualmente no decurso do Estado Novo, com a ascensão da burguesia financeira e industrial à elite dirigente, e corresponderá ao argumento que Gramsci (1970, cit por Miranda,

"ambição de proporcionar a instrução profissional operária"³⁴. Por seu turno, Carvalho (1996:587) sugere que o investimento de Fontes Pereira de Melo no Ensino Técnico ocorre num contexto de "modernização do país" que, revelando a impreparação técnica dos profissionais portugueses, impôs a criação de estruturas escolares de instrução profissional para o campo das actividades industriais para que se pudesse "dotar a indústria de protecção real e esclarecida" (Carvalho, 1996:588). Assim, a génese do ensino técnico deve ser compreendida num contexto económico, social e político onde a emergência do Estado moderno (Barroso, 1995:61) e a passagem para a "esfera pública" do controlo do sistema de ensino (Correia, 1996:25) para percebermos que o ensino técnico surge em Portugal num contexto em que "imperativos de "racionalidade económica" por "influência dos modos de organização racional do trabalho que resultam do processo de industrialização" (Barroso, 1995:61) e "preocupações de carácter economicista" do Estado se ligam à "procura de rentabilidade e eficácia" (*idem*). Pensamos, assim, não ser despidendo julgar que o alinhamento desta constelação de factores foi propício à iniciativa estatal de criação de um ensino técnico elementar, mais do que um "determinismo tecnológico, mas parece antes resultar do desenvolvimento de mecanismos de controlo social" (Correia, 1996:25) que remetem para a instituição educativa a função de inculcação de valores funcionais a uma nova organização do trabalho, função essa a cumprir através de uma relação de

1981:25-26) desenvolve a propósito da formação das elites intelectuais: "toda a classe social criada na base de uma função essencial no mundo da produção económica origina ao mesmo tempo, organicamente, um ou mais grupos intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da sua função não só no campo económico como também nos campos social e político".

³⁴Fernandes (1998:42) refere que, a par da criação do Instituto Industrial, aparecem "escolas de fábrica", a partir do modelo oriundo de Inglaterra onde se constituem sob iniciativa do patronato, que procuram para além da iniciação tecnológica a alfabetização dos operários.

"isomorfismo estrutural" (*idem*) entre a organização da educação e do trabalho.

Esta relação emerge no seio de transformações em cada um destes mundos. No mundo do trabalho as transformações iniciam-se no decurso do século XVII e dizem respeito à valorização do papel social do trabalho que é acompanhada pelo desenvolvimento de um novo sistema do seu controlo social que passa a compreender não só os factores materiais da produção, mas também os factores humanos, num controlo "intenso" e "contínuo" sobre a totalidade do processo de trabalho que se faz corresponder no campo educativo, à "racionalização do trabalho de formação" (Correia, 1996:24). Esta prende-se com a evolução dos "procedimentos de controlo e disciplinação, a divisão extremamente especializada de tarefas e o conseqüente reforço do poder do professor (...) a organização do ensino em torno de sequências temporais mais ou menos rígidas" que marcam no campo educativo a instauração de uma nova racionalidade pedagógica que na regulação exaustiva dos tempos e espaços "faz da eficácia e do esforço os seus critérios de êxito" (*idem*).

Emergem assim, com particular centralidade, uma nova noção de tempo "abstracto e mensurável que fixa os ritmos de trabalho"; uma nova organização espacial que permite o controlo das actividades e compõe simbolicamente uma ordem hierárquica a que se deve respeito; mecanismos de avaliação que associam "intensidade do trabalho com rentabilidade e punição social com "não-trabalho" (Correia, 1996:24-25). Podemos então sugerir que a instituição do ensino técnico em Portugal estará também associada à necessidade de promoção de uma nova ética (para o) do trabalho³⁵.

³⁵ É esta necessidade que transparece do Relatório elaborado pela Academia de Ciências de Lisboa a pedido de Fontes Pereira de Melo, onde se defende a primazia da formação moral do indivíduo, através da "educação moral e

É, pois, neste contexto que em 1852 encontramos, através do Decreto Lei de 30 de Dezembro³⁶, "considerado o primeiro diploma regulador do ensino técnico industrial" (Ministério da Educação, 1990:55), a instituição legal do ensino técnico industrial que embora se revele marcante a vários níveis apresenta alguma ambiguidade quanto aos seus propósitos. Desde logo, porque surge como uma medida voluntarista que, sendo da exclusiva iniciativa do Estado, este é o primeiro a não cumprir o que impõe (cf. Correia, 1996:50) relativamente à obrigatoriedade da indústria contratar os diplomados do ensino técnico. Mas revela-se marcante na medida em que embora se pense a formação que aí é dispensada como formação profissional, reconhece-se que aquela deve, em primeira instância, ministrar os conhecimentos "indispensáveis a todo o homem civilizado", isto é, a "educação moral e da religião (Catecismo da Doutrina Cristã, História Sagrada, Regras da Moral e da Civilidade)", porque se constitui como o momento em que a formação profissional procura assegurar diferentes níveis de qualificação e corresponde ao deslocamento da formação

religiosa por meio da aplicação da inteligência aos preceitos escritos da moral e da religião", sobre a formação profissional do indivíduo, associada a disciplinas como a "Gramática, a História, a Física, a Química" (Carvalho, 1996: 592).

³⁶ Este diploma legal institui o ensino técnico industrial apenas para Lisboa e Porto organizando-o em três graus: elementar, secundário e complementar que compreendem, respectivamente, 2, 3 e 4 cadeiras, sendo que a totalidade das cadeiras dos três graus constituía o Curso Geral. As disciplinas do grau elementar eram a Matemática e o Desenho Linear e de Ornatos; do grau secundário Geometria, Física e Química e Desenho de Modelos e de Máquinas e do grau complementar à mesma disciplina de Desenho juntavam-se a Mecânica Industrial, a Química Aplicada e a Economia e Legislação Industrial (cf Carvalho, 1986:588). Prevê-se, ainda, que as escolas disponham de oficinas e que as aulas sejam nocturnas, excepto no que diz respeito às actividades oficinais. Desta primeira regulamentação jurídica do ensino técnico industrial decorria ainda i) a possibilidade de as escolas organizarem cursos de curta duração, de que deviam apenas fazer parte algumas das cadeiras em função do perfil profissional que procuravam formar. Estes eram designados de cursos para a formação de "operário habilitado; de oficiais mecânico, químico, forjador, fundidor, serralheiro, torneiro; de mestres mecânico e químico; e de directores mecânico e químico (Carvalho, 1986:588); ii) a idade mínima dos candidatos para qualquer dos cursos - 12 anos - e a obrigatoriedade de que soubessem ler e escrever; iii) a proibição de a indústria contratar operários que não possuíssem o certificado de habilitações correspondente às duas cadeiras do ensino elementar, após os três primeiros anos de funcionamento das escolas.

da instituição militar para sectores como a agricultura, o comércio ou a indústria.

Apesar da produção legislativa, da construção de algumas escolas, de oficinas e laboratórios, bem como da concepção de disciplinas e programas próprios, o que se verifica é que não se dá um crescimento visível desta via de ensino até finais da década de 1880, onde se assiste a uma significativa expansão da rede escolar com a construção de novas escolas que se pretendem adaptadas às necessidades locais da indústria³⁷, aumento da frequência e contratação de professores estrangeiros (Carvalho, 1996:615).

Também o ensino oficial se implantou e desenvolveu muito lentamente o que leva a que em 1909/10, das 13 escolas de desenho industrial existentes só 5 tinham oficinas e das 14 escolas industriais apenas 8 tinham oficinas. As actividades abrangidas pelo ensino oficial corresponderiam ao panorama do trabalho operário qualificado e de tipo artesanal existente nesta época em Portugal (Grácio, 1998:49). Portanto, neste momento histórico, o ensino industrial elementar não encontrava a sua legitimação social na formação de operários qualificados para as grandes empresas, uma vez que estas representavam uma fatia pouco significativa do mercado de emprego.

Por isso, o aumento da procura do ensino diurno durante este período e o desenvolvimento das suas infraestruturas oficiais, parecem poder ser atribuídos à sua associação com a pequena indústria, alguma dela de cariz tradicional, ou com aquela que trabalhava com base em encomendas de fábricas maiores (Grácio, 1998a:63). O que

³⁷ O regulamento de 1888 avança a possibilidade de estas escolas contribuírem para a inovação tecnológica, tendo como missão ensaiar novas técnicas a pedido do governo ou de "particulares", entenda-se das Câmaras Municipais, empresas ou agremiações, a quem é sugerido maior envolvimento na criação e gestão destas escolas.

parece certo é que à procura social deste tipo de percursos escolares, assinalada pela procura crescente e sustentada do Ensino Técnico, devia corresponder um efectivo retorno para os indivíduos em termos de empregabilidade.

2.2. A I República e o ensino técnico elementar

Ainda que o ensino técnico profissional tenha sido "um dos temas mais caros da propaganda republicana durante a monarquia" (Proença, 1998:64), parece não ter colhido por parte dos governos republicanos uma atenção particularmente marcante. Ainda assim, há traços morfológicos³⁸ da actuação política da I República no campo do ensino técnico elementar que interessa destacar. Estes são mais facilmente detectáveis a partir do final da I Grande Guerra, momento até ao qual o investimento estatal se dirigiu para o ensino primário (Correia, 1996:51).

É essencialmente, entre o assassinato de Sidónio Pais e o golpe militar de 1926 que deparamos com um forte empenho da República "na promoção do ensino técnico elementar, de tal modo que, em vésperas do desaparecimento do regime, o número de escolas ascendia a 50, tendo mesmo registado, um pouco antes, um pico com 55 unidades" (Grácio, 1998b:74), assistindo-se a um acréscimo do número de alunos neste ensino que passa de cerca de 9.000 em 1919/20 para mais de 13.000 em 1925/26 (Barreto, 1996:435)³⁹.

³⁸ Usamos o termo no sentido de Grácio (1998a:67) para denominar os processos (mobilização de recursos, alargamento ou restrição do recrutamento...) que do ponto de vista da oferta/política são accionados no campo educativo no sentido de, previsivelmente, conferir uma dada configuração à evolução do sistema educativo e criar "quadros experienciais determinados para os utilizadores do sistema de ensino" (*idem*).

³⁹ Correia (1996:53) afirma, com alguma precaução quanto à fidedignidade dos dados, que entre o início do século e 1915 o ensino técnico terá crescido cerca de 130%, contra 89% de crescimento do ensino liceal.

Durante os primeiros anos da República ainda é criada uma Comissão (em 1913) encarregada de pensar a reforma do ensino técnico, no sentido de interessar os industriais e outras entidades pela sua promoção, gestão e fiscalização, havendo a par destas movimentações um conjunto de Decretos-Lei que procuram reorganizar e regulamentar o ensino técnico, criando algumas novas escolas ou dando provimento à colocação de professores e mestres de oficinas a fim de aumentar a capacidade de acolhimento de alunos nas escolas existentes (Carvalho, 1986:695; Grácio, 1998b:74).

Será, no entanto, na regulamentação dos liceus que, indirectamente, se esboça a ambiguidade da postura da República face ao ensino técnico elementar. Com efeito, ao regulamentar os critérios de acesso aos liceus é sugerida explicitamente "a vantagem de fazer derivar para as escolas técnicas (ou para as escolas primárias superiores) (...) a educação da mocidade portuguesa" (Grácio, 1998a:52).

Numa altura em que já existiam 30 escolas técnicas, procura condensar-se através de um amplo Decreto-Lei de Setembro de 1916⁴⁰, a legislação que desde 1911 tinha vindo a ser publicada de forma avulsa, afastando da frequência dos liceus certos estratos sociais, pouco conformes com a

⁴⁰ A partir deste diploma legal podemos perceber de forma panorâmica a organização do ensino técnico e profissional nesta altura, no qual podiam ingressar todos os que obtivessem aprovação no exame da instrução primária ou no exame de admissão à escola técnica e que se ramificava quanto i) à tipologia das escolas em que o ensino técnico e profissional era ministrado - escolas de desenho industrial, escolas industriais, escolas industriais-comerciais, escolas preparatórias, escolas elementares de comércio e arte aplicada -; ii) à tipologia dos cursos nelas ministrados - curso de desenho industrial, para operários e aprendizes, com o ensino do desenho adaptado às profissões dos alunos, cursos preparatórios (3 anos no Porto, 4 em Lisboa), elementar de comércio, cursos especiais (condutores de máquinas, maquinistas automóveis, empregados de escritório, indústrias do livro (4 anos), lãvres femininos (5 anos) e de arte aplicada (2 anos), profissional; curso de formação desdobrado para várias profissões para alunos "menores". Admite-se nestes que os menores de 13 anos (idade mínima de admissão) possam matricular-se no primeiro ano, embora não possam transitar e estando sujeitos a turmas e programas especiais. Esta medida poderá ter sido uma forma de regular o aumento da procura deste tipo de ensino (cf Grácio, 1998a:53). Estes dois cursos incluíam ensino oficinal, o que já não sucedia com o curso industrial em regime nocturno, de aperfeiçoamento, para operários e aprendizes de todas as profissões e com a duração de 5 anos

vocação liceal de preparação para o ensino superior. Este diploma é sintomático no que diz respeito à ênfase na necessidade deste ensino envolver outros agentes para além dos professores e alunos, acentuando-se o imperativo de estas escolas e os seus cursos se articularem com as realidades económicas locais, tentando fazer "participar e implicar as fábricas e oficinas no ensino" (Grácio, 1998b:74), encorajando a ligação das escolas aos meios empresariais. Contudo, só a partir de 1918, com a Reforma de Azevedo Neves é que começamos a deparar com medidas de fundo, tanto de investimento no desenvolvimento, como relativas à organização do ensino técnico visando expandir este ensino, na linha de anteriores orientações, como o ensino pós-primário preferencial para as massas.

Com efeito, Azevedo Neves desenvolve uma argumentação em torno da necessidade de reformar o ensino técnico que assenta fundamentalmente na ideia de que à educação cabe o papel de "fonte de prosperidade das nações", acrescentando que em Portugal nunca antes se soube criar as condições para o desenvolvimento destas, em especial, às escolas profissionais e no que respeita ao envolvimento das associações patronais e operárias que, por isso, nunca sentiram a necessidade daquele ensino. A criação de novas escolas estaria assim, votada ao fracasso e ao encerramento posterior, uma vez que não seriam capazes de atender às "indicações partidas do meio"⁴¹ (Azevedo Neves, citado in Grácio, 1998a:54). Defendia ainda que o Ensino Técnico devia voltar-se para a indústria moderna, embora não descurando a indústria popular e tradicional, a quem devia prestar auxílio no seu aperfeiçoamento. É esta ideia de

⁴¹ Azevedo Neves apresenta também um conjunto de propostas capazes de fazer interessar as famílias pelo ensino técnico, tais como a abertura de cantinas gratuitas, a remuneração dos aprendizes caso produzam objectos úteis nas oficinas, a "colocação" dos alunos diplomados ou a criação de um sistema de bolsas de estudo. Na legislação que é promulgada poucas destas medidas são contempladas.

recuperação das artes e indústrias tradicionais que conduz à criação das "Escolas de Artes e Ofícios" que podiam ser fomentadas e custeadas por fabricantes, associações patronais, operários ou emanar da iniciativa do governo ou dos directores de escolas, destinando-se aos "operários e aprendizes, de todas as idades, mesmo analfabetos" (Grácio, 1998a:55) e os seus planos de estudo e duração deviam ser regulamentados para cada escola. Um outro aspecto interessante nas intenções da Reforma de Azevedo Neves, que não chega a concretizar-se, prende-se com a insistência para a criação de Comissões de Aperfeiçoamento do ensino. Estas seriam responsáveis por "dar pareceres sobre os programas, os salários dos mestres e promover a colocação dos alunos" (Grácio, 1998a:55) e juntariam associações patronais ou de melhoramentos locais, profissionais do ensino sendo presididas pelo directores das Escolas.

A orientação desta Reforma, ainda assim, resultava de um esforço voluntarista de ajustamento da oferta à procura do ensino técnico elementar. Isto é, investia-se no desenvolvimento do ensino técnico nos meios urbanos, onde a frequência vinha aumentando continuamente, e proporcionava-se uma oferta mais "ajustada" às expectativas da "província", nomeadamente através da aproximação às indústrias tradicionais pelas Escolas de Artes e Ofícios.

Para além deste "ajustamento" à realidade económica da "província", outros mecanismos foram desencadeados para incentivar a sua procura. Com efeito, é conferida "completa liberdade de organização local para as escolas de artes e ofícios" para que cada escola se possa transformar numa "entidade pedagógica distinta", com a possibilidade de "reduzir o grau de exigência do ensino em número de anos dos cursos e composição dos planos de estudos pagando aos mestres de acordo com o regime local de salários" (Grácio,

1998a:56) e tendo sempre em vista a promoção do interesse do patronato local pelo ensino técnico.

Ora esta promoção do Ensino Técnico deve ser enquadrada no contexto da política educativa da República, mas também, de forma mais abrangente, como mecanismo de sustentação e reprodução do poder instituído. Com efeito, o acompanhamento fornecido pelos governantes republicanos ao "perfil ascendente bastante acentuado da frequência do ensino elementar industrial e comercial", revelador da sua popularidade, não pode deixar de ser entendido como uma estratégia jogada no "mercado político" (Grácio, 1998a:79), destinando-se a garantir o apoio político de determinados sectores sociais urbanos ávidos de um ensino pós-primário. Admitimos assim, de acordo com Grácio (*idem*,82) que duas lógicas coexistiram nas propostas educativas da I República: a do ideal da instrução popular libertadora e a do funcionamento do sistema político (i.é: a lógica da reprodução e legitimação do poder instituído); em que a segunda parece ter dominado, facto associado à proliferação de formações governamentais instáveis.

Esta forte dependência do Estado face ao sistema político, responsável pela "conjunturalidade" de grande parte das suas medidas no campo educativo, poderá ainda ter ficado a dever-se à inexistência de "grupos ou categorias de agentes, concorrentes entre si e de força semelhante no que toca à capacidade de influir na definição da política de ensino, nomeadamente através de uma acção organizada" (Grácio, 1998a:83). Com efeito, no que toca ao patronato, que vários diplomas legais desde 1911 procuram envolver na promoção do ensino técnico, destaca-se apenas a Associação Industrial Portuguesa que, a partir de 1916, manifesta interesse pelo técnico elementar, defendendo um ensino mais "prático" com "métodos experimentais" e mais adaptado às necessidades regionais e locais (*idem*:85), chegando mesmo a

criar prêmios para os melhores alunos do ensino industrial em 1920. No entanto, este envolvimento do patronato no desenvolvimento do Ensino Técnico elementar é posterior ao empenho governamental e vai de par com a popularidade das Escolas Industriais e Comerciais. Por outro lado, é possível que o operariado tenha contribuído indirectamente para aquele empenho governamental, nomeadamente, com a "intensificação das lutas operárias a partir de 1919, com aumento da base de recrutamento e uma representação nacional consolidada" (*idem*), que poderá ter influenciado os governos republicanos a optar por investir no ensino técnico elementar de forma a atenuar a insatisfação revelada naquelas lutas⁴².

A estes actores há ainda que acrescentar os "pedagogistas" da I República como intervenientes na estruturação da política educativa republicana relativa ao Ensino Técnico. Embora intervenientes não foram determinantes porque a "instrução pública esteve quase sempre nas mãos de homens mais ligados ao quadrante político do que ao quadrante intelectual da classe dirigente" (Grácio, 1998a:86) e se houve influência da reflexão destes sobre a decisão política, é sempre necessário matizá-la pela tensão que, como vimos, percorre a existência da I República, entre a lógica ideológica e doutrinal e uma lógica de mercantilismo político. Nesse sentido, a sua intervenção parece ter sido essencialmente realizada no registo da denúncia do que consideravam ser os "desvios" da realidade face ao seu ideário pedagógico e às suas propostas e eivada de ambiguidade quanto ao estatuto a atribuir ao ensino técnico e profissional. Esta ambiguidade jogava-se entre a atribuição de um papel relevante no

⁴² Esta mesma sugestão é feita por Mónica (1978:36) quando afirma que "embora pequena e relativamente desorganizada, a classe operária começava a pôr às classes dominantes o problema da sua integração social [de forma]

desenvolvimento económico e a contraposição da "transformação das relações de trabalho que contribuiriam mais para a alienação dos indivíduos do que para o seu desenvolvimento pessoal e social" (Correia, 1996:53).

Ainda assim, é, em grande parte, graças a estes intelectuais da I República que se chegou a formular aquela que poderia ter sido a sua Reforma "legítima" (Grácio, 1998a:83)- a Reforma Camoesas⁴³ - que propondo-se fazer uma reforma global do Ensino não chegou a ser implementada.

Do espírito da Reforma fazia parte o investimento na educação integral do indivíduo, quer no ensino geral, quer no ensino técnico e a prioridade ao ensino de massas (primário e pós-primário). Mas é também um projecto de reforma preocupado com a "eficácia interna do sistema educativo e com a sua articulação com o trabalho" (Correia, 1996:54), constituindo-se numa tentativa de introduzir concepções tayloristas na organização do sistema de ensino e na estrutura curricular através da separação e estanquicidade dos sub-sistemas de formação técnica de grau secundário e de grau superior (e portanto de separação da formação dos executores da formação dos conceptores).

Em síntese, ainda que eivado pela tensão entre a lógica do mercado político e a convicção doutrinal, suportada pelas ideias positivistas que faziam crer os republicanos no potencial da escola tanto na formação do cidadão como do operário qualificado propício à industrialização (Mónica, 1978:131-132), retemos do período

particularmente relevante na década de 20 quando os conflitos sociais assumiram um tom quase insurreccional".

⁴³ A proposta de João Camoesas, a implementar gradualmente, contemplava 6 anos de escolaridade para o primário, 4 para o técnico elementar (o que o equiparava à obtenção do curso geral do secundário) e 3 anos posteriores ramificados em opções e articulados com o prosseguimento de estudos, o que apontava para a existência de 13 anos de escolaridade anteriores ao ensino superior.

da I República a promoção de um modelo vertical de desenvolvimento do sistema educativo que passou por estratégias capazes de "fomentar" a procura social de educação. De entre essas estratégias constou o investimento, no ensino técnico, procurando assim apoiar e desenvolver uma procura social que vinha em crescendo.

2.3. O Ensino Técnico no Estado Novo

Com a transição entre a I República e a Ditadura Nacional inaugura-se um período de características substancialmente diferentes no que concerne às relações entre Estado e sociedade civil, às concepções dirigentes sobre o carácter e o papel da política educativa a desenvolver, bem como à articulação desta com o crescimento económico. Esta transição dá origem a um período na política educativa que se estende até à entrada de Carneiro Pacheco para o Ministério da Instrução Pública, em 1936, que por sua vez marcará a viragem para uma 2ª fase da política educativa do Estado Novo.

Neste primeiro período caracterizado por um "um certo desnorte da acção governativa" no campo da educação (Nóvoa, 1992), onde a sucessão de ministros a ocupar o ministério da instrução pública é a prova mais evidente de que o único propósito "coerente" das medidas adoptadas parece ser o desmantelamento das "concepções, das representações e das práticas da escola republicana" (*idem*:457), o esquecimento a que o Ensino Técnico é votado pode também ser interpretado como uma tentativa de destruir o que eram marcas deixadas no sistema educativo pela I República. É nesta primeira fase do Estado Novo que, no entanto, podemos encontrar a origem das linhas principais que hão-de nortear a política educativa das décadas seguintes e que Nóvoa

(1992) sintetiza: i) "uma estratégia de *compartimentação do ensino*, que se manifesta na separação dos sexos e dos grupos sociais, patente nas medidas contra os princípios da coeducação ou da escola única; ii) a definição de uma lógica de *realismo pragmático*, que tenta ajustar a oferta institucional à procura social de educação, traduzindo-se numa espécie de nivelamento por baixo das aprendizagens escolares (redução da escolaridade obrigatória, redução dos conteúdos programáticos, redução do nível de competências dos professores, etc); iii) a imposição de uma *administração centralista e autoritária* do sistema educativo, concretizada por via de um reforço dos mecanismos de inspecção (ensino público e ensino particular), de um controlo mais apertado dos corpos docentes e de uma mudança nas relações com os reitores dos liceus; iv) uma atitude de *desvalorização do professorado*, através da desvalorização das bases profissionais e científicas da actividade docente, de que a nomeação de regentes escolares ou a desqualificação da formação académica dos professores são sinais evidentes."

Do ponto de vista da análise das relações entre e Estado e sociedade civil, o período que decorre entre 1926 e 1945, de "estagnação económica e construção do Estado Novo", implementa um sistema de organização política e social caracterizado pelo autoritarismo e materializada em corporações criadas em nome dos interesses nacionais e/ou públicos, que como alternativa ao "capitalismo e ao caos", se destina a "organizar os interesses dos diversos grupos sociais e a subordiná-los aos interesses do Estado" (Stoer, 1982:70). Daqui decorre que o Estado concentrou em si, de forma exclusiva, o papel de sujeito do desenvolvimento económico e de organizador central do processo de acumulação capitalista.

Este papel interpretado pelo Estado teve os seus reflexos na definição do mandato político para o sistema de ensino, que como Mónica (1978) sugere para o período entre 1926 e 1939, se caracterizou por assumir uma função eminentemente de "inculcação ideológica", e em que "ensino e crescimento económico estiveram totalmente divorciados", podendo a relação entre ambos compreender-se melhor a partir do conceito de "correspondência negativa" (cf. Fritzell, 1987). Nesse sentido, a estruturação do sistema de ensino bem como o mandato para ele definido, visavam essencialmente a legitimação ideológica do regime político norteado pela transmissão de conteúdos ideológicos apelando à conformidade e pela valorização da sua importância na produção de uma "elite dirigente", por forma a garantir o afastamento de possíveis tendências críticas sobre a definição da sociedade que lhe subjazia, incluindo também a de um processo de acumulação legítimo.

A orientação das políticas estatais enquadra-se agora num contexto ideológico onde "nem a democracia nem o desenvolvimento económico eram coisas positivas (...) e a industrialização continha em si males e perigos" (Mónica, 1978:132) pelo que, num primeiro momento do Estado Novo, o mandato para o sistema de ensino se afirma essencialmente num "movimento contra a modernização" (Stoer, 1982) uma vez que "a exigência de conhecimentos especializados e capacidade profissional que desempenhassem o papel integrador e regulador que o mercado não podia assegurar foi satisfeito através da incorporação das associações patronais, de trabalhadores e dos profissionais liberais no Estado por meio das formas corporativas de organização, com reflexos quase nulos no sistema de ensino" (*idem*:72).

Encontramo-nos assim perante um cenário em que à continuada pouca atenção que os industriais lhe concediam, de que era expressão a fraca mobilização destes para as

Comissões de Aperfeiçoamento⁴⁴ criadas por Azevedo Neves, há uma crescente procura do ensino técnico, em particular por parte do operariado (Grácio, 1998a), mas também por parte da "pequena e estratos mais baixos da média burguesia" (Correia, 1996:60).

A esta situação corresponde o Estado com uma clara discriminação orçamental entre Liceus e Escolas Técnicas que se traduziu no mau apetrechamento destas escolas ao nível de equipamentos como laboratórios e oficinas e onde o investimento material foi apenas no sentido de reparar ou adaptar escolas para responder ao acréscimo do público, admitir novos professores ou desdobrar-lhes o serviço docente.

É esta preocupação que em 1930/31 encontramos na nova Reforma de Gustavo Cordeiro Ramos⁴⁵, que conjuga um pendor de reorganização administrativa do sistema de ensino técnico elementar com preocupações economicistas de racionalização dos recursos cujos motivos decorrem do acréscimo da frequência. Com efeito, o aumento da população escolar, que se prolonga durante os anos 30, mais nos grandes centros urbanos e centrando-se nas escolas industriais, vem a reflectir-se no panorama do ensino

⁴⁴ As Comissões de Aperfeiçoamento serão mais tarde substituídas pelas Comissões do Patronato com o mesmo objectivo de envolver na organização das escolas representantes do mundo industrial (Cf. capítulo 1, artº 6º, Dec. Lei nº 37 029: Estatuto do Ensino Técnico e Profissional).

⁴⁵ As linhas de força da Reforma de 1930 vão, então, no sentido de i) reduzir o quadro de professores efectivos mas aumentar as horas de serviço, procurando assim controlar as dotações orçamentais restritivas para este ensino; ii) reclassificar as escolas, passando a existir escolas industriais, comerciais e industriais-comerciais; suprimem-se as escolas de Artes e Ofícios, transformando-as em escolas industriais; iii) definir claramente os ofícios para que os cursos formam, tendo cada um deles o seu plano de estudos, distinguindo o papel dos cursos diurnos - de formação inicial - do dos cursos nocturnos de aperfeiçoamento; iv) uniformizar as condições de acesso ao ensino técnico elementar, fixando-as na aprovação no exame da 4ª classe; v) fixar a duração dos cursos em 5 anos mas, para alguns deles apresentando duas versões: para a "província", com menos horas lectivas, e para as "grandes" escolas, onde são também introduzidos os cursos complementares de habilitação para os Institutos Industriais e Comerciais e os "novos e mais modernos cursos" (Grácio, 1998a:99); vi) definir os grupos de disciplinas e as habilitações que os respectivos professores devem possuir e fazer com que a sua carreira fique, à semelhança dos docentes do Liceu, dependente do Exame de Estado.

técnico. Onde antes pontificava uma população, em parte, analfabeta, passa a predominar um público que procura após o ensino primário uma formação profissional de base; onde antes o equipamento oficinal era deficiente e raramente utilizado passa a existir uma indispensabilidade das oficinas, sujeitas a uma utilização intensiva; onde antes as actividades tradicionais reinavam e os ofícios para que conduzia a formação não estavam definidos formalmente, passa-se para uma designação formal das profissões visadas pela formação e para a preponderância da aprendizagem de profissões "ligadas a actividades das mais modernas da indústria metalurgia, metalomecânica, electricidade)" (Grácio, 1998a:101).

Mas o que marca mais fortemente a história do Ensino Técnico entre 1930 e meados dos anos 40 são os efeitos do autoritarismo e centralismo do Estado Novo (cf. Grácio, 1998a:101): é reduzida a duração de alguns cursos sob o protesto inútil das escolas, centraliza-se num mesmo Ministério a superintendência de todo o ensino, contêm-se as despesas mas continua-se a favorecer os liceus nas dotações orçamentais. Em consequência, degradam-se as condições materiais das escolas mas ainda assim aumenta-se a sua capacidade de acolhimento e adoptam-se medidas que procuram refrear a procura⁴⁶, isto num contexto em que a orientação económica do regime "ficou longe de ser plenamente o da industrialização e do desenvolvimento" (Grácio, 1998a:102).

A situação do ensino técnico em Portugal entre meados dos anos 20 e o início dos anos 40 deve também ser compreendida a partir da análise do que foi o modelo de desenvolvimento económico vigente e dos modelos de

⁴⁶ Só se permite a matrícula nos cursos diurnos aos alunos ordinários, as propinas dos repetentes sobem desmesuradamente conduzindo à desistência, promove-se a contenção na admissão à 1ª matrícula nas grandes cidades.

organização do trabalho mais difundidos nesse contexto (Correia, 1996:60), onde entre a contraposição de uma "ética nacionalista, ruralista e católica" (*idem*) e os ventos da racionalização taylorista anunciados por João Camoesas assistimos a um fraco desenvolvimento do tecido produtivo acompanhado de estratégias de utilização intensiva da mão-de-obra. Tal parece dever-se ao trabalho industrial da época que sustentado por um sistema de aprendizagem essencialmente assente no empirismo e na transmissão pessoal dos "truques do ofício" que permitia a manutenção de "rituais simbólicos" de iniciação e promoção profissionais, se constituía num sistema de formação profissional localizado na esfera privada (das empresas), dominado por saberes-fazer tecnológicos, internos ao mundo do trabalho e não tanto pelo "domínio da manipulação de saberes escolares (saberes, linguagens simbólicas)" (*idem*).

Este panorama permanece até ao final dos anos 40, matizado apenas pelas transformações decorrentes do fim da II Grande Guerra nas sociedades industrializadas europeias que haveriam de ter uma expressão particular em Portugal. De facto, o fim da guerra introduziu nos referidas sociedades o fordismo que teve como um dos seus reflexos o "aumento da procura pública de educação, que se traduziu numa tendência para o crescimento dos sistemas educativos" (*idem*). O aparecimento de "um número restrito de grandes empresas onde, progressivamente, se vai instalando um modelo de desenvolvimento empresarial assente na organização racional do trabalho" (*idem*) que reclama uma "elevação dos níveis de instrução e de qualificação exigíveis aos trabalhadores" (*idem*), obriga à transformação das qualificações objectivamente exigidas, do ponto de vista tecnológico, num mundo industrial racionalmente organizado, como é o caso do domínio de uma linguagem técnica expressa em linguagem escrita ou através do desenho

industrial. Transformação esta que simultaneamente dá origem a uma mudança das bases simbólicas da autoridade no mundo do trabalho: a cultura letrada da escola vem substituir a cultura da experiência adquirida no ofício. Para fazer face a estas necessidades de requalificação da mão-de-obra, o núcleo restrito de empresas que se inscreve neste movimento de taylorização do trabalho cria as suas soluções de formação ou articula-as com a frequência dos operários nos cursos nocturnos/complementares das escolas técnicas. O envolvimento do patronato na formação profissional-escolar dos operários estava assim restringida a um núcleo de empresas em transição quanto ao sistema de organização do trabalho e que, ainda assim, desenvolviam soluções exclusivas ou parciais para esta questão sem o recurso ao sistema estatal de ensino técnico.

2.4.1. A Reforma do Ensino Técnico de 1948

O abandono do ensino técnico entre a década de 30 e meados dos anos 40, a que nos vimos reportando, tem também expressão no processo que intenta a sua Reforma. Com efeito, a nomeação da Comissão de Reforma data de 1941, mas a entrada dos primeiros alunos para a nova organização do Ensino Técnico só acontece sete anos depois e o desenvolvimento da rede de escolas que aí se prevê só arrancará nos anos 50.

A Reforma de 1948⁴⁷ constitui um aparente enclave na política educativa do regime. De facto, num contexto em que

⁴⁷ A Reforma estabeleceu três tipos de cursos tanto para o regime diurno, como para o regime nocturno. Os cursos nocturnos dividiam-se em: i) cursos de aperfeiçoamento; ii) cursos de mestrança; iii) cursos preparatórios para os institutos industriais e comerciais e para as escolas de belas-artes (que também funcionavam em regime diurno). Os cursos diurnos podiam ser de 3 ou 4 anos e subdividiam-se em: i) cursos de formação; ii) cursos complementares de aprendizagem; iii) cursos de especialização ("de um ano, prolongavam os cursos de base, comuns a várias profissões e funcionavam quer em regime de formação, quer de aperfeiçoamento" (Grácio, 1986:43; cf. tb Bustorff, 1988).

também através da política de ensino se procurava "colocar cada um no seu lugar, pela dissuasão das aspirações" fazendo corresponder a educação escolar à estrutura social (Grácio, 1998a:113), parece paradoxal que se assista a um "duplo alongamento" no ensino técnico elementar - principalmente com a introdução do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico - (Grácio, 1986:45) onde aumentam os anos de formação, o número de horas lectivas, privilegiando a "formação geral e tecnológica, em detrimento da formação prática" (*idem*, 1998a:120). No entanto, a aparente importância atribuída à formação geral nesta Reforma não implica uma menor preocupação com a inculcação ideológica nem pretende aproximar esta via de formação do ensino liceal. Com efeito, aponta-se como desígnio do ensino profissional "a integração espiritual dos alunos no sentido cristão da vida e nos superiores objectivos da Nação Portuguesa" (citado por Correia, 1996:65) e, ainda que com a mesma designação, a gestão curricular das disciplinas era substancialmente diferente para o ensino liceal e para o ensino técnico.

Convirá então perceber este aparente paradoxo e, simultaneamente, o consenso gerado em torno desta Reforma, analisando a postura dos diversos agentes envolvidos nela ou por ela.

Do lado do patronato, vemos fundamentalmente desinteresse, sendo a Associação Industrial Portuguesa a única entidade representante do patronato com uma perspectiva diferente acerca das potencialidades do Ensino Técnico, ainda que também revelasse alguma ambiguidade na sua postura. Com efeito, no parecer que enviou à Comissão de Reforma propõe a ajuda do patronato às escolas, sugerindo que essa ajuda se deve enquadrar numa maior articulação das escolas com o contexto local em que se inscrevem, numa formação de contramestres - uma lacuna do

sistema vigente - cuja formação fosse mais abrangente que a dos operários, tanto ao nível teórico-técnico como de cultura geral. Contudo, na generalidade, este parecer aponta para que o "número de anos de ensino deve reduzir-se ao estritamente indispensável, com intensificação e aperfeiçoamento do ensino oficial" (Grácio, 1998a:125). Esta ideia é, aliás, partilhada pelas próprias empresas que respondendo ao inquérito da Comissão de Reforma referem não encontrar inconvenientes em contratar operários analfabetos ou, na melhor das hipóteses, "hábeis e qualificados, conscienciosos e manejando com precisão os materiais da sua profissão" (Correia, 1996:63) e capazes de lerem cabalmente o desenho industrial.

Como antes vimos, esta postura adequa-se a um modelo trabalho-intensivo de organização industrial onde as empresas tecnologicamente mais avançadas tendem a assegurar os seus sistemas de formação, se não integral pelo menos parcialmente, sendo as escolas técnicas procuradas em pequena escala para assegurarem a formação complementar à adquirida pela prática. Portanto, não houve diligências patronais no sentido da realização da Reforma, nem um pedido expresso no sentido da intensificação do ensino geral; pelo contrário, o que se pedia eram oficinas bem equipadas onde os alunos pudessem aprender e treinar os gestos técnicos que executariam nas empresas.

De qualquer modo, a segmentação da mão de obra produzida a partir da distinção entre os diplomados pelo ensino técnico, aptos para exercerem funções de operário qualificado ou de chefia subalterna, e os operários não credenciados poderá ter sido funcional ao patronato num contexto de alguma taylorização e mutação tecnológica da indústria, assegurando-lhe uma legitimidade simbólica. Nesse sentido, a "Reforma do ensino técnico de 1948 não é estruturalmente contraditória (...) com os diferentes

níveis de qualificação de uma mão-de-obra industrial organizada segundo uma lógica taylorista" (Correia, 1996:65).

O debate da proposta de Reforma na Assembleia Nacional foi também revelador de alguma clivagem no interior da classe política, nomeadamente no que diz respeito ao que de inovador era proposto para a nova organização do Ensino Técnico e de que se destacava a introdução do Ciclo Preparatório⁴⁸, o qual contrariava o que era o *ethos* dirigente, nomeadamente no que naquele se referia à educação a dispensar às classes populares. Entre uma corrente contrária ao Ciclo Preparatório que acusam de "liceal", não contribuindo assim para a preparação dos alunos para os trabalhos "grosseiros" que, em princípio, os esperavam nas oficinas e fábricas, erguem-se os defensores da proposta argumentando que a função económica que poderia desempenhar o acréscimo de formação geral dos trabalhadores, conferindo-lhes maior versatilidade é corroborado pelas recomendações da Conferência Internacional do Trabalho (1938) que associam a formação geral dos trabalhadores à melhoria da sua mobilidade horizontal (adaptação a vários tipos de trabalho) e vertical (promoção interna), argumentos que lhes permitem sair vitoriosos do debate.

Mas, essencialmente, a Reforma parece ter sido obra da Comissão que terá contado com o acordo estatal em virtude

⁴⁸A fundamentação elaborada para a proposta de introdução do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico é, nas palavras de Grácio (1998a), prudente e arrojada. Por um lado, refere-se ao Ciclo Preparatório como "ciclo pré-profissional", vestibular, preparatório, ou de orientação, de índole caracterizadamente educativa, mas tendencialmente técnica, destinada a fornecer aos alunos aprovados no exame da 4ª classe de instrução primária, a instrução primária e o adestramento manual necessários à aprendizagem frutuosa de qualquer profissão, que deverá ser ministrada em regime exclusivamente diurno, durante dois anos" (Grácio, 1998a:121-122). Por outro lado, argumenta-se abundantemente em prol das suas vantagens quer enfatizando a necessidade de uma dimensão humanista neste ensino, capaz de formar o indivíduo para além do profissional, quer associando a formação geral a uma maior capacidade de adaptação do trabalhador às mutações técnicas, isto é, à capacidade de "mobilidade horizontal" (*idem*:122).

da pressão que impendia sobre este em face do acentuado aumento da frequência escolar. Desse modo, a Comissão parece ter aproveitado a oportunidade que lhe foi concedida para propor algo de verdadeiramente novo para o Ensino Técnico no sentido de o valorizar. Desde logo porque quase todos os membros da Comissão, enquanto professores do ensino técnico, estariam interessados na sua própria promoção. Contudo, esta orientação promocional do Ensino Técnico não se poderia exprimir abertamente pelo que foi o valor económico da educação geral que se utilizou como argumento legítimo para, por um lado, servir interesses corporativos e, por outro lado, aproximar este ensino dos "valores e das práticas da via nobre" (Grácio, 1998a:123).

2.4.2. O Ensino Técnico e as suas articulações no campo social (anos 50 a 70)

A Reforma do Ensino Técnico de 1948 deve ainda procurar enquadrar-se a partir do que Correia (1996:66) designa como a sua "utilização social", reportando-se à "evolução do comportamentos sociais da franja da população que procura uma escolaridade pós-obrigatória", no contexto do Portugal dos anos 50-60. De facto, fundamentalmente a partir da segunda metade dos anos 50, há um conjunto de fenómenos que podemos associar à implementação da Reforma de 1948, quer do ponto de vista da forma como a procura social do sistema de ensino se relaciona com o ensino técnico, quer do ponto de vista como o sistema político se relaciona com aquele sub-sistema de ensino, e em articulação com a transformação das políticas económicas do regime.

Como sugere Grácio (1998a:129), entre meados dos anos e estendendo-se ao longo de toda a década de 60 podemos

situar a "época de ouro" da frequência do Ensino Técnico que o autor tanto atribui à "crença dirigente no seu papel numa política de fomento industrial", como ao apogeu da procura social de educação pós-ensino primário que encontra uma resposta mais alargada no ensino técnico do que no ensino liceal, ainda que este fosse o verdadeiro alvo daquela procura. Com efeito, a expansão do técnico deve ser matizada por esta articulação: por um lado, uma procura crescente do ensino secundário cujo fluxo principal se dirigia predominantemente para o ramo liceal mas com reduzida resposta por parte deste e, por outro lado, a necessidade de a acção governativa lidar com esta pressão sem "deselitizar" o ensino liceal. Esta articulação conduziu a um modelo de desenvolvimento horizontal do sistema, isto é, o alargamento do secundário deu-se à custa da expansão do técnico, através do alargamento da rede de escolas técnicas e da construção de novos edifícios, mas mantendo eminentemente o carácter de ensino terminal de frequência popular. A acção governativa desempenha, desta forma, o papel de uma "tecnologia social" capaz de "interpretar e gerir a representação que os agentes tinham do seu destino social", fomentando assim um "ajustamento da representação ao destino objectivo" (*idem*).

Este crescimento da procura de educação tem como reflexo ao nível da acção governativa a implementação de medidas de gestão desta procura capazes de concorrerem para a sustentação de um "ethos" dirigente preocupado fundamentalmente com a contribuição do sistema de ensino para a manutenção e legitimação do "status quo" vigente. Entre aquelas medidas será de salientar o prolongamento da escolaridade obrigatória com a criação da 5ª e 6ª classes (ciclo complementar do primário, obrigatório a partir de 1968/69) que enquanto via paralela ao 1º ciclo do ensino liceal ou ao ciclo preparatório do técnico para o

cumprimento da escolaridade obrigatória se constitui numa estratégia de expansão horizontal do sistema de ensino, procurando controlar e não tanto promover a procura social de educação, apresentando uma atitude, semelhante à que encontrávamos três décadas atrás, de desconfiança quanto à extensão do ensino popular. As concepções dirigentes assentavam assim, no receio de que a procura crescente do sistema de ensino pudesse gerar "pretendentes" insatisfeitos com as posições a ocupar na estrutura social ou que contribuísse para o "abafamento do escol intelectual" (Galvão Teles cit. Grácio, 1998a:127), e tinham subjacente uma "concepção da ordem social ajustada à estrutura social e a um sistema político desmobilizador e que enquadrava autoritariamente a fraca participação consentida (*idem*:128).

A procura social do ensino técnico neste período pode ainda articular-se com o estado do mercado de emprego e as características do mundo do trabalho. Os dados disponíveis sobre a empregabilidade dos diplomados pelas Escolas Técnicas indicam que esta se registava essencialmente nas grandes empresas, bem posicionadas no mercado. Por outro lado, Grácio (1998a:130) sugere que nos anos 60 havia uma "escassez relativa de operários qualificados" e, face a isso, o governo promove, de acordo com a sugestão da OCDE e através do Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra (1964) (FDMO), uma política activa de mão-de-obra através da promoção de acções de formação profissional, em alguns casos de adultos e aprendizes, sem componente escolar. O FDMO assumiu, assim, um papel supletivo do sistema de ensino e das próprias empresas, "avançando com diagnósticos globais sobre as insuficiências e carências da formação e propondo meios de as suprir" (Grácio, 1998a:131).

O que daqui interessa reter é que, de algum modo, o crescimento do técnico elementar terá sido igualmente sustentado por uma conjuntura favorável do mercado de emprego, com pressões para uma remuneração elevada do trabalho dos operários qualificados a que se juntava a valorização simbólica do Ensino Técnico conseguida pela melhoria das condições materiais do seu funcionamento, que terão permitido "condições de aprendizagem oficial" (*idem*) nunca antes tidas.

Também o incremento da formação geral dispensada nas Escolas Técnicas acentuando o carácter polivalente da formação e do desempenho dos operários, aliado às novas condições de aprendizagem oficial, parecem ter contribuído para a "fluidificação do mercado de emprego requerido pelo crescimento industrial" (*idem*), não tanto em termos quantitativos mas em termos qualitativos, permitindo a colocação destes operários versáteis e qualificados em sectores estratégicos do processo de expansão industrial.

Contudo, e de acordo com Correia (1996:67), esta relação entre a procura social do Ensino Técnico elementar na sua articulação com o mundo do trabalho deve ser matizada a partir de algumas constatações reveladoras de uma relação mais complexa entre ambos. Nesse sentido destaca: i) a procura social do Ensino Técnico precede a sua Reforma e inicia-se num contexto em que o mundo empresarial tem face a este uma atitude de indiferença; ii) é o ensino comercial que fundamentalmente sustenta o crescimento do ensino técnico entre os anos 40 e 70 - apenas encontramos uma certa paridade com o ensino industrial nos anos 60 - o que "sugere que a procura social o não assumiu como um tipo de ensino destinado fundamentalmente à formação de operários qualificados para a indústria" (*idem*); iii) a taxa de abandono no ensino

técnico nos inícios das décadas de 60 e 70 é de cerca de 88%, bastante superior à dos Liceus (de cerca de 28%).

Estes dados revelam assim "uma relativa ineficácia deste tipo de ensino na produção de trabalhadores manuais" (*idem*) juridicamente legitimados através de um diploma. Contudo, a falta de codificação jurídica das aprendizagens não significa que estas não fossem possuídas pelos indivíduos e que o sistema produtivo não beneficiasse delas. Significa, no entanto, que os trabalhadores não podem utilizá-las de forma negocial no mercado de trabalho, tanto na relação salarial como em termos de progressão profissional, mantendo-os assim submetidos a formas de dominação assentes na relação pessoal e impedindo que "o mercado de trabalho fosse "inundado" por um conjunto de indivíduos dotados de competências profissionais juridicamente reconhecidas (...) que poderia constituir um importante factor de desestabilização social" (*idem*). Estariam assim criadas condições para assegurar, de forma concertada, resposta às necessidades de criação de disposições para o trabalho e da regulação do acesso segmentado aos lugares disponíveis no mercado de trabalho, no sentido da preservação e desenvolvimento do regime de acumulação (Lenhardt; Offe, 1984).

Na sequência daqueles dados é ainda necessário levar em linha de conta que a Reforma de 1948 não pode pensar-se apenas "como uma tentativa de promover uma formação 'mais racional' de uma mão-de-obra qualificada necessária a um eventual desenvolvimento tecnológico do país" (Correia, 1996:68) mas será ainda preciso olhá-la no seu papel de amortecimento das aspirações sociais das classes populares que encontram no ensino secundário técnico uma oferta de percursos escolares mais longos que o ensino liceal continua a dificultar. Estes dados vêm alertar para a necessidade de encontrar na própria dinâmica social da

sociedade portuguesa, entre os anos 40 e 60, factores que ajudem a compreender o aumento da procura social de educação em quase todos os níveis de ensino em simultâneo⁴⁹, e com reflexos marcantes no sistema do ensino técnico.

Este acréscimo da procura deverá ter sido induzido pela oferta com a expansão da rede do primário e das escolas preparatórias do Ensino Técnico sobretudo, mas também pela aceleração da industrialização e do crescimento económico a "meio da primeira metade da década de 50" (Grácio, 1998a:151). Também a elevação dos rendimentos das famílias terá influenciado o cálculo destas sobre o investimento na educação dos filhos, conduzindo a um deslocamento das despesas dos orçamentos familiares para bens antes considerados supérfluos, como é o caso da educação escolar (*idem*); processo que tem continuidade e se expande no decurso dos anos 60.

Associado ao crescimento económico parece também estar o aumento do número de assalariados na estrutura social. Este fenómeno leva ao aumento da procura de educação porque a "conservação ou melhoria intergeracional das posições sociais requer aqui a aquisição de capital escolar" (*idem*). O movimento de progressivo assalariamento em Portugal iniciado na década de 30, prolonga-se pelos anos 50 e 60, assistindo-se entre 1950 e 1970 ao "crescimento da pequena burguesia assalariada" (*idem*), bem como dos profissionais científicos, técnicos e liberais, a quem se exige um capital escolar médio e elevado. Também o crescimento do operariado na globalidade da estrutura social portuguesa deve ter sido responsável, ou pelo menos favorecido, a procura de ensino, embora sendo esta dirigida

⁴⁹ Entre 1950/51 e 1960/61 verifica-se um acréscimo de 283% nas inscrições no ensino secundário técnico, contra um aumento de 233% no ensino liceal (GEP, 1991:15).

primordialmente para o primário e, sobretudo, na década de 50 (período de grande expansão do primário).

O aumento do número de diplomados disponíveis conduz a uma transformação das políticas de contratação por parte do mercado de trabalho. O deslocamento das preferências das empresas no sentido dos diplomados não corresponde essencialmente a um imperativo de ordem tecnológica ditado pelo desenvolvimento da industrialização, mas parece antes decorrer de um efeito de aproveitamento da procura empresarial face à oferta disponível. Deste processo resulta, por um lado, uma mobilidade social mais horizontal do que ascendente para os diplomados e, por outro lado, uma simultânea desvalorização dos diplomas que conduz a que os agentes sociais necessitem, tendencialmente, de percursos escolares mais longos para preservarem uma posição social idêntica⁵⁰.

Ainda na esteira de Grácio (1998a:157), há um outro mecanismo passível de ser convocado para a compreensão do crescimento da procura de ensino (que podemos designar de efeito geracional): "o próprio processo de escolarização ao submeter uma proporção crescente das sucessivas gerações a uma socialização escolar mais prolongada, induz diferidamente que as famílias estejam crescentemente permeáveis a percursos escolares mais longos das descendências, bem como que os padrões de socialização familiar vão no sentido da adaptação às normas escolares" (*idem*).

Nos anos 50, e sobretudo 60, dá-se a aceleração das mudanças na estrutura social e aumenta a procura de ensino,

⁵⁰ Num momento em que este fenómeno afecta os diplomas liceais parecem ter sido os diplomados do técnico elementar os beneficiados (especialmente os do técnico industrial, através do acesso à posição de quadros) como sugere Grácio (1998a:156-157), "os sinais de desvalorização dos diplomas do ensino secundário são dados pelo rápido declínio do acesso dos seus portadores às categorias de quadros e profissões liberais e pelo aumento do seu acesso às categorias dos operários e dos serviços proletarizados".

o que provoca nos indivíduos a associação entre oportunidades sociais e oportunidades educativas que é correspondida porque a deformação da estrutura social deixou disponíveis posições desejáveis, logo a expansão escolar foi associada e associou-se efectivamente a um acréscimo de oportunidades. Numa primeira fase, as transformações que tornaram disponíveis estas posições adiantaram-se à procura de ensino, gerando para esta um mercado favorável (como vimos, a escassez de operários qualificados era favorável para a sua alta remuneração). É a este mecanismo e à situação social que ele gera que Grácio (1998a:158) designa por "procura optimista de educação". Esta procura optimista estende-se até aos inícios dos anos 70, momento a partir do qual a procura do ensino se desenvolve "a um ritmo superior ao das mudanças que a tinham acelerado" (*idem*).

Aquilo que era uma contenção da oferta de ensino num primeiro estágio do Estado Novo tem de se compatibilizar com este novo contexto de ascensão das aspirações sociais o que implica que a concepção de integração social do regime, pensada para uma sociedade cuja mudança se mantinha a um ritmo lento e que não gerava aspirações sociais elevadas, promova mecanismos de legitimação da frustração das aspirações. É aqui que a escola, através da sanção escolar, desempenha um papel fundamental como instituição social, ao naturalizar as razões daquela frustração, conduzindo as famílias e alunos a encarar o fracasso da sua adaptação às normas escolares como "fenómeno inerente às características inatas dos indivíduos, de ordem cognitiva e moral" (Grácio, 1998a:160).

Na verdade, desde o início da aceleração do crescimento escolar até ao "primeiro quartel dos anos 70, vive-se um período marcado por uma crescente competição individualista desenvolvida num clima de optimismo mantido

nos jovens e famílias pela crença na possibilidade de ascensão social. De acordo com Grácio (1998a:162), a escola será provavelmente a instituição mais "adequada" para fazer passar a ideia de que vivemos numa sociedade "aberta" onde, individualmente tomados, todos têm as mesmas possibilidades de sucesso, sendo que o seu "funcionamento interno" favorece a criação de disposições individualistas e competitivas. Deste modo, o contributo da escola será o de "gerar mas ao mesmo tempo resfriar adequadamente as aspirações sociais" (*idem*) num processo que transforma a integração social numa competição entre indivíduos e entre grupos familiares que procuram as melhores "estratégias para evitar as desvantagens e alcançar as vantagens definidoras das posições sociais" (*idem*). Nesta perspectiva, o processo de escolarização contribui para a criação do consenso em torno da centralidade das capacidades individuais e do mérito, quer na orientação da acção dos indivíduos, quer na construção e legitimação da hierarquização social.

Esta individualização é ainda mais pronunciada quando a instituição escolar se expande (alongamento dos períodos de escolarização) afastando, assim, mais os agentes do "quadro tradicional de vida", pelo aumento da distância entre o capital escolar das gerações (construção da identidade social dos agentes).

É também durante os anos 60 que assistimos a um movimento de "internacionalização das relações económicas, que reforçam a pressão do campo económico sobre o campo educativo" (Correia, 1996:69) e que conduz a uma progressiva intervenção de estruturas internacionais na definição das políticas para o campo educativo, nomeadamente a OCDE. A intervenção desta vai no sentido de

aproximar o sistema educativo às necessidades do mercado de trabalho num sentido adequacionista e previsionista. Esta aproximação devia atender às características que aquele vinha assumindo e que exigiam um sistema escolar flexível, isto é, sem uma especialização precoce dos alunos, capaz assim de promover a mobilidade horizontal no mundo do trabalho dos que por ele passavam (*idem*). Por outro lado, apelava-se ao desenvolvimento da "educação "permanente" ou "recorrente" em iniciativas fora do sistema escolar e de preferência financiadas pela indústria privada (*idem*). Esta orientação "desenvolvimentista da educação" (*idem*) tem alguns ecos na política educativa portuguesa de que são reflexo a criação do já referido Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (FMDO) e do Grupo de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, a que se seguirá o Projecto do Sistema Escolar (PSE)⁵¹, apresentado em 1971 por Veiga Simão, que procurando dar expressão à orientação desenvolvimentista visa "promover a democratização do acesso ao ensino numa sociedade não democrática (...) num movimento mais geral de implementação de um modelo de desenvolvimento fordista" (Correia, 1996:72). Nesse sentido procura introduzir

⁵¹ O projecto propunha, como estrutura do sistema, um primário de 4 anos, a que se seguiria um primeiro ciclo do ensino secundário unificado, de 4 anos, dividido em dois segmentos, com os dois primeiros anos destinados "à observação dos alunos" (Grácio, 1998a:179) e os dois anos seguintes à sua "orientação". Seguir-se-ia um outro ciclo do secundário (cursos gerais) com disciplinas de letras e ciências puras, ciências aplicadas e suas tecnologias, de estética e arte aplicada (Grácio, 1998a:179). Estes cursos gerais seriam ministrados numa primeira fase nos liceus clássicos, em liceus técnicos e artísticos e sugeria-se para mais tarde a "polivalência" ainda que aqueles estabelecimentos pudessem manter uma "vocação predominante". A estes cursos gerais atribuía-se o papel de conferir uma "formação básica profissional", nomeadamente naqueles que se desenvolvessem nos liceus técnicos e artísticos. Por fim, existiriam os cursos complementares, de 2 anos, repartidos pelos mesmos estabelecimentos mas com uma componente profissional mais forte nos liceus técnicos e artísticos que davam acesso ao ensino também preferencialmente de índole profissional para os alunos saídos dos liceus técnicos e artísticos, estando apenas os liceus clássicos orientados para o ingresso nas universidades. Em 1970/71, ainda antes da apresentação do PSE, já se tinha iniciado a conversão do Ensino Técnico, inserindo-o depois dos 6 anos de obrigatoriedade escolar, e instaurando 9 cursos gerais técnicos que procuram simultaneamente uma formação ao nível da cultura geral e de iniciação profissional, aumentando o tempo dedicado às disciplinas gerais e específicas e reduzindo o tempo dedicado às oficinas. A estes cursos gerais sucedem os cursos complementares que se iniciam em 1973/74.

transformações no ensino técnico e profissional tanto ao nível do ensino superior com a criação dos Institutos Politécnicos, como ao nível do secundário com a reestruturação dos planos de estudo, que passam a integrar disciplinas antes reservadas ao ensino liceal, e dos cursos que são disponibilizados, tudo isto a par da unificação do ensino preparatório. Estas alterações visariam a operacionalização de um sistema "dotado de alguma flexibilidade capaz de assegurar uma formação com alguma polivalência que, articulada com uma formação profissional extra-escolar, permitisse a mobilidade horizontal no interior da empresa" (*idem*).

A unificação do preparatório e a consequente deslocação da iniciação técnica para uma etapa posterior da estrutura do sistema de ensino e o carácter "básico" atribuído aos cursos gerais de âmbito profissional que apontava para a necessidade do seu prolongamento no complementar, indicia que este é pensado mais para a formação de técnicos do que de operários. A formação destes aparecia no PSE, ainda que implicitamente, como tarefa de instâncias próximas do mercado mais do que do Ministério da Educação Nacional.

Da parte dos sectores dirigentes com interesses no Ensino Técnico esboça-se uma reacção a esta proposta de Veiga Simão procurando "salvar" o Ensino Técnico, relevando a preocupação de articulação entre formação científica e técnica e componente escolar da formação e de maior consonância com os interesses do "mercado". Na verdade, e de acordo com Grácio (1998a:189), a transição para a década de 70 deixa claro como o que se tinha realizado nos quinze anos anteriores se tornou "um capital sem grande valia", dado o número insuficiente de diplomados, o leque restrito de especializações existentes, a necessidade de existência de níveis diferenciados de formação, das tecnologias mais

avançadas não serem contempladas, dos equipamentos ou serem obsoletos ou de qualidade superior às necessidades do ensino, que deviam existir escolas em empresas e a indústria devia participar estreitamente na programação do ensino, assim como as escolas no ensino ministrado nas empresas.

Face a este panorama o PSE propunha para o ensino profissional secundário, o aparecimento de instâncias supletivas ao papel da escola (referidas explicitamente acima: as empresas), a repartição do ensino técnico por graus, a tendência para "reduzir" o papel do sistema escolar à formação de técnicos, sem que exista uma instância claramente orientada para a formação de operários qualificados, a evolução do ensino secundário para a polivalência, esbatendo as diferenças entre estabelecimentos. Como sugere Baganha (1998:30), esta proposta de uniformização dos estabelecimentos de ensino não significaria verdadeiramente a institucionalização das escolas secundárias unificadas", mas antes remeter para o interior de um mesmo estabelecimento a segmentação entre diferentes opções curriculares que antes se encontravam previamente repartidas entre os Liceus e as Escolas Técnicas.

Num contexto em que a procura de ensino secundário se vai massificando e se dirige fundamentalmente para os Liceus, a proposta de Veiga Simão, ao advogar a polivalência das escolas de ensino secundário mas sugerindo ambigualmente o seu agrupamento em torno da designação de Liceu ou das suas "designações tradicionais" e dando-lhes implicitamente a possibilidade de [...] organizarem internamente fileiras distintas" (Baganha, 1998:32), parece não só não vir substancialmente alterar o estatuto social e institucional atribuído àquelas duas vias de ensino como constituir-se, aliás, num reforço da "superioridade do

ensino liceal face ao ensino técnico" (*idem*) e em mais uma despromoção simbólica das Escolas Técnicas no âmbito do ensino secundário.

III PARTE

- Análise das penalidades aplicadas aos alunos do "Infante"

1. A PRODUÇÃO DA ORDEM DISCIPLINAR COMO ANALISADOR DA CONSTRUÇÃO DE JUSTIÇAS EDUCATIVAS

Os processos de disputa, debate e compromisso envolvidos na produção da ordem disciplinar no contexto de uma escola industrial entre os anos 50 e 70 constituem-se no analisador da construção local de justiças educativas que adoptamos.

Do ponto de vista macrosocial, a produção, interpretação, aplicação e transformação de regras sociais, que conduzem à existência de sistemas de regras, está no cerne da organização e regulação da actividade social que caracteriza a sociedade humana (Burns; Flam, 2000:XVII). Estes sistemas são socialmente produzidos e reproduzidos inscrevendo-se no funcionamento dos grupos e colectividades de sujeitos, nas suas práticas e instituições, o que também subentende que os sujeitos se constituem em "produtores, portadores e reformadores de regras sociais" (*idem*) e dos seus sistemas de acção. Em larga medida, são os sistemas de regras sociais que permitem aos indivíduos organizar cognitivamente a sua interacção social, nomeadamente nos contextos institucionais. Nesse sentido, também a escola como instituição faculta aos seus actores a possibilidade de se relacionarem, organizarem e coordenarem as suas interacções na medida em que se constitui como um "regime de regras sociais" (Burns; Flam, 2000:XIX). Neste "regime" coexistem regras formais, caracterizadas pelo modo codificado como se apresentam e pelo seu carácter universal, e regras informais que emergem na interacção social atendendo às particularidades da acção e aos sentidos que os actores lhe atribuem, com base na sua

experiência e prática. Tão ineludível como inevitável, a coexistência das regras formais e informais nos sistemas de acção colectiva é atribuída por Burns e Flam (2000:222) aos princípios de não exclusividade e de racionalidade limitada, isto é, à impossibilidade de algum sistema conseguir "organizar integralmente a acção social" ou "excluir completamente outros sistemas" (*idem*:233). Assim, para além da coexistência entre regras formais e informais e da sua dinâmica nequentrópica ou, pelo contrário, entrópica, admitimos que é na/da sua relação que podemos perceber os processos de construção social da acção colectiva. Deste modo, o que está em causa no nosso trabalho é a análise dos dispositivos de compromisso que no decurso da acção e relevando do debate entre os sistemas de regras universais-formais e os sistemas de regras circunstanciais-informais vão constituindo os actores sociais em autores dos sistemas de acção em que se envolvem e das suas "lógicas de acção" (Derouet, 1989).

A utilização que fazemos da noção de ordem disciplinar reveste-se assim de um valor metodológico, na medida em que a assumimos como analisador da produção de acordos que sustentam, ainda que provisoriamente, a coordenação da acção no contexto em análise.

Assim, a invocação em termos metodológicos da noção de ordem disciplinar permite designar o sentido legítimo produzido na interacção entre os actores, de forma *justificada* e englobando os dispositivos *justos* que o prolongam na acção, face a diferentes situações, em diferentes espaços e em diferentes tempos, para as relações a estabelecer entre os actores do campo escolar e que, por oposição, permite identificar o que é do domínio da penalidade disciplinar, isto é, da inobservância, de tudo o que está inadequado à regra ou se afasta dela, "o campo indefinido do não conforme" (Foucault, 1987:149).

É esta noção que nos permite analisar a disputa entre as diferentes (des)ordens da (in)disciplina, inscritas na articulação entre as prescrições centrais e os modos como a escola localmente as reproduz, traduz ou transforma, aproveitando das indeterminações daquelas e outorgando-se, assim, um irreduzível espaço de autonomia com reflexos na sua vida quotidiana. De forma mais evidente as ordens da disciplina estão presentes na deliberação sobre as penalidades disciplinares onde, pese embora a legislação apresente uma tipologia de penalidades e dos actores a envolver na deliberação, de acordo com a gravidade das infracções, é deixado à escola o papel de definir os actos susceptíveis de serem punidos e, dentro de limites bastante latos, a intensidade dessa punição/penalização, isto é, a sua hierarquização dentro da escala da (des)ordem.

Deste modo é fundamental que procuremos compreender as "ordens de grandeza" (Boltansky & Thévenot, 1991) e as justificações subjacentes à definição de ordem disciplinar escolar, presentes nos discursos das diferentes instâncias que participam na construção daquela, nomeadamente, o discurso das instâncias centrais do sistema educativo e o dos actores da escola em análise. Aquelas "ordens de grandeza", por sua vez, encerram representações diferentes do aluno, do trabalho escolar e das relações entre os actores do campo educativo e, em certa medida, destes com instâncias exteriores ao espaço escolar que se tornam relevantes para compreender a escola como construção social.

Admite-se ainda, nesta ordem de ideias, que os discursos analisados, uma vez que são produzidos a partir de locais distintos, obedecem a lógicas diferentes e prosseguem objectivos próprios e, por isso mesmo, não podemos, nem pretendemos, estabelecer relações de causalidade simples ou de anterioridade linear entre os

discursos da estrutura e da agência humana. Com efeito, o discurso legislativo, enquanto discurso nacional, que procura estabelecer uma norma de acção para todos aqueles a quem se dirige e que, neste caso, procuraria corporizar os valores educativos conformes à ideologia do Estado Novo, não deixa de ser senão o contexto onde se inscreve a acção (o texto) daqueles a quem se dirige: os actores do e no campo educativo. Assim, visamos antes perceber as diferentes lógicas que estão nas suas origens e as lógicas que geram num dado sistema de acção concreto pelo seu entrecruzamento e confronto para elucidar o processo de litígio e de deliberação entre diferentes ordens de justificação da acção, do qual resulta a produção de justiças educativas compósitas.

A identificação do discurso legislativo sobre a ordem disciplinar com uma ideologia educativa, configurando um determinado mandato para o sistema educativo e constituindo-se como "currículo oculto" deste, não pode deixar de procurar compreender-se a partir da sua interacção particular com os diferentes destinatários no sistema educativo. Nesse sentido, não é indiferente a posição que as escolas ocupam no sistema educativo quanto à forma como traduzem localmente as prescrições daquele. E, neste caso particular, importa atender ao estatuto de escola técnica que a escola em análise detinha para perceber a centralidade da questão da ordem disciplinar.

As funções de produção e certificação de competências técnicas e científicas foram desde sempre associadas, quando não tomadas como sinónimas, às de integração social dos indivíduos e ambas histórica e socialmente atribuídas ao sistema escolar. A emergência de escolas social e institucionalmente investidas do papel de preparação para o mundo do trabalho, como é o caso das Escolas do Ensino Técnico e Profissional, resulta de um compromisso face ao

que Grignon (1971:58) apelida de "controvérsia histórica" entre a escola, que pretende dispensar uma formação geral o mais extensa possível, e os representantes do mundo do trabalho, adeptos de uma formação quase que estritamente profissional e constituem-se num dos "mecanismos melhor adaptados e menos "custosos" de responder tanto aos imperativos técnicos da produção como à necessidade social de "moralizar" os indivíduos (Grignon, 1971:52). Estas escolas vêm então definir-se por oposição ao ensino geral (no caso português associado aos Liceus) permitindo assim criar "uma condição necessária para a reprodução de um dos princípios de hierarquização mais fundamentais do sistema social: a oposição entre tarefas manuais e intelectuais" (Grignon, 1971:45). Neste sentido, estas escolas vêm assegurar ao seu público a distribuição de competências que lhes permitam a execução de tarefas e a descodificação das mensagens que para tal lhes são fornecidas e, não menos importante, a produção de disposições morais que os levem a reconhecer a legitimidade das relações sociais de dominação em que estão envolvidos.

É no cumprimento destas funções que a questão da ordem disciplinar emerge com centralidade. Na esteira do "princípio da correspondência" formulado por Bowles & Gintis (1976:131), a gestão da ordem disciplinar é central para compreender como se promove uma homologia estrutural entre as relações sociais no interior do sistema educativo e as relações sociais na esfera da produção e como essa homologia é particularmente visível numa escola comprometida, em simultâneo, com o mundo da escola e o mundo do trabalho. Na perspectiva dos autores referidos, a funcionalidade da relação entre sistema de produção e sistema educativo decorre, com efeito, mais da forma como este se estrutura do que dos conteúdos que veicula. Nesse sentido a educação trabalha fundamentalmente através das

relações institucionais a que os estudantes são sujeitos. Assim, a escolaridade encoraja e recompensa o desenvolvimento de certas capacidades e a expressão de certas necessidades tal como penaliza outras" (Bowles & Gintis, 1976:129) e os modos de estruturação do sistema educativo contribuem, através da experiência da escolaridade, para a produção e reprodução de "padrões de dominação e subordinação no processo produtivo, de distribuição da posse dos meios de produção e dos graus de distância social e solidariedade entre várias fracções da população trabalhadora" (*idem*:126).

Por outro lado, a gestão da ordem disciplinar aproveita dos modos de exercício do poder e de construção da ordem social resultantes historicamente da transição de uma relação de violência a uma relação de poder (Rocha, 2000:187). O que marca esta transição é o facto de existir uma diferença entre "o homem que pune e aquele que é violento", e que passa pelo respeito a algumas regras. Neste caso, "a punição é uma violência para a qual se fixaram previamente não apenas as regras que comandam a sua administração mas também as modalidades que autorizam o seu uso. A punição é uma violência limitada legítima". (Prairat, 1994:25).

É a este propósito que Foucault (1987) se refere à emergência de diferentes formas de disciplina que identificada com métodos que "permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade" (*idem*:118). Este controlo visa, através de uma política de coerção sobre o corpo, aumentar as forças do corpo - em termos de utilidade económica - ao mesmo tempo que diminui essas mesmas forças, em termos políticos conduzindo à obediência. Esta "anatomia política" (*idem*:119) define "como se pode ter domínio sobre o corpo

dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina" (*idem*:119).

A disciplina constitui-se, então, como expressão de uma "microfísica do poder" (*idem*:120), caracterizando-se pela sua minúcia e alertando-nos para a importância política do detalhe. De entre as técnicas que a concretizam destacaremos, em termos de análise, as que se prendem com a distribuição dos indivíduos no espaço, com o controle da actividade, com a organização das géneses e com a composição das forças (*idem*: 121-142).

2. A Escola Industrial Infante D. Henrique

A história da Escola Industrial Infante, ou como alguém sugere, a "rota do Infante" (Raimundo, s.d.:1), sobrepõe-se à história do Ensino Técnico público não superior em Portugal. Como ficou dito anteriormente, é apenas na década de 80 do século XIX que à instituição legal do Ensino Técnico se faz corresponder um investimento na construção das suas infraestruturas, o que na cidade do Porto se vai materializar através da criação de duas escolas de Desenho Industrial: a do Bonfim e a de Vilar.

É esta última que em Dezembro de 1884 se passa a denominar Escola de Desenho Industrial Infante D. Henrique, resultando da adaptação de instalações junto do Museu Industrial e Comercial e aproveitando dos seus recursos. Desde logo assume particular centralidade na estrutura

curricular⁵² da escola a aprendizagem do desenho aplicado à indústria, o que introduz um traço que acompanhará a história do ensino técnico não superior: a ambiguidade entre a formação de operários de execução e a formação de contramestres habilitados para o desempenho de funções de mediação entre os quadros e os operários da linguagem simbólica do desenho industrial.

As matrículas para a escola que abriram em Junho de 1885 "foram excepcionalmente concorridas pois acorreram 555 candidatos, sendo dez do sexo feminino" (Raimundo, s.d.:2), sendo o sucesso de tal evento, continuamente reiterado como nos dá conta a notícia publicada no Jornal Escolar de 1950, de onde, cremos, não estará alheada a intenção de promover uma identificação dos alunos com a história remota da Escola e de criação de um laço comum em torno desta:

"Conforme consta do primeiro registo a matricula foi de 556 alunos; o primeiro aluno inscrito chamava-se Seraphim dos Anjos Santos Soares, de profissão sapateiro, de 15 anos de idade, morador na Boavista; a maioria dos alunos eram maiores; verifica-se ainda que os limites de idade eram bastante distanciados, pois o mais novo dos inscritos contava 6 anos e o mais velho 45." , in Nota da Redacção por A Redacção do Jornal Escolar, nº1, ano IV, 1950:2

Naquela altura a escola teria apenas capacidade para cerca de 40 alunos uma vez que apenas dispunha de um professor e de uma sala destinada ao ensino do Desenho.

Ainda assim, para o primeiro ano de funcionamento, iniciado em Janeiro de 1886, foram admitidos 160 alunos que se repartiam por quatro turmas que "funcionavam duas a duas

⁵² Neste momento integram a estrutura curricular as disciplinas de Desenho Elementar, Língua Portuguesa, Aritmética e Geometria, Elementos de História Natural, Língua Francesa, Desenho Arquitectónico, Desenho Ornamental, Desenho Mecânico, Desenho Geométrico, Corografia e História, Química Industrial e Princípios de Física e Química.

em dias alternados" (*idem*:2). No ano lectivo seguinte - 1886/87 - a afluência de candidatos diminuiu o que, no entanto, não impede a escola de funcionar todos os dias, mesmo aos domingos, com aulas de desenho e tendo inscritos "alfaiates, caldeireiros, carpinteiros, entalhadores, funileiros, gravadores, jardineiros, litógrafos, marceneiros, ourives, pintores, professores, relojoeiros, sapateiros, tecelões, tintureiros, torneiros e sem profissão" (*idem*:3). Em alguns dos casos, como o dos pedreiros, carpinteiros e serralheiros, a frequência da escola correspondia às "ocupações profissionais mais ligadas ao desenvolvimento (...) urbanístico e industrial da cidade" (Alves, 1998:277).

A escola parece ainda reflectir a dinâmica sócio-profissional da cidade, sendo procurada por agentes ligados quer a sectores tradicionalmente presentes (como o têxtil), quer a sectores emergentes (electricistas, telegrafistas) (*idem*). A distinção da Escola terá, então, começado a construir-se através desta relação circular e mutuamente valorizadora entre a procura massiva e a sua articulação com um contexto de desenvolvimento sócioeconómico envolvente propício à valorização das qualificações aí dispensadas. Esta distinção terá ainda sido promovida superiormente ao ser-lhe conferido, quase exclusivamente, o estatuto de *escola completa*:

"De carácter útil e nacionalista, segundo os dizeres da época, aí se iniciou o ensino industrial, em preleções ou cursos livres, adaptado às necessidades do meio. (...) em 1891, foi transformada em (...) Escola industrial, completa, (...). Em virtude desta organização do Ensino Técnico Profissional, foram criados nesta Escola os cursos de Carpinteiros de Moldes, Serralheiro mecânico, Torneiro mecânico, Frezador, Ferreiro-forjador, Mecânico de automóveis, Maquinista, Electricista, Carpinteiro civil, Serralheiro civil, Compositor-tipográfico, Impressor, Gravador químico, Costura e Bordados e o Curso

complementar de habilitação à matrícula nos Institutos Industriais.", por António Pinto Júnior, Diplomado em 1937, in *Jornal Escolar*, número único, pág.3/7.

De acordo com Alves (1998:293), a procura desta escola por parte dos jovens pode ainda entroncar na filiação ou na necessidade dos seus utentes, sugerindo que os percursos escolares dos jovens tanto poderão ter subjacente uma estratégia de reprodução sócio-profissional, como decorrerem da necessidade de incorporar as qualificações adquiridas pela via da escolarização no sistema de produção doméstico.

Em termos de tendência geral, verificamos, entretanto, que entre 1885/86 e 1890/91 a frequência da escola estabiliza em pouco mais de cem alunos, mantendo uma reduzida frequência feminina (Alves, 1998:279)⁵³, recomeçando a crescer depois de se operar uma reestruturação curricular que permite uma oferta mais abrangente de cursos, que chega mesmo a atingir uma taxa de crescimento das inscrições de raparigas superior à dos rapazes entre 1904 e 1910. É então, durante este período, que a Escola Infante D. Henrique passa a manter uma frequência próxima dos 500 alunos (Alves, 1998:280).

Esta frequência regular está associada, por um lado, a melhores instalações que "garantiam uma resposta mais efectiva aos anseios da população portuense" (*idem*:278). Por outro lado, o facto de a escola emergir num contexto de forte crescimento demográfico da cidade do Porto e de para ela confluírem alunos oriundos de concelhos limítrofes, em número bastante significativo⁵⁴, terá também exercido uma influência marcante no crescimento sustentado da procura. Não admira então que os alunos que frequentaram a Escola

⁵³ Num total de 1201 matriculados durante este período, apenas 18 são alunas (Alves, 1998:279).

Infante D. Henrique entre 1885 e 1910 representassem cerca de 25% do total de alunos matriculados no Ensino Técnico na circunscrição norte⁵⁵.

Durante este período o corpo docente da Escola foi constituído maioritariamente por indivíduos entre os 10 e os 24 anos (89,5%) e, dentre estes, especialmente por indivíduos entre os 15 e os 19 anos. De acordo com padrões identificados a "idade normal do início do aprendizado ou da carreira profissional masculina" estaria situada entre os 12 e os 15 anos e no caso das raparigas, "o serviço doméstico feminino", iniciar-se-ia após os 15 anos (Alves, 1998:291). Assim, o cruzamento destes dados aponta no sentido de que a procura social desta escola seria constituída por jovens recentemente entrados no mundo do trabalho e/ou que esta via de ensino se constituía numa possibilidade de escolarização mais atractiva para aqueles e para os que provinham do ensino primário do que para os operários de longa data.

A representação do mundo do trabalho envolvente sobre a escola podemos inferi-la a partir de alguns indícios. A instituição de prémios patrocinados pelo mundo industrial ou por seus representantes, como é o caso do Prémio Centenário Infante D. Henrique ou dos Prémios "União dos Industriais do Norte" e "Instituto de Protecção às Classes Trabalhadoras", é um desses indícios. De facto, o primeiro, atribuído por uma firma comercial do Porto ao aluno "mais distinto" (Raimundo, s.d.:7), deve ser conferido a um "aluno operário" (*idem*), o que sugere que para algum patronato a função desta escola estaria associada à escolarização dos operários e, por outro lado, subentende a atribuição de um dado valor aos mecanismos escolares na

⁵⁴ Referindo-se ao período 1885-1910, Alves (1998) sugere que cerca de 36% dos alunos era oriundo de concelhos fora do Porto.

⁵⁵ De um total de cerca de 38.000 alunos matriculados nas escolas técnicas da circunscrição norte durante este período, a Escola Infante D. Henrique teve matriculados mais de 9.000 (Alves, 1998).

produção de uma distinção e hierarquização entre os operários que antes seria exclusivamente interna ao mundo do trabalho. Os segundos, a atribuir aos "alunos mais distintos do curso geral e de qualquer dos outros cursos", dirigem-se aos alunos "saídos das classes operárias" (*idem*), o que nos sugere uma representação que não circunscreve a função da escola à formação contínua dos trabalhadores mas antes a alarga ao universo de públicos da escola⁵⁶ e, como tal, à valorização do papel da escola na produção de trabalhadores, subentendendo, ao mesmo tempo, uma associação naturalizada entre os alunos que procuram esta escola e a sua pertença a famílias da classe operária.

Os dados referentes à vida da Escola no decurso da I República e ao período do Estado Novo que se estende até meados dos anos 30 não se encontram sistematizados, nem procedemos exaustivamente a esse trabalho no âmbito desta dissertação; no entanto, pensamos ser possível destacar algumas tendências pela análise comparativa de dados que antecedem e que se sucedem a este período ou por referências dispersas que fomos recolhendo e que aqui procuramos sistematizar.

A primeira dessas referências encontramos-a a propósito da fusão ou reconversão de escolas promovida no âmbito da Reforma de Azevedo Neves. Assim verificamos que no ano lectivo de 1918/19, a Escola Infante D. Henrique ministrou as disciplinas dos cursos de Arte Aplicada da Escola de Arte Aplicada Soares dos Reis para o que integrou todos os professores desta. A fusão durou pouco tempo uma vez que a Escola Soares dos Reis reconstituiu-se como escola autónoma logo em Dezembro de 1918.

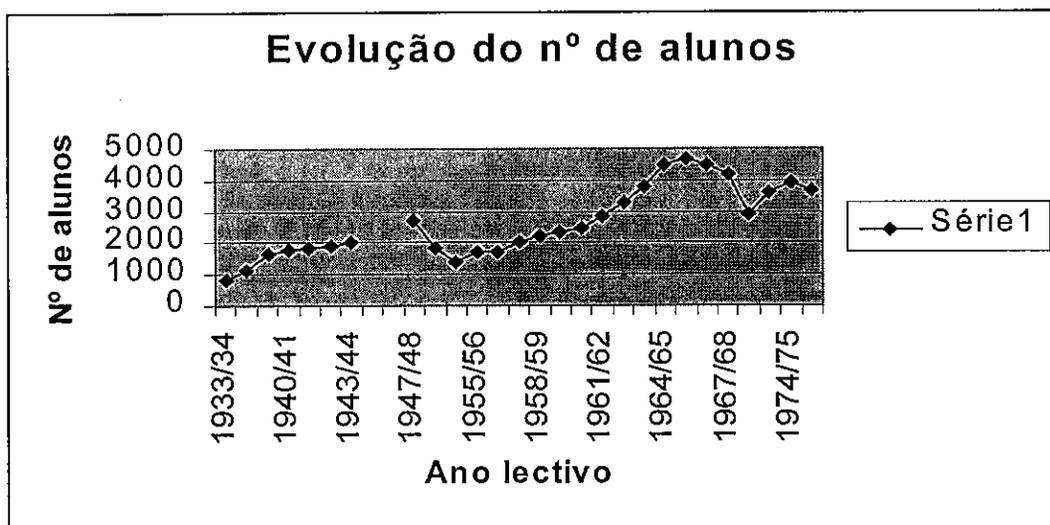
⁵⁶ Cf. II Parte deste trabalho a propósito dos vários públicos que nesta época podiam coexistir nestas escolas

A história da Escola, atravessada também nesta época pela inexistência ou insuficiência de instalações que suportassem o número de alunos que a procuram, conduziu por vezes, a que a sua frequência tenha sido refreada pela recusa de matrículas. Só em 1920 detectamos a autorização para a construção de um edifício de raiz para a Escola Infante D. Henrique que apenas começa a funcionar sete anos depois, acompanhada por uma Comissão de professores da Escola; edifício que sendo inaugurado em 1934, é onde a escola se mantém até hoje.

Este constrangimento pode ajudar a compreender o facto de que a conjugação dos dados apresentados por Alves (1998) indicativos da estabilização da frequência da Escola em torno dos 500 alunos durante o período 1895-1910, com os dados que recolhemos na escola e que apontam para uma frequência a rondar os 800 alunos em meados dos anos 30, sugerir que aquela estabilização sucede um crescimento paulatino da frequência durante o período da I República que só virá a acelerar a partir de meados dos anos 30. A compreensão destes dados pode ser reforçada se levarmos em consideração que os primeiros anos do Estado Novo se caracterizaram por um "reforço do poder dos grupos ligados à terra" (Mónica, 1978:48) e que "em 1930, 80% dos sete milhões de portugueses vivem no campo" (*idem*:69). Assim, ainda que admitindo com Mónica (1978:37) que terá sido a questão da "indisciplina operária que derrubou a República" sob os auspícios da grande burguesia industrial e rural e da pequena burguesia rural e urbana, parece-nos pertinente sugerir - considerando o que acima explicitamos - que a hegemonia dentro do regime de uma postura exaltando as virtudes do analfabetismo ou, nos que encontram algumas virtudes na escolarização, centrando-as no ensino primário, não terá sido em nada propícia ao desenvolvimento

institucional do ensino técnico industrial e, portanto, à disciplinação escolar dos operários.

De facto, no contexto de uma economia débil e de um processo de industrialização caracterizado pela lentidão, a parcela da população envolvida no sector industrial que "não exigia normalmente mão-de obra alfabetizada; pelo contrário recorria com frequência à mão-de obra infantil" (Mónica, 1978:245) não ultrapassaria os 20% e na sua quase totalidade, constituída por "operários de oficinas e de artesãos" (*idem*, 79). É, pois, neste contexto que a escola industrial Infante D. Henrique apenas ultrapassará o milhar de alunos em 1937/38, momento que marca o arranque de um crescimento acentuado, que leva aquele número quase a duplicar no curto espaço de 5 anos lectivos.



A partir dos testemunhos recolhidos no Jornal Escolar⁵⁷ podemos perceber que, durante os anos 30 e 40, a

⁵⁷ Ao longo de uma existência que percebemos irregular, a larga maioria dos exemplares do Jornal Escolar que pudemos encontrar e analisar (20 exemplares entre 1939 e 1972 e 1 exemplar de 1984, comemorativo do centenário da Escola, de cariz completamente distinto uma vez que nele se recolhem depoimentos evocativos da Escola por parte de antigos alunos, professores e elementos ligados à gestão) constituem-se em fontes fortemente associadas à voz oficial

escola cumpre efectivamente um papel de "inculcação ideológica" (Mónica, 1978) e a sua vida quotidiana é fortemente marcada pela ideologia salazarista assente, em primeira instância, num nacionalismo sacrificial:

"A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios" por Anatole France in *Jornal Escolar*, ano I, nº3, 1939:8

A inculcação ideológica encontra na Direcção da Escola um dos seus agentes, que a concretiza de forma ritualizada em cerimónias de exaltação do Estado Novo e da figura de Salazar, pondo em relevo as políticas de "restauração financeira" que, de acordo com Stoer (1982) e Mónica (1978), foram antes de "estagnação económica":

(a propósito da comemoração do 11º aniversário da investidura de Salazar) "o nosso Exmo Director fez uma palestra em que resumiu, em fraseado simples e acessível, o valor da obra de restauração financeira que ali se

da Escola sendo a sua publicação da responsabilidade da Caixa Escolar ou do Núcleo da Mocidade Portuguesa nesta Escola. O controle exercido pela Direcção da Escola sobre este dispositivo ideológico está bem patente numa entrevista incluída nele mesmo, onde se tornam claros os seus objectivos: (entrevista ao director da escola a propósito da ideia da criação de um jornal) "(...) que se for orientada em moldes convenientes, poderá contribuir em muito para a **valorização da grande família do Infante**, impondo-o cada vez mais à consideração e respeito de nós próprios e de todos os que vierem a utilizar os seus serviços. (...) Que ele contribua para **desenvolver, não só entre os rapazes mas também entre todos aqueles que nestas escolas trabalham, um maior culto pela obra realizada pelos nossos antepassados e simultaneamente o propósito firme de a valorizar impondo cada vez mais os nossos diplomados à consideração e apreço, tanto profissional como moralmente, de todos os que procuram a sua colaboração. (deve evitar) cair no ridículo por uma possível composição destituída de interesse, não atingindo os objectivos em vista: valorizar o Ensino Técnico Profissional e prestigiar a nossa querida Escola Infante D. Henrique, levando-a de vento em popa (...).**" (1965).

O carácter ideologicamente informado e historicamente inscrito destes documentos dá origem a um discurso saturado e, eventualmente, idealizado da realidade a que se reporta, configurando uma representação exacerbada desta sem necessariamente relevar do domínio da experiencialidade dos indivíduos. Ora, a análise que efectuamos tende, neste caso, a substantivar a acção dos actores nos seus discursos e a organizá-la discursivamente na nossa escrita de acordo com uma lógica ideal-típica, ou seja, procurando dar relevo às semelhanças que entre si fomos apreendendo e desvinculando-nos das suas particularidades. Nesse sentido, admitir a exemplaridade supra-individual das alegorias que os alunos escrevem no *Jornal Escolar* constitui-se até numa vantagem deste material documental em face do registo de análise que adoptamos.

comemorava, como base de todo o ressurgimento do nosso País sob a égide do Estado Novo (...)", in Jornal Escolar, ano I, nº3, 1939

Este discurso exaltante das proezas económicas do regime não se aplicaria contudo à situação da própria escola se atendermos, como antes assinalámos, à precariedade das instalações em que funcionava e aos sucessivos adiamentos do seu melhoramento ou se verificarmos o papel significativo que desempenharia para esta escola um financiamento próprio, herdado de um benfeitor:

"a aquisição de quasi todo o mobiliário escolar, instalação da Cantina Escolar e assistência aos alunos mais necessitados, fornecendo-lhe livros, alimentos e vestuário. Pelo Fundo Sá Pinto, tem-se adquirido também máquinas-ferramentas, instrumentos de precisão, modelos, quadros de tecnologia, etc e criaram-se os subsídios à Caixa Escolar, para a educação física, cultural e estética", (a propósito da utilização do Fundo Sá Pinto) in Jornal Escolar, ano I, 1939, nº3

Mas a inculcação assume outras formas, mais subtis, e encontra outros agentes, mais "naturais", para se cumprir, revelando bem a "preocupação do Estado Novo com os filhos das classes trabalhadoras" principalmente os que vivendo nos "perigosos" centros urbanos podiam constituir-se numa ameaça à "ordem social" (Mónica, 1978:38-39).

Com efeito, aos alunos "veteranos" é reservado o papel de integração dos recém chegados, numa missão que é atravessada pela socialização destes para uma ordem comutativamente funcional: a da Nação e a da escola,

"É um dever que todos os portugueses compreendam e coadjuvem o Govêrno chefiado por Salazar que sábia e patriôticamente cuida dos destinos da Nação. (...) É pelo trabalho, pelo estudo e pelo patriotismo, que um povo

engrandece e enobrece a sua Pátria. Não é feliz nem tem lugar no Mundo civilizado, quem não trabalha com inteligência, com saber e vontade. Este saber profissional consiste do que se aprende na Escola e nesta só aprende quem estiver atento às lições dos seus professores. Aos novos alunos, nós, irmãos mais velhos, pedimos para que, apesar dos seus poucos anos, ponderem nas nossas palavras e sejam bons alunos para serem bons profissionais, bons cidadãos, e assim contribuïrem com a vossa quota parte para o engrandecimento do nosso querido Portugal." por A Redacção, in Jornal Escolar, ano III, nº 1, 1941:1.

Encontramos aqui um raciocínio circular onde a Escola tanto é colocada ao serviço da Nação como o "engrandecimento" desta parece dependente daquela. Assim, quando se apela ao patriotismo sugere-se que este tanto se prova pela compreensão e pelo auxílio ao Governo como indirectamente pelo respeito ao professor que ensina, quando se acentua a importância do trabalho, esta tanto pode ser definida em torno do bem da Nação - como visava a organização corporativa do Estado - como do bom funcionamento da escola sob a capa da importância do estudo esforçado.

Mas o trabalho aqui retratado não é um trabalho qualquer, é um trabalho com "inteligência", "com saber" e "da vontade", e um trabalho a que corresponde um trabalhador útil pela sua inteligência e saber e dócil na sua vontade, propriedades que a socialização escolar lhe pode conferir.

O contraste paradigmático entre este "novo" trabalhador (e bom aluno) e aqueles contra os quais o discurso da escola técnica se volta ou procura redimir encontram-lo na alegoria escrita por um aluno do curso nocturno e, portanto, igualmente trabalhador:

"Joaquim, sabia repartir o seu tempo, de modo que evitava a frase dos preguiçosos: "Não tenho tempo para estudar." Esforçava-se por ser pontual, metódico, e por isso, além das suas lições sempre em dia, deleitava o espírito com livros sádios. Emquanto ia para a Escola ou desta regressava, reflectia sôbre diversas coisas: livros, professores, lições, etc. Pensava, por exemplo, porque é que aquêles homens, tismados, normalmente estavam ali, nas tabernas aonde passava, a sobrecarregar o estômago de vinho e a entorpecer a razão, quando podiam, como êle, ir também para a Escola aprender coisas úteis? [...] Certa ocasião, Joaquim, viu alunos da sua Escola numa taberna. [...] Sempre fêz o sacrifício um dia; penetrou na taberna. E coaram estas suas palavras: Eu e vós somos alunos duma Escola, à qual devemos carinho e muito respeito. E aqui, bebendo por vício, estais a desprestigiá-la!

O escolar deve ser o primeiro a evitar a taberna, porque a Escola não pode receber alunos que aniquilem na taberna o trabalho moral e cultural por ela construído." por Custódio de Almeida, Aluno do 1.º ano do curso nocturno, in *Jornal Escolar*, ano I, nº4, 1939:2

Encontramos, então, de um lado o aluno e o trabalhador pontual - mais do que isso; que rentabiliza o seu tempo! - e metódico, espiritualmente "sadio", moral e culturalmente edificado - no seu duplo sentido - pela escola e, de outro lado, os homens preguiçosos, tismados, de razão entorpecida e moralmente corrompidos pela taberna, que ou não usufruem da "utilidade" da escola ou vêem os seus defeitos agravados exactamente porque são alunos que, através destes comportamentos, põem em causa o respeito que a escola lhes merece.

A dicotomização aqui presente funda-se essencialmente nos atributos morais dos indivíduos que, sendo incorpóreos, necessitam ganhar uma pública forma tanto na oposição entre os espaços a que a sua produção é associada como na sua inscrição corporal evidente na dicotomia "tismado"/"sadio". Esta dicotomização não deixa de se constituir num modo de,

socialmente legitimar uma hierarquização "entre iguais" e de, ao ir afirmando o papel da escola técnica neste processo, construir a sua própria legitimidade .

É, portanto, à escola técnica que incumbe operar esta conversão do espírito e do corpo naqueles que acolhe, segundo uma lógica que Foucault (1987:119) identifica no cerne dos processos de disciplinação que visa aumentar as forças do corpo, em termos da sua utilidade económica, e diminuir essas mesmas forças em termos políticos:

"Tornar o corpo um instrumento do espírito; sim, porque o espírito prevalece sobre o corpo, [...] Mas um corpo são deve ter um espírito são, e para o espírito temos a higiene moral. [...] Todos deveriam praticar a higiene moral, para ter um espírito, e só depois deviam praticar a educação física. A educação física aliada á higiene moral daria homens fortes e conscientes do seu dever."
por Fernando Graça, Aluno do 5.º ano, in *O Jornal Escolar*, ano I, nº4, 1939:5/6.

O processo de disciplinação do corpo sensível (Prairat, 1994) e do corpo político procura instalar-se insidiosa e ininterruptamente e visa, em última instância, que a autodisciplinação se torne um imperativo moral do indivíduo:

"[para melhor poder orgulhar-se do Portugal dos nossos dias [...] [ao brilho das comemorações oficiais] se junte a quota parte do esforço de cada um de nós, trabalhando na nossa esfera de acção e até dentro de nós mesmos, trabalhando na nossa esfera de acção, para que consigamos ser dignos da maior apoteose dos nossos tempos.", in *O Jornal Escolar*, ano I, nº3, 1939

Por outro lado, pela promoção de um corpo tanto mais obediente quanto mais útil e vice-versa, a escola acredita poder resgatar o mundo do trabalho e os trabalhadores de procedimentos empiricistas e introduzi-los à eficácia imanente das bases científicas aplicadas ao exercício profissional:

"se nos ateliers fotomecânicos onde, infelizmente, domina ainda o empirismo, e falta ao pessoal o conhecimento técnico-científico, se tivesse mais em conta as razões científicas dos tratamentos químicos dos negativos que tanto influem no resultado final, empregar-se-ia nas operações melhor critério", Prof. Namias (a propósito do emprego da rede na fotogravura), Processos de Ilustração Gráfica", in Jornal Escolar, ano I, nº3, 1939

Parece encontrar-se aqui uma outra fonte de legitimidade da escola ao afirmar o seu imprescindível contributo para a transformação científica do mundo do trabalho, num discurso vagamente pautado por uma "lógica industrial" (Derouet, 1989) que se revela preocupado com a forma como um procedimento desinformado (sem critério) afecta a eficácia do "resultado final" porque afinal de contas "Não é a Escola o templo da cultura e esta a base do progresso?", pergunta-se um aluno.

Do que vimos expondo resulta então que é no prolongamento do respeito à escola e à sua ordem, que subentende a submissão ao esforço do trabalho escolar e aos seus saberes cientificamente fundados, que se pode produzir o bom profissional e o bom cidadão na medida em que se coloca ao serviço da Nação pelo seu trabalho e pela sua devoção.

Todo este processo de inculcação ideológica, de socialização para o trabalho mas igualmente de construção da legitimidade desta escola, é atravessado ao nível discursivo por uma "lógica doméstica" (Derouet, 1989), que

se inscreve na definição das relações entre os actores escolares, assente na promoção do "espírito da casa" e numa pedagogia da exemplaridade que pela sua forma torna ocultos os padrões de dominação que procura promover. É assim que os alunos a frequentar os anos terminais da escola são apresentados como "irmãos mais velhos" que sugerem a *ponderação* como atitude a assumir pelos que chegam de novo para assim se integrarem no *modus vivendi* da escola e que avisam: "Atendei, colegas, ao meu exemplo para conseguirdes o que desejais".

Neste sentido, a Direcção da escola, na figura do seu Director, surge retratada de forma paternal pelos alunos; forma essa de onde não está ausente um certo culto da personalidade:

"É sempre com prazer que ouvimos a palavra quente, vibrante, sincera, do nosso querido professor ("o nosso distintíssimo professor Sr. Eng Falcão"), que tem em cada um dos alunos da Escola um amigo, um admirador. Por sua vez Sua Excelência é um verdadeiro pai de todos os alunos da nossa Escola", (o 28 de Maio na nossa Escola) in Jornal Escolar, ano I, nº4, 1939

A mesma lógica podemos encontrá-la a propósito dos professores da escola e das suas relações com os alunos. Para os alunos, os professores aparecem como seres que exercendo a sua profissão na base de uma dupla exemplaridade, se destacam tanto pelo "conselho" que dão, como pelo "ensinamento" que ministram e, se atendermos à associação estabelecida por Bowles e Gintis (1990) entre os padrões de relação escolar e da relação social no trabalho, emergem assim como figuras modelares de um trabalhador "esforçado", "guiado pelo bem" e com conhecimentos

suficientes para evitar que se torne um "improdutível analfabeto, marchando(-se) na retaguarda da civilização":

"(...) São modestas as minhas palavras; no entanto, confesso-me sinceramente grato aos meus professores, prestando humilde homenagem ao seu esforço, revelado nos seus ensinamentos e conselhos para que saibamos encaminhar-nos pelo melhor caminho.

Guiam-nos pela estrada do Bem os seus exemplos e tornam-se por eles dignos da nossa gratidão.

Sinto que é dever de justiça o meu reconhecimento(...) Agradeço a todo o Corpo Docente da Escola que me fêz alguém, jurando ser-lhes grato durante toda a minha vida." por Joaquim Neves dos Santos, Aluno do 5.º ano, in *Jornal Escolar*, ano I, nº4, 1939

Representado pelos alunos de formas distintas, este "ar de família" que povoa as relações dentro da escola não deixa de marcar claramente as hierarquias que nos surge associado a um modo pedagógico fundado numa identidade fusional (Dubar, 1997) cuja eficácia depende da "adesão ao temperamento" dos professores por parte dos alunos:

"(...) para lembrar, a cada instante, aqueles que sem egoísmo e, até por vezes, sem formalidade de qualquer espécie, nos transmitiam o seu saber, tantas vezes em ar de família (...).

(...)- «Meus amigos, é velho hábito meu tratar todos os meus alunos por tu; não quero pois, ao usar esse modo de tratar-vos, haja algum que se não sinta satisfeito.»

Só por si, tal afirmação traduzia o espírito familiar do professor, e a amizade que nos dispensava não era mais que a amálgama perfeita da nossa adesão ao temperamento do professor, do mestre que nos habituou a vê-lo como se fosse nosso

irmão." por Anténio Correia Passarada (aluno nos anos 30), in *Jornal Escolar*, nº único, 1972:25/27

Mas que também se transmuta numa postura reverencial face à hierarquia - que numa "lógica doméstica" é também geracionalmente fundada (Boltanski; Thévenot, 1991) -, onde a familiaridade se confunde com impessoalidade e é vivida como uma promoção ao estatuto, mais do que de aluno, de membro da escola ou que, para alguns dos alunos que ingressavam nesta escola após o ensino primário, marcaria a transição para uma idade que já não seria a da infância:

"Durante o jogo, quando descortinávamos alguns dos nossos bons professores, de passagem para as aulas, interrompiamos o jogo e ficávamos silenciosos até ao momento de lhes dirigirmos cumprimentos respeitosos, e assim era dada plena satisfação às nossas consciências de alunos educados [...] Como me impressionava o bom aspecto do simpático e velho professor de desenho, prof. Matos de respeitável pêra, de branco-imaculado, e que sensação agradável eu tive ao tratar-me por senhor! Eu, que ainda era um rapazinho que acabara de sair há pouco da escola primária." por A. Pinto Júnior (aluno nos anos 30), in *Jornal Escolar*, nº único, 1972:9/11

É esta representação idealizada e paradoxal das relações estabelecidas na escola que permite que, nos discursos dos alunos, a "infância alegre nas aulas [...]" se conjugue "com castigos dado pelo Director", que os professores profiram "ameaças de humor bondoso" ou que se recorde o "tio Flávio, esse MESTRE que nos puxava as orelhas e dava alguns «estalos» de categoria".

Os alunos que frequentam a Escola Industrial Infante D. Henrique neste contexto parecem convictos que "sem instrução, todos os caminhos estão mergulhados nas trevas

mais profundas" mas que afirmam também que se devem deixar "os grandes feitos aos privilegiados do destino", pelo que da sua parte apenas pode esperar-se a "diligência possível" que lhes permita adquirir "cultura suficiente para enfrentarmos com coragem as adversidades da vida" e para que a "civilização e a Pátria" usufruam de tal esforço. São alunos com um destino social interiorizado que encontram na escola "a única fonte de virtudes, a única sementeira de donde germinam e se colhem todas as venturas, todas as dignidades e todas as honras", isto é, os utensílios essencialmente morais que reconhecem como estritamente indispensáveis para o cumprimento de um destino ao serviço da Nação.

A definição que os alunos elaboram do seu ofício nesta escola espelha uma ideologia do sacrifício e do esforço que sugere que nem todos estariam talhados para ela ou se deixariam talhar por ela. Para cumprir o primeiro destes requisitos, é necessário que propriedades sociais se associem a propriedades morais e mesmo físicas na criança-aluno que a escola deseja (ou que tem?):

"Raúl é um menino de 11 anos, de compleição delicada e de fina sensibilidade. Habita com os seus humildes pais numa pequena casinha situada num dos numerosos apeadeiros da linha férrea do Pôrto à Póvoa de Varzim.

O estudo é para êle um prazer; prepara-se com alegria e entusiasmo para fazer brevemente o seu exame de instrução primária, após o qual espera satisfazer o seu sonho, frequentando uma escola industrial." (sobre um menino exemplar) por *Estudiosa*, in *Jornal Escolar*, ano II, nº4, 1940:2)

Traçando o perfil do aluno dos cursos de formação que procuram a escola industrial depois de concluída a escola primária, é aqui perceptível que se a origem humilde se alia naturalmente ao único sonho possível de frequência da

escola industrial, não é menos verdade que o "entusiasmo" e o "prazer" pelo estudo já se afirmam como caracteres distintivos entre os que daí provêm e são condições imprescindíveis à transformação da "compleição delicada" e da "fina sensibilidade" a operar pela escola industrial. Com efeito, seria necessário em "inúmeras ocasiões suportar sacrifícios de tōda a ordem, dificuldades tremendas, [...] sem nunca ter sentido um só momento de desânimo" para chegar a atingir "os conhecimentos que hoje possuo", como nos diz um aluno ao acabar o seu percurso nesta escola industrial.

A uma origem e destino social naturalizados, a definição dos alunos desta escola junta ainda características morais convenientes e - essencialmente nos que já trabalham e são mais velhos - uma habilidade naturalmente fundada, por vezes, reforçada através de mecanismos como o patrocínio, que nos permitem vislumbrar o uso que parte dos alunos e parte do patronato faria do ensino técnico e a relação entre a aprendizagem profissional na escola e no mundo do trabalho:

"(rapaz de dezanove anos, era, aí por 1934, um brioso aluno) Um dia, em sua aldeia, [...] reparou que um automóvel parado, lá adiante, na estrada, dava a impressão de estar avariado. Correu lá. O carro estava avariado de facto.

Porém, o seu proprietário como hábil chefe que era dum boa oficina de reparações de carros, cá do Pôrto, não teve muita dificuldade em pôr novamente o carro a funcionar, tanto mais que Joaquim o havia auxiliado dum forma tão habilidosa que o admirou.

- Olha lá, queres vir comigo para o Pôrto, trabalhar na minha oficina?

- Quem me dera! Se soubesse o que a minha mãe trabalha para me manter! Ela até o desejaria.

O motorista entusiasmado, depois de uma conversa com a mãe do rapaz, trouxe consigo o seu fortuito ajudante, que gradualmente se foi aperfeiçoando nos serviços mecânicos.

Isto, - aliado aos seus bons costumes, - explica a profunda estima do seu mestre. O filho dêste, à noite, dava-lhe umas leves lições, a-fim-de o preparar para o exame do 2.º grau. Bem sucedido, veio frequentar, mais tarde, as aulas da Escola do Infante, onde teve grande êxito também". por Custódio de Almeida, Aluno do 1.º ano do curso nocturno, in *Jornal Escolar*, ano I, nº4, 1939

De facto, se a partir deste excerto é possível descortinar um mundo do trabalho onde a um ingresso patrocinado se sucede uma aprendizagem que decorre segundo um molde próprio das corporações medievais, em que o ofício se vai "*gradualmente aperfeiçoando*" na convivência com um "*mestre*" que estima o aprendiz tanto pela sua habilidade como pelos seus "*costumes*", também percebemos o que antes identificámos, na esteira de Correia (1996), como uma utilização em regime de complementaridade do sistema público de formação profissional por parte do patronato. Assim, para os alunos trabalhadores que frequentavam os cursos de formação complementar em regime nocturno depois da jornada de trabalho em "*oficinas ou fábricas*", o percurso escolar de transformação tão moral quanto física, seria ainda mais sofrido:

"(...) alunos que há cerca de 20 anos andava nas aulas nocturnas da nossa querida Escola, em que a maioria dos rapazes vinha adquirir e aperfeiçoar os seus conhecimentos, depois de um dia de trabalho nas suas ocupações, normalmente em oficinas ou fábricas. Para muitos era grande o sacrifício dispendido - longas caminhadas, refeições parcas ou a desoras, frio e chuva - mas imperava sempre a boa disposição e, sobretudo, uma camaradagem sem igual. Dessa camaradagem ainda hoje perduram boas e sólidas amizades." (a propósito de recordações da escola) por António Martins Coelho, aluno entre 1934/1939, in *Jornal Escolar*, número único, 1958:11

Sendo o sacrifício reportado ao corpo sensível, o que os resgata do sofrimento é a relação de índole doméstica com os pares, de *"amisade e gratidão, [saudade de] boa e leal camaradagem"*, numa transposição para o espaço escolar de uma relação de *"compagnonnage"* que, de acordo com Dubar (1994), evoca saberes [profissionais] partilhados e está na base da produção de um espírito de corpo, neste caso escolar.

Embora a Escola Infante D. Henrique fosse de frequência mista, o modo de relação que aqui descrevemos não se aplica às relações estabelecidas na escola entre rapazes e raparigas. Com efeito, estas aparentemente seriam rigorosamente controladas pelos funcionários, como a *"«Snr.ª Teresa», que não permitia o mais pequeno diálogo com as raparigas, nossas condiscípulas..."*.

Assim, se deparamos com alunos idealizados, caracterizados pela proximidade aos valores incorporados pela Escola que comprovam na relação que estabelecem com os professores, encontramos também, por outro lado, os alunos - que já antes retratámos - corrompidos física e moralmente - *"A taberna tudo tira ao homem: a dignidade, a saúde e a vida por último"* - e sobre quem impende a ameaça: *"a Escola não pode receber alunos que aniquilem na taberna o trabalho moral e cultural por ela construído"*. Para estes, torna-se ainda mais central a ideia de que *"O trabalho é vida! A ociosidade é morte!"* e, assim, a via de regeneração centra-se na revalorização do trabalho por oposição à inutilidade e à corrupção moral, publicamente estigmatizadas:

"Perpassava-lhe pela mente tóda a vida que levara no Pôrto. Vida irregular e inútil.

Mas que havia de dizer aos pais? Por assim dizer não abrira os livros. Tinha perdido o ano e o dinheiro. Como poderia passar com regosijo as

férias, se, por tãda a aldeia, teria de baixar o rosto envergonhado quando lhe perguntassem pelos estudos.

[...] Mas a vida nocturna venceu-me. As férias iam ser, nestas condições, um martírio. Um descanso a que não tinha direito como os outros.

[...] Manuel Carlos, tem estudado muito, êste ano. Conta passar.

[...] Manuel Carlos, aos vinte anos, está convencido de que só se pode ser feliz dedicando a inteligência e a cultura ao serviço de todos os homens mais desfavorecidos. Consistia nisso, os novos rumos em que lhe falara Cândido e nos quais êle se tinha integrado também." por Custódio de Almeida, in *Jornal Escolar*, ano II, n°4, 1940:3/4

Construindo-se uma visão do insucesso na escola profundamente centrada nos défices morais do aluno, não se deixa, no entanto, de acentuar os seus reflexos sociais e mesmo a sua relevância na definição do destino social dos que por ele são afectados:

"E se não passasse? Ai! Já sabia o que me esperava! Talocha de cal à cabeça ou moço de sogá... Estava prometido." por Armando Soares Coelho, Aluno nos anos lectivos 1938-1943, in *Jornal Escolar*, n° único (Dezembro), 1984:17/19

O Portugal que encontramos à entrada dos anos 50 é ainda dominado pelo elogio duma ruralidade idílica e do "viver habitualmente" onde, de acordo com a descrição de uma aldeia no *Jornal Escolar*, "canta-se desde o romper do dia ao anoitecer; nunca se jogou o Futebol, não se sabe o que é um cinema, mas vive-se uma vida pacata e feliz" mas, apesar de tudo, acontecem "últimamente várias obras, entre as quais, uma pequena estrada para poderem passar automóveis, pois até aí o transporte era feito por meio de

burras". À medida que a década avança, os matizes da inculcação ideológica diversificam-se e dão expressão à reacção dos sectores tradicionais do regime (Miranda, 1981) face às pressões internacionais para a abertura do país e da sua economia:

"- Mas, senhor professor, que vem a ser isto de nacionalismo?

- Nacionalismo é uma palavra derivada de nação e significa o culto por tudo o que representa o bem da Nação, que é a nossa terra, a nossa gente, o nosso lindo Portugal. Proceder assim é ser bom português, é ser nacionalista.

- Então nós somos nacionalistas!

- Pois claro. Todo o bom patriota deve prezar, acima de tudo, a sua terra.

- E como, senhor professor?

- Pondo sempre os interesses da Nação acima das suas conveniências pessoais, e repelindo, com indignação, a intervenção de estranhos na nossa vida nacional.

Portugal é nosso e só nosso; e só por bons portugueses deve ser governado." por Carlos Pereira de Oliveira, tipógrafo compositor, aluno do 4.º ano, in *Jornal Escolar*, ano VII, nº1, 1954:8

A afirmação de uma "lógica cívica" (Derouet, 1989) no campo escolar e o pendor doutrinal a informar a descrição da realidade portuguesa não constituem novidade. No entanto, começamos também a encontrar pequenos indícios de erosão da credibilidade da organização em Corporações que *"se não conseguiram resolver totalmente, até agora, todos os problemas operários, é inegável que já muito se fez e muito se fará. Se mais não se fez ainda, não foi porque o seu espírito falhasse, mas sim pela insuficiência de tempo."*

Ao nível das políticas educativas, o Ensino Técnico e Profissional é marcado nos anos 50 pela Reforma de 1948 e pela sua regulamentação através do Estatuto do Ensino Técnico e Profissional (Decreto Lei 37029 de 25/8/1948). Por um lado, estas medidas constituíram-se em sinais de que o Estado Novo encetava uma viragem ao nível da sua orientação económica que, permitindo sustentar um processo de industrialização pouco desenvolvido e a pressão das instâncias internacionais, implicaria o fomento de um ensino técnico e profissional, caracterizado até então por uma "centralização e monolitismo totais" (Miranda, 1981:29) e funcionando em condições muito precárias apesar da sua procura crescente. Esta situação de precaridade não se resolve imediatamente após a Reforma de 1948 pelo que na Escola Infante D. Henrique se "toca a reunir" a partir da mobilização de uma constelação discursiva que tanto invoca "o espírito da casa", como transporta ecos de um projecto de racionalização da administração da escola ou de uma difusa preocupação com a sua eficácia:

"(o Director) falou da existência da escola com períodos brilhantes uns e menos brilhantes outros, do apetrechamento escolar, da complexidade dos serviços e da inadiável necessidade de dividir o trabalho, como está reconhecido no Estatuto, para uma acção bastante eficiente. Pelo Estatuto, disse, todos os senhores Professores e Mestres deverão coadjuvar a Direcção em todos os serviços" (Actas do Conselho Escolar, 1952:23)

As condições de que a escola se sente privada tanto dizem respeito às infraestruturas e recursos materiais e financeiros como aos recursos humanos, embora a origem daquela privação seja diferente, de acordo com as justificações dos actores escolares. De facto, a escassez

de condições materiais e financeiras é directamente imputada à responsabilidade das entidades de tutela:

"... concretizando as necessidades mais urgentes da Escola no respeitante à melhoria das instalações e ao seu apetrechamento. Sobre este mesmo assunto falaram vários professores lembrando alguns ainda a necessidade de se melhorarem as dotações orçamentais para maior eficiência do ensino" ([exposição a enviar, pela Direcção da Escola, às entidades superiores], *Actas do Conselho Escolar*, 1953:29).

Igualmente lhes é atribuída a escassez de certos recursos humanos, onde "a morosidade com que estão sendo preenchidas as vagas existentes no quadro do pessoal menor da escola" (*Actas do Conselho Escolar*, 1953, p.29) conduz, por exemplo, "à falta de pessoal na secretaria da Escola" e leva a que "o que se encontra ao serviço tem estado sujeito a um trabalho contínuo e exaustivo pelo que pede ao Conselho fique registado na acta o reconhecimento de todos pelo zelo e esforço dispendido" (*Actas do Conselho Escolar*, p.31, 1953). Apesar desta "lógica doméstica" que faz apelo a uma definição da escola como comunidade e que implica o reconhecimento entre si dos que para ela contribuem, levando a que se torne público "o nome dos funcionários a que faz referência este reconhecimento" e "[...] ainda os nomes dos professores como seus colaboradores", os défices não deixam de gerar "graves inconvenientes [...], tanto para o serviço como para a disciplina" como refere um dos professores ao Director, insistindo na necessidade de o Conselho Escolar pressionar as "entidades superiores".

A escassez de recursos humanos estende-se ao corpo docente, principalmente aos mestres e seus auxiliares no ensino oficial (contramestres, mestres contratados de

serviço eventual, preparadores...) e não deixa de atribuir-se à definição que as entidades de tutela fazem do seu estatuto profissional e das suas condições de trabalho. Com efeito, o Estatuto do Ensino Técnico procedia a uma hierarquização destes profissionais:

"os mestres e contramestres de oficinas e trabalhos práticos pertencerão a uma das classes A, B, ou C, consoante a natureza específica de técnica correspondente" (Estatuto do Ensino Técnico e Profissional, Decreto Lei 37 028, artº 20)

Esta hierarquização, correspondendo a uma dignificação dos saberes técnicos a que obrigam as especialidades (da electromecânica de precisão, aos bordados, passando pela electricidade, isto é, da "tecnologia de ponta" aos ofícios tradicionais, manuais ou femininos, passando pelos ofícios em vias de tecnologização ou artísticos), tem repercussões nos vencimentos a auferir pelos mestres, tornando assim particularmente pouco gratificante em termos financeiros a ocupação do lugar de mestre em certas especialidades. Por outro lado, definindo-se que o *"serviço docente obrigatório dos mestres será de trinta e seis horas por semana [...] e o dos contramestres e preparadores será de quarenta e duas horas"* (Estatuto do Ensino Profissional, artº329), em larga medida, estes estariam impedidos de acumular o desempenho deste cargo com outras ocupações profissionais.

É neste contexto que através do Conselho Escolar a Escola se dirige às entidades de tutela, num discurso de que não estaria ausente a tentativa de dignificação da própria escola pela dignificação dos profissionais e das especialidades em que havia mais alunos matriculados, para fazer sentir:

"... a necessidade de atribuir ao mestre da oficina de electricidade a categoria A e não B, como consta do Estatuto (...) alegou a preponderância do curso de electricista, dos que exigem maior soma de conhecimentos profissionais, a elevada responsabilidade técnica do cargo, com um posto de transformação de cinco mil volts, o facto de ter na sua dependência dois contramestres a quem terá de orientar e dirigir bem como a uma elevada população escolar pois mais de metade dos alunos matriculados, encontram-se a frequentar o curso de electricista o que exigirá, de certo, maior número de canseiras pedagógicas (...) o vencimento de mestre da categoria A, possivelmente já não afastaria tanto os candidatos ao lugar em questão; em seu entender o vencimento do mestre da categoria B não corresponde à responsabilidade e conhecimentos técnicos exigidos e daqui o desinteresse dos diplomados pelos concursos abertos." (Actas do Conselho Escolar, 1951:1)

A resolução da crise de recrutamento de mestres aparece associada argumentativamente à "dignificação" exclusivamente salarial destes como profissionais do ensino associando os argumentos da complexidade tecnológica e da responsabilidade inerente à especialidade em questão, com a dimensão pedagógica que o seu ofício envolve, onde as "canseiras pedagógicas" não deixariam de ser também "canseiras físicas", se atendermos aos seus horários lectivos. A manutenção desta situação - no caso específico a categoria C mantém-se até 1955 para os mestres de electricidade (Adendas ao Estatuto do Ensino Técnico e Profissional) - leva a que à Escola reste apreciar "o requerimento do único candidato" ou constatar a "falta de inscrições para algumas das oficinas e insuficiências para outras" e, nas palavras de um Director de Curso, reforçar a ideia de "não ter conhecimento da existência de qualquer

profissional capaz e que reúna o mínimo de condições indispensáveis ao cargo que esteja disposto a aceitar um convite com a remuneração que lhe é atribuída por lei".

Assim, associando as dificuldades de recrutamento às poucas condições materiais existentes admite-se que "o exercício prático deve completar os ensinamentos adquiridos nas aulas teóricas" mas não deixa de se afirmar "as oficinas da Escola Industrial do Infante D. Henrique" possuem apenas "apetrechamento razoável em algumas das secções e, ainda, precário noutras, por não ser possível realizar tudo de uma assentada". E, com efeito, é apenas na base do accionamento de uma lógica doméstica concretizada nomeadamente pela "colaboração das oficinas em trabalho de conjunto, na execução das peças que reunida dêem um órgão, na realização dos órgãos que combinados dêem um todo - instrumento ou máquina - ferramenta, tanto faz" que permite que "algumas secções estão apetrechadas com máquinas-ferramentas totalmente executadas nas oficinas escolares" num compromisso na base da subordinação a uma lógica cívica onde a Escola e os seus protagonistas têm "cumprido o melhor que podem, mercê da dedicação de dirigentes e dirigidos, todos empenhados na finalidade de dar ao ensino o rumo desejado, para que possa insofismavelmente servir os interesses do trabalho e da economia nacional".

Como já antes vimos, a Reforma de 1948 e a expansão durante os anos 50 e 60 da rede do ensino técnico não deixou de se constituir num mecanismo de amortecimento, quer da procura social de ensino secundário, desviando-a dos Liceus, quer das possíveis "tensões que surgissem entre as classes superior e inferior da sociedade portuguesa", pela criação de uma classe intermédia que impedisse a emergência de tensões sociais (Miranda, 1981:29). Nesse sentido promoveu-se um modelo de "expansão horizontal"

(Grácio, 1998a) de que, para além do alargamento da rede de escolas, a introdução do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico de dois anos, a anteceder a entrada naquelas, constituiu expressão. Este modelo de desenvolvimento do sistema de ensino estaria conforme à ideologia do regime, resguardando a formação de elites nos Liceus, sem deixar de contribuir para "a preparação de trabalhadores qualificados para ocuparem postos aos diversos níveis de um mundo industrial renovado" (idem), numa perfeita expressão do "realismo pragmático" (Nóvoa, 1992) que caracterizou a política educativa do Estado Novo. Por outro lado, corresponderia ao compromisso possível entre a ordem ideológica que os tradicionalistas do regime procuram preservar e os imperativos desenvolvimentistas, trazidos pelos discursos internacionais, e sustentados por uma emergente elite dirigente encabeçada pela burguesia financeira e industrial.

No entanto, a introdução do Ciclo Preparatório por esta Reforma, que conduziu ao aparecimento das Escolas Técnicas Elementares, de onde a Infante D. Henrique começa a receber alunos durante os anos 50, não é vivida sem algum desconforto, num sinal de tensão entre distintas concepções do Ensino Técnico, de que nos podemos aperceber no longo debate entre a Inspeção e o Conselho Escolar a propósito da palestra "*Palavras sobre o Ciclo Preparatório. Que orientações e esclarecimentos a dar*". Nesta são afirmadas pela Inspeção as vantagens do Ciclo Preparatório como "*pequeno curso de pré-aprendizagem [...] cujas disciplinas devem ter uma grande interdependência*" e que como tal deve "*ampliar os conhecimentos adquiridos na Instrução Primária, tendo ao mesmo tempo em vista a preparação dos alunos para os Cursos de Formação a que eram destinados*" de acordo com um trabalho pedagógico "artístico" que "*pela sua capacidade de melhor moldar o espírito da criança*", permite aos

"alunos melhor mostrarem as suas tendências que, devidamente estudadas podem indicar o caminho das suas aptidões" mas não pode correr o risco de deixar "os alunos entregues a si próprios numa liberdade mal compreendida" já que "Se a liberdade é útil, por outro lado pode provocar a indisciplina, o que é indesejável". De acordo com este Inspector os "aparentes insucessos" do Ciclo Preparatório só se devem "à má interpretação que lhe tem sido dada, tanto pelos próprios professores do ciclo, como pelos professores dos cursos de Formação Profissional": os primeiros por "não tratarem de ampliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos anteriormente, nem de lhes dar os próprios para melhor lhes facilitar o seu caminho nos seus futuros cursos" aos segundos "pede uma melhor compreensão dos alunos que lhes são entregues, procurando corrigir-lhes os defeitos mediante um trabalho paciente, construtivo e útil" (Actas do Conselho Escolar, p.36, 1953).

Este discurso visa ainda legitimar a "importância da coordenação e unificação do mesmo ensino que se deve estabelecer em todas as Escolas do Paiz", a fim de "obter nas provas a efectuar pelos alunos o mesmo grau de dificuldade" porque "só assim se conseguirá o maior rendimento". Este discurso, envolvendo uma preocupação centralizadora e racionalizadora da administração educativa, converte-se num discurso verdadeiramente meritocrático que marca a afirmação de uma "lógica industrial" que se vai afirmando a partir dos finais dos anos 50 e, de forma mais intensa, durante os anos 60 que, sob a preocupação da justiça da selecção escolar garantida pela uniformidade dos dispositivos de avaliação, vai reagir ao acréscimo verdadeiramente notável de alunos no Ensino Técnico que será necessário "poeirar", isto é seleccionar através dos mecanismos escolares.

Ao discurso sobre o Ciclo Preparatório apõe a escola a "ideia que paira no nosso ambiente escolar: que os alunos do Ciclo Preparatório eram demasiado infantis e com reduzida noção de disciplina" e que a "liberdade deve ser relativa de acordo com o temperamento de cada, que a disciplina é a ordem indispensável para se obter um resultado" revelando claramente a associação entre a disciplinação e a educação que os métodos pedagógicos "artísticos" do Ciclo não seriam capazes de estabelecer.

Quanto à unificação, o Director da Escola e seu porta-voz neste debate:

"confessa não compreender a utilidade da unificação do ensino não só tendo em vista as características diferentes das várias regiões do Paiz, como também as diversas orientações que criaram tradições em algumas dessas escolas. No seu parecer acha útil que cada Escola continue a ter as suas próprias características. Quanto à coordenação do ensino entende que, se por um lado é necessária, por outro lado também se deve ter em conta as necessidades regionais, além de que uma Escola deve ter o seu próprio espírito de equipa, de emulação" (*Actas do Conselho Escolar*, p.37, 1953)

numa demonstração da ameaça, temida pela Escola, que pendia sobre o "espírito da casa" e da necessidade de preservação de uma notoriedade e de uma "lógica doméstica" de funcionamento historicamente consagradas, revelando ainda uma concepção onde, da articulação desta Escola com o contexto económico envolvente, associado ao "espírito de emulação", parece poder constituir-se uma outra definição legítima da eficácia e do "maior rendimento".

Da tensão entre as lógicas tradicionalista e desenvolvimentista presentes na Reforma de 1948 redonda então a promoção de um ensino técnico em que o imperativo é a "inculcação dos princípios cívicos e de comportamento exigidos aos trabalhadores industriais" e onde as escolas se assumem como "locais de aprendizagem activa da ordem, higiene e compostura no vestuário e ainda de noções mais complexas de dedicação ao trabalho, respeito pela moral, amor à Pátria e auto-confiança" (Miranda, 1981:29).

Esta escola corporiza, em larga medida, este espírito onde ao longo dos anos 50 se continua a apregoar a "humanização", desde que controlada, e o "triunfo do trabalho", num registo que igualmente vai atribuindo uma maior importância à organização racional do trabalho:

"Em todas as épocas houve industriais tipográficos rotineiros, verdadeiros inimigos do progresso, nunca se preocupando em ter as suas oficinas devidamente instaladas.

(...) quase que mal se conhece onde é a composição, impressão ou até mesmo encadernação! Como é para lamentar vemos operários acotevelados uns aos outros para poderem trabalhar!

(...) Se todas as tipografias fossem como a nossa Escola [...] todos os anos são caiadas as paredes e os tectos; todos os dias são varridos e lavados os escarradores; não se fuma, nunca se metem letras na boca e todas as sextas-feiras o nosso Mestre nos manda pegar no aspirador eléctrico e limpar as caixas e não consente que um espaço ou uma letra se veja no chão, como acontece na maioria das tipografias.

Quem dera que qualquer tipografia onde nós trabalhamos, diariamente, possuísse todos estes requisitos, porque, se assim fosse, iríamos com todo o gosto como vamos para a Escola, quer de Verão quer de Inverno, em virtude das suas comodidades: janelas a toda a volta, luz eléctrica,

soalho de corticite, tudo em ordem!" (sobre a higiene da tipografia, 1950, *Jornal Escolar*, ano IV, nº1, pág.3, por Armando Esteves, 4.º ano - 1.ª turma)

"(...) És um operário e és um estudante. Duas actividades sobremaneira honrosas, quando bem cumpridas. És operário porque nasceste pobre, e um pobre é ordinariamente um operário. Mas estudante; para que és tu estudante? Inevitavelmente que para determinado fim, que não pode ser outro senão o de adquirires bagagem técnica que te permita maior remuneração ao teu labor e um mínimo de cultura que te destaca entre os teus irmãos de trabalho.

És operário e és estudante: grande e nobre actividade a tua! [...] Depois de entrares no edifício que te devia ser sagrado e que muito desrespeitas, deixa de ser um herói, para seres uma banalidade. Depois de grande sacrifício em vires à escola, não aproveitas o teu esforço, não queres tirar o máximo partido do teu sacrifício. (carta de um aluno aos seus companheiros, 1950, *Jornal Escolar*, ano IV, nº1, pág.6, por Amadeu dos Santos Alves Cabral, 2.º ano - 2.ª turma)

A partir de uma entrevista realizada ao Director cessante da Escola, em 1968, é possível perceber de que forma o aumento da procura social do ensino técnico nas décadas de 50 e de 60, particularmente nos distritos mais industrializados (cf. Miranda, 1981), como é o caso do Porto, confronta fortemente as escolas com a necessidade de desenvolverem dispositivos de gestão do quotidiano que lhes permitam assegurar as suas funções que na Escola Industrial Infante D. Henrique passam por procurar manter o "espírito da casa" e a "lógica doméstica" que vimos assinalando como a "estrela do norte" da "rota do Infante" e espoletar mecanismos de racionalização da administração da escola:

"(...) o aumento constante da frequência, que, desde então (1931) até hoje, duplicou, a qual seria superior às minhas forças, se, desde sempre, não tivesse a meu lado um grupo de professores dedicados e com perfeito espírito de colaboração, com quem tenho distribuído parte das minhas responsabilidades.

(...) Aqui, na Escola, o grande problema foi o de encontrar abrigo para todos os que a procuravam. Para isso bastou disciplinar a inscrição, e, milagrosamente, o espaço apareceu.

Num contexto em que se defronta com uma situação onde o investimento nas condições materiais das escolas é algum, mas insuficiente face ao volume de alunos e à própria transformação dos requisitos tecnológicos da formação, investe-se em estratégias de intensificação do trabalho escolar, onde a dimensão da socialização para o trabalho não implica necessariamente a sua codificação em diplomas escolares:

Entretanto o equipamento oficial e de Laboratórios foi, consideravelmente, enriquecido, o que permitiu desenvolver e aperfeiçoar a vossa preparação, em face das exigências, cada vez maiores.

Não tenho tido problemas, tenho procurado intensificar a sua actividade oficial e laboratorial, de forma que, mesmo aqueles que não consigam o desejado diploma, levem, pelo menos, conhecimentos úteis que lhes facilitem o trabalho lá fora.

Por outro lado, o recrutamento de professores e mestres, para além de restringido superiormente, encontra nos baixos salários oferecidos e na atractividade destes no mundo do trabalho industrial fora da escola constrangimentos relevantes:

"(...) Quero referir-me à falta de professores, nomeadamente engenheiros das especialidades metalomecânicas, que, por encontrarem melhores remunerações nas actividades particulares, só por acaso, ou «calorice», ou amor ao Ensino, procuram ser professores."

É pois entre estas coordenadas que, na década 60, a Escola Infante D. Henrique "navega" e onde a gestão da questão disciplinar é apenas um entre vários dispositivos presentes no quotidiano. Assegurando funções que são do domínio tanto do funcionamento interno da organização escolar - a socialização dos indivíduos para a ordem escolar - como da ordem da articulação da instituição escolar com o mundo social - assume a disciplinação do corpo e da vontade para a ordem do trabalho que os espera:

(...) Os rapazes, esses, são sempre bons e constituem, normalmente, massa de fácil modelação. Quando, por vezes, apareciam irregularidades que dificultavam o seu manejo, bastava ligeiro poeiramento e tudo caminhava bem.

Constituindo-se, também, num dispositivo a partir do qual a escola e os seus actores investem na manutenção de uma distinção que sentem atribuída socialmente, nomeadamente pelo campo do trabalho:

(...) a forma como as diferentes actividades económicas procuram, intensivamente, os nossos diplomados, convence-me que estamos, de facto, no bom caminho, e que a Escola que frequentais continua, de facto, a ser uma grande Escola, que muito nos honra e que todos os que nela trabalham procuram, sempre, prestigiar.

É essa distinção que procuram reforçar e justificar no interior da Escola através do estabelecimento de uma relação doméstica entre os seres que a habitam:

(...) (a melhor recordação) Foram todos os momentos em que podia abandonar o Gabinete da Direcção e vir, para junto de vós, quer nas oficinas, quer nas vossas festas, quer nas vossas Visitas de Estudo, onde me podia sentir mais um entre vós."

e que, para além do espaço e do tempo em que estes seres "convivem", se procura prolongar através do estabelecimento de um "laço comum" capaz de garantir que a notoriedade da Escola não se perca:

(...) Com que alegria vos vou encontrando, pela vida fora, bem colocados, prestigiando a Escola e os vossos professores, (...) possivelmente mal avaliada na vossa hora de partida, mas, em breve, reconhecido, quando tendes os primeiros contactos com a vida, e reconheceis que o que sois e valeis, à Escola o ficastes devendo." (1968, *Jornal Escolar*, nº de Junho, pág.10/11, por José Correia Sebastião Nobre, Secção Preparatória - 1.º ano entrevistando o director da escola).

3. A DISCIPLINA PRESCRITA - OS DIPLOMAS LEGAIS E OS SEUS ACTORES

Ao longo do período que analisámos, e ainda que admitamos que com articulações mais ou menos explícitas entre si, ou com ênfases particulares atribuídas por

diferentes intervenientes em cada uma, parece-nos que a administração da questão disciplinar na Escola se ancorou numa visão tripartida dos indivíduos: enquanto alunos da escola, cidadãos da Nação e futuros trabalhadores. Entre estas dimensões, sobre as quais incidia o controle disciplinar, procuraremos mostrar que existia uma relação de continuidade, em torno da noção de "docilidade-utilidade" (Foucault, 1987) do corpo e da vontade.

Estas três dimensões dos sujeitos são indissociáveis da sua definição enquanto alunos por parte dos diferentes intervenientes legítimos na construção de um quadro de análise das situações de infracção disciplinar - o Estado, a escola e o mundo do trabalho.

3.1. O Conselho Disciplinar e o Director

O primeiro interveniente a que nos referiremos é o Estado, através da análise dos normativos legais que enquadram o Ensino Técnico relativamente às questões disciplinares, mormente o Estatuto do Ensino Técnico de 1948.

A definição legislativa/estatal da ordem disciplinar, corporizada pelo Estatuto do Ensino Técnico e Profissional, atribui ao Conselho Escolar a administração da "*matéria disciplinar e de orientação educativa geral*" (artº125), constituindo-se para o efeito, nas Escolas com mais de 10 professores do quadro, uma secção disciplinar - o Conselho Disciplinar. Os membros que constituem este Conselho Disciplinar são também definidos pela legislação:

"o Director da Escola, que presidirá, pelo subdirector e directores de cursos⁵⁸, pelo médico escolar, pelo professor de Religião e Moral, pelos directores de centro da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina e por dois vogais eleitos de entre os professores do quadro da escola" (artº125).

O Conselho Disciplinar, quer pelo modo da sua constituição - quase exclusivamente na base da inerência e da nomeação directa -, quer pela simbologia dos que o compõem, representa, desde logo, um mecanismo estreitamente associado tanto à forma como se concebia a administração do sistema educativo, como aos contornos ideológicos do regime político vigente e do seu mandato educativo, até aos anos 60. Quanto à primeira, revela bem o carácter de "administração centralista e autoritária" (Nóvoa, 1992:457) que foi imposto; quanto à segunda, é patente "o esforço de produção de consensos sociais" através dos sistema de ensino (*idem*:452), procurando contribuir para a interiorização de um modelo de sociedade unificada no plano político, simbólico e cultural.

Com efeito, integrando o subdirector da escola e os directores de curso "nomeados pelo Ministro, mediante proposta do Director e da Escola" (artº106, 3) e o

⁵⁸ A legislação define quem são os professores que podem desempenhar este cargo: são professores do quadro nomeados pelo Ministro a sugestão do Director. Excepcionalmente, poderiam ser professores auxiliares ou agregados (artº 106, 3). Da análise das Actas do Conselho Escolar constata-se que estes cargos eram geralmente ocupados por professores-engenheiros que leccionavam disciplinas na área técnica do curso que dirigiam. Os pedidos de criação de direcções de curso surgem, a partir de meados dos anos 50, quer como reflexo do aumento de alunos a frequentar a escola, quer, pensamos nós, como espelho do litígio entre a notoriedade dos diferentes cursos ministrados pela Escola, como nos parece sugerir a análise das Actas do Conselho Escolar: "o senhor Presidente apresentou uma proposta para a criação, nesta escola, duma Direcção dos Cursos Têxteis, de grande utilidade em virtude do seu grande desenvolvimento tomado ultimamente entre nós (...) esta proposta foi aprovada por unanimidade, tendo sido resolvido pedir às instâncias superiores, no mais breve tempo possível, a criação nesta escola duma Direcção dos cursos têxteis" (Actas do Conselho Escolar, p.52, 1955).

Director, "escolhido livremente pelo Ministro, de entre os professores do ensino profissional" (artº99), estabelece, ao nível da escola, uma correia de transmissão das prescrições centrais, regulada *a priori* pelos mecanismos de nomeação.

Esta política de nomeação é complementada por um controlo, também *a priori*, assente na multiplicidade de normas e regras que procuram reduzir a autonomia dos Directores e mostrar, claramente, como o papel que se lhes reservava era o de meros executores, num contexto de uma "administração centralista hierarquizada e autoritária, procurando reduzir ao mínimo as zonas de incerteza" (Nóvoa, 1992:467).

Para o caso dos Directores das Escolas Técnicas é suficientemente ilustrativo do que acabamos de dizer, a análise da forma como o enquadramento legislativo o definia e às suas funções, nomeadamente no âmbito do controle disciplinar dos alunos.

Ao Director era acometida a "superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa" (artº98) da escola, devendo "cumprir e fazer cumprir fielmente as leis, regulamentos e determinações superiores, resolvendo os casos da sua competência e informando sobre os restantes" (artº103, c), num papel de "administrador-delegado" da administração central (Barroso, 1995:293).

Mas, do Director era também esperado que fosse o garante da

"activa e permanente cooperação de todos os professores, mestres e alunos na obra educativa da escola com base na unidade de pensamento e na aceitação dos princípios da moral cristã e dos que

se encontram inscritos nas leis fundamentais do Estado" (artº103, e),

num misto de "gestor" e de "supervisor" dos professores e dos alunos (Barroso, 1995:293).

No que toca à definição da figura do Director com respeito às questões disciplinares de forma mais estrita, deparamos com uma imagem que oscila entre o autoritarismo fundado na lei e o paternalismo fundado na moral cristã. Neste sentido, entre outras competências que lhe eram atribuídas pela legislação, devia

"proibir a entrada na escola a qualquer pessoa que, pelo seu porte ou atitude, seja elemento de indisciplina ou se torne inconveniente para a educação do aluno" e "exercer a autoridade hierárquica e disciplinar em relação a todo o pessoal e alunos, nos termos da lei", ao mesmo tempo que deve "velar pela saúde moral e física dos alunos, dentro e fora da escola" ou "ter assídua convivência com os alunos, exercendo sobre eles a conveniente acção educativa e amparando-os com o seu conselho e atitude paternal, mesmo nos casos em que hajam prevaricado" (artº103, g, h, ,j, i).

Aproveitando da análise de Barroso (1995:293-294) a respeito dos papéis definidos pela legislação para os reitores do Liceus diríamos, então, que aos Directores das Escolas Técnicas, no campo disciplinar e, por maioria de razão, enquanto membros do Conselho Disciplinar, se "pede" o desempenho do papel de "educador dos alunos (ou orientador da acção educativa e disciplinar". A este caberia a função de assegurar que "toda a organização (...)

funciona como um "ambiente moral" e disciplinador dos alunos".

Na definição legal do Director em relação às questões disciplinares parece-nos então prevalecer o acordo entre uma ordem cívica e uma ordem doméstica. Nesta perspectiva, o poder funda-se em princípios que transcendem a particularidade do seu exercício contextualizado e são definidos por uma entidade maior - o Estado - do mesmo passo que discursivamente se advoga o seu exercício a partir de uma hierarquia de proximidade, onde as relações entre os seres são pautadas pelo saber-ser afectivo e pela pertença a um mesmo espaço doméstico: a escola.

Ainda que no momento em que o Estatuto do Ensino Técnico entra em vigor se estivesse a encetar um período da política educativa portuguesa mais caracterizado pela necessidade de formar recursos humanos qualificados do que de inculcação ideológica (Nóvoa, 1992:460), a presença dos elementos da Mocidade Portuguesa masculina e feminina bem como dos professores de Moral - inevitavelmente padres - no Conselho Disciplinar⁵⁹, não pode deixar de ser lida senão nesse sentido se atendermos ao papel que a Igreja e o sistema de ensino desempenharam na consolidação do Estado Novo, através sua acção de "inculcação ideológica" (Mónica, 1978). Aliás, este "anacronismo" só é aparente uma vez que ganha sentido se não esquecermos que, efectivamente, no sistema de ensino do Estado Novo esteve omnipresente uma "raiz doutrinal" (Nóvoa, 1992:456). Assim, a mudança antes identificada nas prioridades do sistema educativo só é perseguida se puder ser controlada, o que, efectivamente, acontece no contexto de um Estado administrativamente forte que assume parte das tarefas de controlo ideológico através dos aparelhos de repressão, mas não só.

⁵⁹ Aliás, são também membros efectivos do Conselho Escolar.

No caso em apreço, o controlo materializa-se tanto pela imposição da norma - esta está definida de forma administrativa pela lei - como pela definição administrativa estrita dos que têm por missão velar pelo seu respeito. Através de uma lógica administrativamente prescritiva, o Estado impõe a norma e garante as condições simbólicas do seu cumprimento.

Ao Conselho Disciplinar pertencem ainda os professores directores dos cursos. O lugar de director de curso só podia ser criado pelo Ministro da Educação, sob proposta do Director da Escola de entre os professores do quadro e nas escolas com mais de 600 alunos e em determinadas condições⁶⁰.

A estes cabiam funções como as de *"orientar o ensino das disciplinas tecnológicas e de aplicação e das oficinas correspondentes"*, *"vigiar a execução dos programas e os processos didácticos"* de professores e mestres, especialmente dos professores eventuais das áreas tecnológicas e de oficinas sobre cuja *"qualidade de serviço"* (artº111) deviam prestar informação e, ainda, tal como o Director que deviam auxiliar,

"ter assídua convivência com os alunos exercendo sobre eles a conveniente acção educativa e amparando-os com o seu conselho e atitude paternal, mesmo nos casos em que hajam prevaricado" (artº103, i).

As funções que lhes eram acometidas relativamente aos professores, bem como as condições em termos de estatuto

⁶⁰ Essas condições são definidas pelo Estatuto: *"que se professem ramos profissionais acentuadamente distintos e naquelas em que, dentro do mesmo ramo, se ministrem formas de ensino para as quais o Estatuto fixe períodos diários de funcionamento diferentes"* (artº106, 1b)

profissional que tinham de possuir desembocavam num perfil onde só cabiam os professores das áreas tecnológicas, quase exclusivamente engenheiros:

"(o Director) falou da acção dos directores de curso e das suas atribuições, que não são tão poucas. Comunicou, então, ao Conselho, que ao contrário do que acontecia até aqui havia agora duas direcções de curso: uma para os metalomecânicos e outra para os electricistas (...) Pediu então a todos os senhores professores e mestres que se entendessem com os referidos professores sempre que tivessem de tratar assuntos respeitantes àqueles cursos (...) disse que havia proposto superiormente se criasse mais uma para os maquinistas e mecânicos de automóveis, e para isto havia pedido a colaboração do Eng. Serafim, que gostosamente aceitou e a quem, neste momento, agradece a boa vontade de servir o ensino (...) e da necessidade de se criar uma direcção para os cursos têxteis" (Actas do Conselho Escolar, 1952:23-24).

Por outro lado, os directores de curso representavam a possibilidade de um desdobramento do controle dos alunos no espaço prevendo-se que

"nas escolas técnicas cujos alunos recebiam ensino em mais de um edifício, independentes, ou, embora no mesmo edifício, em regime de desdobramento, bem como nas escolas em que funcionem cursos de aperfeiçoamento, podem, para efeitos pedagógicos e disciplinares, constituir-se secções, cabendo a superintendência (...) a um director de curso" (Decreto Lei nº42 0003, de 5/12/1958).

Este desdobramento no espaço implica uma maior proximidade ao objecto vigiado, quer pela desejada "assídua convivência com os alunos", quer pelo facto de serem professores dos alunos dos cursos que dirigem.

Este dispositivo de controle disciplinar apoia-se numa organização analítica do espaço (Foucault, 1987) que "tende a dividir-se em tantas parcelas quantos elementos há para repartir" e possibilita a identificação, a cada momento, dos indivíduos e dos seus espaços próprios. É este procedimento que permite "analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias", controlar "a circulação difusa" e, assim, a "cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo" (*idem*:123).

O Conselho Disciplinar, tal como a legislação o definia, parece, então, ser um espaço de onde estariam tendencialmente ausentes os professores das áreas de formação geral, bem como os mestres das oficinas e onde, por outro lado, estariam representados quer a administração central do sistema, por intermédio de "delegados ideológicos", quer os professores das áreas técnicas de formação, tal como podemos verificar para o caso da escola em análise:

"organização do Conselho Disciplinar, que ficou constituído, com aprovação unânime, pelos senhores:
1) *Director da Escola;* 2) *Director do Centro da Mocidade Portuguesa Masculina;* 3) *Directora do Centro da Mocidade Portuguesa Feminina;* 4) *Médico Escolar;* 5) *Padre José,* 6) *Engenheiro Norberto,* 7) *Engenheiro Flávio;* 8) *Engenheiro Alfredo, este nomeado pela primeira vez nesta sessão para a vaga*

que recentemente se deu" (Actas do Conselho Escolar, 1958:61).

Poder-se-ia, então, avançar para a ideia de que esta estrutura, tal como é definida, procura, através do controle disciplinar, conciliar o controle ético dos alunos como futuros trabalhadores e o controle ideológico-moral dos futuros cidadãos.

Mas, decorrendo ainda dos dispositivos de disciplinação que assentam no esquadramento do espaço, encontramos para além destes actores com uma participação directa na decisão sobre a questão disciplinar, quer no exercício individual das suas funções, quer através da sua participação no Conselho Disciplinar, outros intervenientes com um papel sancionado institucionalmente e que não possuindo directamente uma autoridade sancionadora estariam, ainda assim, ao serviço da disciplina escolar. Estes actores "encurtavam" os espaços sem controle e asseguravam simbolicamente a presença da autoridade e da ordem escolares nos diversos espaços da escola. Deste modo estabelecia-se uma cadeia hierarquizada de actores internos à escola que se distinguiria entre si por diferentes funções desempenhadas no processo de disciplinação.

Se o poder decisório e o exercício directo da sanção disciplinar a partir de certos limites eram inerentes aos actores que antes referimos (o Director e o Conselho Disciplinar), a que havemos de aduzir, os professores, os mestres e os funcionários, que os exerciam em determinadas circunstâncias e dentro de outros limites (como veremos já a seguir); outros actores havia que tanto desempenhavam um papel simbólico, na medida em que representavam a autoridade ausente fisicamente, como, escorando-se na

proximidade da relação directa com os alunos/turmas, desempenhavam um papel de interface quer para com as instâncias que acima referimos, quer para com o exterior da escola.

A cumprir estes papéis encontramos, respectivamente, os alunos chefes de turma "que na ausência do professor é a autoridade que o representa" (in: Livro de Penalidades) e os "professores-secretários de turma". São estes que responsabilizando-se pelo controle da assiduidade dos alunos e pelo contacto com os pais/encarregados de educação a esse propósito procuram verificar e assegurar uma condição básica à disciplinação - a exposição dos alunos à ordem escolar na sua forma mais comum: as aulas:

"Depois versou a parte disciplinar da Escola dizendo que depois de várias tentativas não havia processo melhor senão o de criar secretários de turma para fiscalizar a assiduidade dos alunos e controlar as suas faltas. Em seguida apontou a missão dos secretários de turma: vigiar as faltas, distinguindo as justificadas das injustificadas e avisar os pais e encarregados de educação quando tal se torne necessário" (Actas do Conselho Escolar, 1952:23).

A própria designação destes professores indicia, desde logo, o que seriam genericamente as funções pensadas para estes professores. Contudo, estas vão-se diversificando e de um papel basicamente administrativo, como o que é apresentado acima, vemos emergir outras funções:

"Depois de aprovada a lista de professores-secretários de turma, foram ainda traçados pelo Senhor Presidente as principais directrizes a

seguir no presente ano lectivo, assim especificadas: 1) os professores-secretários de turma devem manter os alunos sempre nos mesmos lugares, de forma a facilitar a marcação de faltas, evitando assim desnecessárias perdas de tempo; 2) as faltas devem ser sempre inscritas pelo professor nos livros de ponto; 3) o contínuo poderá indicar ao professor o número dos alunos que faltarem; 4) todas as vezes que o aluno falta mais de três dias, deverá a secretaria avisar do sucedido o respectivo encarregado de educação, sendo esse aviso assinado pelo professor-secretário da turma a que o aluno pertencer; 5) os professores-secretários têm por dever olhar pela turma a seu cargo, atendendo as justas reclamações dos alunos; 6) os professores-secretários, no final do primeiro período escolar, já devem ter uma ideia exacta sobre o aproveitamento e o comportamento dos seus alunos; 7) os professores-secretários têm por dever recomendar aos alunos a justificação das faltas, prevenindo-os de que todos aqueles que tenham três faltas injustificadas podem perder as regalias de isenção de propinas; 8) devem os professores-secretários avisar os alunos que atinjam o limite de faltas deverão requerer a sua relevação." (Actas do Conselho Escolar, 1954:44).

Encontramos, então, centradas nestes professores, funções ao nível da racionalização e controle da organização espacial ao serviço da disciplina escolar e, de forma mais abrangente, procurando a rentabilização máxima do tempo escolar. O que se pretende é um "tempo tão cuidadosamente regulado que não pode dar lugar a nenhum movimento imprevisto" (Canário, 1998:3), um tempo característico da forma escolar. Com efeito, esta preocupação para que todos os alunos mantenham os mesmos lugares, e que o façam durante o tempo que a instituição escolar define como necessário, decorre da "necessidade de

adoptar modos de gerir os espaços, os tempos (...) susceptíveis de tornar possível a imposição coerciva de 'processos uniformes de ensino'" (Canário, 1998:3) que permitem a emergência da organização pedagógica própria da forma escolar (Barroso, 1995:79) e que aqui encontramos concretizada.

Estas funções coexistem com outras, relevando de um ambíguo compromisso "cívico-doméstico" (Boltanski & Thévenot, L., 1991). Espera-se do professor-secretário que "atenda as justas reclamações" dos alunos, que seja o garante da objectivação "jurídica" dos comportamentos - a inscrição das faltas no livro de ponto - capaz de colocar os indivíduos em igualdade perante a lei/norma ou mesmo que os informem dos seus direitos - requerer a relevação das faltas. Simultaneamente, a definição da sua relação com os alunos, subentende uma lógica dos deveres, - "os professores secretários têm por dever olhar pela turma..." - uma lógica de responsabilização pessoal directa pela turma que "secretariam", característica de um "mundo doméstico" (Boltanski & Thévenot, 1991:214) onde "os maiores (...) têm deveres, em particular, para com aqueles que compreendem e por quem são, em consequência, responsáveis". É neste sentido que entendemos e compreendemos que ao professor-secretário, mais do que punir, incumba "recomendar" "prevenir" e "avisar" os alunos quanto às consequências dos seus comportamentos. Mas sugerimos que este é um acordo ambíguo, e em certa medida verdadeiramente esclarecedor do carácter compósito das "justiças" educativas, porque não podemos deixar de entender, ao apontar-se como uma das missões dos professores-secretários o terem "no final do primeiro período escolar, (...) uma ideia exacta sobre o aproveitamento e o comportamento dos seus alunos", que o que está em causa é também a promoção de um "princípio

superior comum" repousando sobre "a eficácia dos seres, das suas performances, da sua produtividade", próprio de um "mundo industrial" (Boltanski & Thévenot, 1991:254).

Do ponto de vista da coordenação da acção no seio da escola, a lógica da eficácia subentende a possibilidade e necessidade de se estabelecer no presente quem são os seres fiáveis, capazes de se integrarem numa engrenagem montada, de modo a garantir a previsibilidade do bom funcionamento da organização no futuro. O controlo disciplinar encetado pelo "professor-secretário" desempenha esta função ao identificar e procurar corrigir os seres que pelo seu absentismo ou aproveitamento se revelam desde cedo "*inadaptáveis à disciplina escolar*" e, como tal, põem em causa a optimização do ensino e desperdiçam o seu próprio "potencial de actividade" (Boltanski & Thévenot, 1991:255).

Como antes referimos, são também os professores secretários que se constituem em "interfaces" da escola para o exterior, nomeadamente junto dos encarregados de educação, cumprindo, em simultâneo, um duplo papel. Ao darem corpo - *a assinatura* - à extensão para o domínio do público/privado da ordem escolar transformam um acto administrativo - *a secretaria comunicar aos encarregados de educação as faltas sucessivas dos seus educandos* - num acto que é investido de um valor escolar que, em simultâneo, co-responsabiliza os pais/encarregados de educação pela infracção dos alunos apresenta-se também, nesse sentido, como moralizador do mundo exterior à escola, conjugando assim duas das linhas de continuidade que Nóvoa (1992:456) identifica na política educacional portuguesa entre 1930 e 1960: "a raiz doutrinal sempre presente, extravasando mesmo os espaços escolares, para se projectar no seio das famílias e das comunidades" e "o esforço de produção de consensos sociais" no sentido de uma "interiorização de um modelo de sociedade que traduz projectos unificadores no

plano político, simbólico e cultural". No entanto, o quadro legal do Ensino Técnico não se queda pela enunciação dos agentes que ao nível da escola são incumbidos da administração da disciplina, nem sequer circunscreve essa função ao Conselho Disciplinar.

Quadro 3

Quadro síntese das penas disciplinares vs mecanismos accionados⁶¹

PENAS DISCIPLINARES	INTERVENIENTES	MECANISMOS ACCIONADOS
Admoestação	Professores/mestres (dentro/fora da aula/da oficina corresponde a infracções leves)	- Não depende de processo
Ordem de saída da sala/oficina onde se realizam os exercícios escolares	Professores/mestres (só quando seja indispensável)	- Marcação de falta de presença - Comunicada ao Director - Não depende de processo - Comunicada encarregado educação, no caso alunos meriores
Repreensão dada pelo director	Director	- Aplicada no gabinete director ou perante os alunos da turma - Não depende de processo - Comunicada encarregado educação, no caso alunos menores - Penas registadas nos processos individuais alunos e livro próprio da secretaria
Suspensão da frequência até 8 dias	Director	- Ouvido o Conselho Escolar ou a respectiva secção disciplinar (Conselho Disciplinar) - Depende de processo, o arguido será ouvido sumariamente - Penas registadas nos processos individuais alunos e livro próprio da secretaria
Exclusão temporária/ definitiva da frequência de todas as escolas	Ministro (Director)	- Ouvido o Conselho Permanente da Acção Educativa - Depende de processo. O arguido, tratando-se aluno menor, mais o encarregado da sua educação serão ouvidos por escrito, podendo oferecer testemunhas em número não excedente a cinco. - O processo será enviado à Direcção Geral, podendo o Director da escola ordenar a suspensão do arguido até ao julgamento - Penas registadas nos processos individuais alunos e no livro próprio da secretaria

⁶¹ O quadro foi construído a partir do Estatuto do Ensino Técnico e Profissional.

Com efeito, este quadro legal produz uma hierarquização das sanções a atribuir em função da "gravidade das infracções" (artº462, 2)⁶², ainda que não se refira aos actos concretos a sancionar. Por outro lado, enuncia os intervenientes nos processos e os mecanismos que estes necessitam accionar para legitimar as sanções. Ao colocar em paralelo estes elementos - infracção/sanção, intervenientes/mecanismos accionados - surge uma hierarquização da "(in)dignidade" das acções contra a ordem na Escola que se pode associar a uma maior ou menor "dignidade" dos actores autorizados à sanção, e dos próprios mecanismos accionados no processo de sanção disciplinar. Procuramos traduzir esse paralelismo no quadro 3.

O que em primeiro lugar ressalta deste quadro é o compromisso "cívico-doméstico" que encerra, na medida em que "a *graduação das penas (...) tendo sempre em vista o carácter paternal e educativo da acção disciplinar*" (artº462, 2) corresponde à graduação dos mecanismos administrativos e burocráticos que recorrem ao sustentáculo legal para se legitimarem. Este processo desenvolve-se na "des-domesticidade" das relações hierárquicas que perdem o seu carácter naturalmente fundado - os professores e os mestres podem admoestar os seus alunos como se de filhos se tratassem e como se tal fizesse parte integrante do processo educativo escolar - para, progressivamente, se irem inscrevendo numa ordem cívico-legal que transcende as particularidades e se apoia em "pessoas colectivas do mundo cívico" (Boltanski & Thévenot, 1991:234) - o conselho permanente da acção educativa, a direcção geral - e em mecanismos de racionalização da prova - os processos, o ser ouvido por escrito, as testemunhas - que a torna "acessível

⁶² As referências legislativas reportam-se ao Estatuto do Ensino Técnico e Profissional, Decreto Lei 37 029

aos sentidos" e como tal legítima (Boltanski & Thévenot, 1991:234).

Um bom exemplo deste mecanismo é-nos dado pela clarificação que a Circular 18/63 de 1963 introduz a propósito da necessidade de fazer os alunos abandonar as salas de aula quando recebem ordem de expulsão. Como retomaremos posteriormente, era bastante frequente que a sanção de suspensão de frequência das aulas se convertesse no registo das faltas mas com a "obrigatoriedade de a elas (aulas) assistir"⁶³, a que não seria alheia a intenção de que esta se pudesse constituir numa "sanção normalizadora" (Foucault, 1987).

A Circular que referimos vem clarificar que

"se o agente de ensino anota a falta, mas consente que o aluno permaneça na aula ou não faz ao Director a respectiva comunicação, reconhece que a aplicação da pena não era indispensável"⁶⁴ e omite uma formalidade essencial. Em qualquer dos casos a falta tem de ser anulada por ilegal" (Circular 18/63 de 1963).

Deparamos, então, com um litígio entre o mundo cívico que "insiste na objectividade das regras desligadas das pessoas e nos mecanismos de representação" e o mundo doméstico construído numa base relacional onde o "exercício da grandeza está ligado à necessidade, para manifestar a sua importância, de se apresentar em pessoa em presença dos outros" (Boltanski & Thévenot, 1991:206-207).

⁶³ Este excerto é retirado do Livro de registo de Penalidades.

Quadro 4

Esferas de Relação Reguladas pelos Deveres dos Alunos⁶⁵

RELAÇÃO C/ ESCOLA COMO ENTIDADE	RELAÇÕES C/ "SUPERIORES"	RELAÇÃO C/ OS COLEGAS	RELAÇÃO CONSIGO PRÓPRIO
<p>- Cumprir as disposições regulamentares da escola e as instruções que lhe sejam aplicáveis</p> <p>- Comparecer nas aulas, oficinas e demais actividades escolares às horas e dias designados pelo horário ou por outra forma própria, munidos sempre dos livros, cadernos e demais utensílios necessários ao trabalho escolar</p>	<p>- Tratar com urbanidade e deferência (...) o pessoal da escola</p> <p>- Obedecer pronta e lealmente às ordens emanadas dos superiores e tomar em respeitosa consideração os seus conselhos, recomendações e advertências</p> <p>- Justificar, perante os professores e mestres ou perante o director, todas as faltas de comparecimento às actividades escolares, apresentando a documentação necessária para tal efeito</p>	<p>- Tratar com urbanidade e deferência todos os colegas</p>	<p>- Diligenciar pelo seu próprio aperfeiçoamento moral, pela sua valorização pessoal e profissional (sempre de acordo com os superiores interesses e objectivos da Nação)</p> <p>- Manter, no corpo e vestuário, bem como nos objectos e móveis de que se utilize, o necessário asseio</p> <p>- Procurar obter todo o aproveitamento possível da frequência escolar, acompanhando atentamente as lições e executando correctamente todos os exercícios e trabalhos que lhe forem distribuídos pelos professores e mestres</p>

O quadro legal retém ainda outros elementos que nos podem ajudar a compreender a ideologia subjacente à ordem disciplinar centralmente definida.

A definição das *"infracções da disciplina, e por isso puníveis"*, associa-as a *"quaisquer actos ou omissões contrários aos deveres do aluno"* (artº462, 1) o que nos conduz à análise destes. Assim, a partir da análise dos

⁶⁴ O itálico é do original e é utilizado precisamente para destacar a palavra que na formulação legal "obriga" a esta clarificação.

⁶⁵ O quadro foi construído a partir do Estatuto do Ensino Técnico e Profissional.

deveres⁶⁶ dos alunos, é possível constatar a diversidade das esferas de relação reguladas por aqueles, que procuramos traduzir através do quadro 4.

Na articulação entre estas quatro dimensões relevadas da legislação pela nossa análise constituir-se-ia a imagem do aluno desejado: "urbano"⁶⁷, cumpridor, obediente, respeitador, disciplinado e aplicado. O aluno (auto)disciplinado ideal para se transformar num trabalhador ideal, quer na escola, quer fora dela. O aluno próprio de um "mundo industrial" (Boltanski & Thévenot, 1991:254).

É este mundo industrial que transparece de uma concepção reificada da escola; da escola como organismo mecânico onde os alunos enquanto peças se devem encaixar sem perturbar "o seu regular funcionamento"⁶⁸. É nesse sentido que se torna necessário "cumprir as disposições regulamentares", "obedecer pronta e lealmente" ou "executar correctamente todos os exercícios e trabalhos". Mas esse é também, o sentido de subordinação inquestionável à hierarquia escolar corporizada, quer pelas disposições regulamentares, quer pelos superiores, ambos definidos abstractamente. De igual modo, o aluno de um aparente "mundo cívico" é um aluno que não desenvolve interesses particulares, senão os conformes a um "princípio superior comum" (Boltanski & Thévenot, 1991) corporizado pela entidade colectiva da Nação e que tem de recorrer aos

⁶⁶ Não cabe na economia deste trabalho uma análise semântica detalhada da formulação dos deveres dos alunos, embora possamos avançar com a hipótese da existência de formas diferentes de expressar os deveres dos alunos quando esses deveres se definem em relação a si mesmos, em relação aos superiores hierárquicos...

⁶⁷ Se recorrermos ao dicionário encontramos como sinónimos de urbano/urbanidade: bem criado, civilizado, doméstico, sociável. A urbanidade, em termos etimológicos, é, portanto, a qualidade dos urbanos, o que não deixa de ser curioso quando sabemos que, embora as escolas técnicas se situassem nas cidades, a maioria dos seus utentes seriam oriundos das periferias, à altura rurais.

⁶⁸ Retomaremos esta expressão adiante, procurando elucidar o que nos parece constituir o seu sentido organizacional.

objectos de valor jurídico, como a "documentação necessária" (artº457, c) para se justificar das faltas perante a escola, quando rompe a harmonia estabelecida pela lei.

É também o aluno que deve "comparecer nas aulas, oficinas e demais actividades escolares (...) munidos sempre dos livros, cadernos e demais utensílios necessários ao trabalho escolar", símbolos de pertença a uma ordem e a uma entidade colectiva com a qual se identificam e que assim os identifica e reconhece. O lugar da individualidade não existe senão enquanto instância ao serviço de outras. O "aperfeiçoamento moral" e a "valorização pessoal" fazem-se de acordo com "os superiores interesses e objectivos da Nação", o "asseio" na utilização dos objectos e móveis é necessário à manutenção da "pureza" funcional da Escola que se deve prolongar no corpo e vestuário dos alunos, o "aproveitamento da frequência escolar" está intrinsecamente dependente da execução correcta dos exercícios e trabalhos que o professor entende como adequados.

Como sugere Grignon (1971:164) "o que é necessário aprender, antes de tudo, é que cada acto, cada coisa, cada ser, a começar pelo próprio indivíduo, deve ocupar o lugar que lhe está reservado na ordem física e na ordem social". Estaria assim subjacente a este discurso sobre os deveres dos alunos o que Grignon (1971:155) identifica como próprio de toda a instituição escolar: a inculcação de um conjunto de hábitos e de disposições morais. Ainda de acordo com o mesmo autor, esta função da instituição escolar assume características particulares quando se inscreve no funcionamento de uma instituição que recruta os seus membros nas classes populares, como acontecia com as escolas técnicas em Portugal (cf. Grácio, 1998, 1996). Estas escolas necessitam assegurar, em primeiro lugar, "a moralização elementar, ou simplesmente a "domesticação" dos

que estão destinados a ocupar uma posição inferior na hierarquia social; elas devem formar indivíduos "convenientes", "correctos", e "decentes" (Grignon, 1971:155).

Desta definição legal ressalta a dupla vinculação dos alunos: trabalhador da escola e "cidadão" de uma Nação que a escola corporiza igualmente. Da sua intersecção resulta, finalmente, a condição de subordinado a uma ordem de que apenas participa pela infracção, uma vez que ao aluno não são senão atribuídos deveres para com a escola.

4. As DISCIPLINAS ESCOLARES LOCAIS E OS LOCAIS DA DISCIPLINA NA ESCOLA: OS ESPAÇOS, OS ACTORES E AS (DES)ORDENS DA (IN)DISCIPLINA

Mas se o quadro legal induz uma determinada justiça educativa a partir da definição das condições de administração da disciplina, também contém em si "zonas de incerteza" cuja apropriação por parte da escola interessa analisar. Desde logo, ao não conter a discriminação das acções merecedoras de sanção disciplinar e ao sugerir uma gradação das sanções em função da "gravidade das infracções" (artº426, 2) transfere para a escola essa dupla definição: a das acções que são punidas e do que as torna mais ou menos graves. É a partir desta análise que procuramos agora pensar os "dispositivos de compromisso" (Boltanski & Thévenot, 1991) accionados pela Escola na

construção de uma justiça educativa relativamente às questões disciplinares. Esta análise não poderá deixar de levar em conta que os compromissos comportam um carácter contingente e precário uma vez que dependem, em grande medida, de uma "pragmática do julgamento" (Boltanski & Thévenot, 1991:31) intrínseca à acção.

Como vimos antes, a definição legal da ordem disciplinar tem subjacente uma imagem ideal do aluno. Esta visão do aluno corresponde a uma definição pura e ideal do mundo da escola, onde o atrito não existe face à inércia, ou seja, onde uma ordem universal (mecânica e racional) está naturalmente instalada, onde a disciplina *"deve ser mantida por meios suasórios, e só nos casos de ineficácia desses meios se recorrerá ao castigo"* (artº458). Deste modo, são os alunos que ao porem em causa a instituição dessa ordem (ou a ordem instituída), são visados pelas penalizações que procuram repor essa ordem universal e natural de funcionamento da escola.

Esta ordem universal tem uma tradução local que procuraremos apreender utilizando um procedimento analítico semelhante, isto é, a partir da construção "em negativo" do utente da escola, pela análise das suas penalizações é-nos possível inferir a imagem do "bom aluno" e da escola "ordenada".

A definição "pela negativa" dos alunos tanto põe em jogo propriedades que lhes advêm desta condição, como se ancora em propriedades associadas a outros papéis desempenhados pelos indivíduos em outras esferas da sua vida (o aluno enquanto cidadão, o aluno enquanto trabalhador) ou em características diferenciais (o aluno enquanto rapaz ou rapariga, o aluno enquanto criança, jovem ou adulto). É, pois, na articulação entre diferentes

referenciais que a escola estabelece os seus julgamentos, mediando desde logo a ordem abstracta veiculada pela legislação com as particularidades "construídas" a nível local, em função das situações.

Admitindo com Bowles e Gintis (1976:129) que "a educação trabalha fundamentalmente através das relações institucionais a que os estudantes são sujeitos e que essa experiência encoraja e recompensa o desenvolvimento de certas capacidades e a expressão de certas necessidades tal como penaliza outras", a elucidação do processo de gestão da ordem disciplinar pode ainda ajudar-nos a compreender os modos de socialização empreendidos pela escola na sua dimensão de socialização para o trabalho.

A partir da análise dos processos disciplinares foi possível fazer ressaltar a existência de diferentes espaços controlados pela ordem disciplinar da escola. A frequência de ocorrência de processos disciplinares relativos aos diferentes espaços ao longo do período em análise, a forma como estes são abordados discursivamente e as infracções que neles cometidas são sancionadas, constituem-se, para nós, em importantes analisadores da construção de justiças educativas locais.

4.1. Todas as salas de aula são iguais, mas umas são mais iguais do que outras... As salas de aula, os laboratórios e as oficinas

Ainda que com algumas excepções, os espaços vigiados situam-se eminentemente no interior dos muros da escola. Dentro destes identificamos os "espaços sagrados", constituídos pelas salas de aula e os "espaços profanos",

tais como os espaços comuns (galerias, corredores, sala dos alunos).

Os primeiros constituem-se claramente em espaços mais vigiados e/ou mais "profanados" ou transgredidos, uma vez que a maioria das ocorrências sujeitas a sanções disciplinares, acontece nas salas de aula.

Esta proporção sugere-nos a existência de uma ordem mais estrita definida para as salas de aula capaz de contribuir para a nobilitação tanto do espaço como da actividade de que é suporte. Grignon (1971:283) sugere que nas escolas técnicas sob uma aparência de neutralidade decorre um jogo subtil de oposições entre o que é do "mundo da escola" e o que é do "mundo do trabalho" que dignifica simbolicamente o primeiro e subordina-lhe o segundo. É deste sentido que pensamos, em parte, decorrer a maior frequência da sanção na violação à ordem nas salas de aula, uma vez que corporizam a ordem escolar e, portanto, a ordem que mais deve ser respeitada.

A maior incidência das sanções no que acontece na sala de aula desempenha também desde logo o papel de mecanismo simbólico que contribui para a sua distinção face aos espaços da sociabilidade dos alunos. É a oposição entre a ordem do trabalho escolar, sujeita a regras estritas, e a desordem do espaço não convencionado que é preciso marcar.

Mas, as salas de aula são também o espaço disciplinar cercado, "local heterogéneo a todos os outros e fechado em si mesmo" (Foucault, 1987:122), que suporta a distribuição ordenada dos indivíduos no espaço.

No entanto, se as "salas de aula" são "heterogéneas" relativamente aos outros espaços, entre si também não constituem uma realidade homogénea. É a própria escola que

se encarrega de as distinguir discursivamente na forma como as apresenta nos processos disciplinares. Assim, há "salas de aula" associadas aos espaços onde decorre o ensino das disciplinas teóricas designadas como a "aula da Português", a "aula de Química", a "aula de Desenho", mas há também "a aula de Laboratório" e a "aula de Oficinas", estas associadas ao desenvolvimento das disciplinas práticas e do trabalho oficial, respectivamente.

4.1.1. A infracção disciplinar nas salas de aula

A ordem disciplinar definida para as "salas de aula", entendidas aqui como os espaços onde decorrem as aulas das disciplinas da componente de formação geral ou da componente técnica teórica, é, claramente, a que inclui uma maior diversidade de infracções punidas.

A materialidade destes espaços é, desde logo, uma dimensão sobre a qual incide a ordem disciplinar que, visando a sua normalidade, promove a responsabilização colectiva dos alunos por eles:

"por terem partido as cadeiras de braços na sala nº1 e danificado outras na aula das 19.30 do dia 29 de Janeiro último "ficam os alunos desta turma obrigados a pagar até ao dia 28 do corrente a quantia de 6\$50 cada. Os que não pagarem ficam suspensos das aulas a partir do dia imediato"⁶⁹.

"por terem partido o fuso de uma cadeira giratória de professor" ficam intimados os alunos do 2º ano,

⁶⁹ Os excertos citados são retirados do livro de penalidades a que nos referimos atrás, indicando-se a data a que se reportam. Encontram-se na "Grelha de Análise das Penalidades dos Alunos do Infante: 1959-1975" que segue em anexo.

turma L, a entregar na Secretaria até ao dia 13 do corrente a importância de 8\$00 cada um. Serão suspensos da frequência todos os alunos que até esta data não fizerem a entrega da importância que agora se estabelece”.

A vigilância disciplinar escora-se neste caso na organização analítica do espaço (Foucault, 1987) que ao atribuir uma sala a uma turma e ao inscrever a utilização dessa sala num período de tempo determinado - o horário - permite anular o “desaparecimento descontrolado dos indivíduos, a sua circulação difusa” (*idem*,123).

A responsabilização simultaneamente colectiva e anónima, ao mesmo tempo que elide a necessidade da presença do professor enquanto agente de controle disciplinar, subentende todos os alunos como potenciais infractores. Nestas sanções, o que estaria em causa não seria tanto a impossibilidade da sua individualização, ou a reposição da ordem material, mas marcar, claramente, a impossibilidade de escapar anonimamente à vigilância disciplinar.

Na ausência do professor, são os objectos escolares que corporizam a ordem escolar e, nesse sentido, o espaço da sala de aula, mantendo as propriedades daquela ordem na relação que desenvolvem com os indivíduos. Como salienta Kaufmann (1997:111) os objectos são centrais na produção da existência, na medida em que, tanto como as pessoas, “formam o quadro activo e englobante em que se inscreve a nossa acção”.

Os objectos constituem-se, deste modo, em pontos de ancoragem das identidades a partir dos quais os indivíduos constróem relações de estabilidade e constância com o mundo. Neste sentido, a análise da relação entre pessoas e objectos pode pensar-se como dimensão de análise do processo de socialização dos indivíduos, isto é, do

processo que permite aos indivíduos inscreverem-se no mundo. Deste modo, a relação que os alunos estabelecem com os objectos escolares pode também constituir-se num analisador do quadro de socialização escolar:

"É castigado com 200 dias de suspensão" "em virtude de ter escrito numa lousa da Escola uma frase altamente ofensiva da boa moral".

"É castigado com 15 dias de suspensão" "em virtude de não ter impedido que um seu colega escrevesse no quadro uma frase altamente ofensiva da boa moral, tornando-se assim conivente com ele".

"por ter inutilizado a fechadura da sala 2 com a intenção de impedir que o professor pudesse dar a aula".

A infracção que incide sobre a destruição dos objectos escolares, ou sobre a sua "profanação", como parece ser o caso, não pode então deixar de ser olhada como sinal de uma socialização escolar não cumprida eficazmente, nem a sua sanção como uma forma de (re)socialização dos indivíduos visando a "familiarização" (Kaufmann, 1997:114) com os objectos e a ordem que lhe subjaz. Daí que a infracção material contenha em si o sentido de infracção moral que não se circunscreve ao explicitamente dito ou escrito - ser-se conivente porque não se impediu a infracção é igualmente uma infracção moral - mas que se alarga ao simbólico: o aluno como ser a-moral ou imoral que a escola deve moralizar ou resgatar.

Mas a interiorização dos interditos que permitem que o nível simbólico actue por si só na manutenção da ordem

disciplinar exige mecanismos como o "olhar disciplinar". Olhar que vagueia pelos espaços e a qualquer momento pode "descobrir/encontrar" a infracção. A infracção aparece, assim, como propriedade intrínseca à própria condição de aluno e o olhar disciplinar recolhe a prova dessa propriedade:

"castigado com 4 dias de suspensão" "em virtude de ter sido encontrado a fumar dentro de uma sala de aulas".

Ainda que o poder do "olhar disciplinar" que lhe permite constituir-se em prova da infracção, decorra do estatuto que é atribuído aos seus detentores pelo discurso jurídico, os mecanismos que utiliza para o uso daquele poder não decorrem linearmente da aplicação do discurso jurídico.

Com efeito, de forma distinta da que o discurso normativo sobre a ordem disciplinar propõe, ao inscrever a administração desta em mecanismos de racionalização da prova da infracção (para uma suspensão até 8 dias a legislação prevê a elaboração de um processo em que o arguido será "ouvido sumariamente"...), ao nível da escola, a prova da infracção constrói-se, frequentemente, na base dos sentidos. Em torno dos mecanismos de prova que estruturam sentidos diferentes para a justiça escolar encontramos, assim, um debate entre uma racionalidade doméstica e uma racionalidade cívica: os sentidos versus os documentos.

Numa escola com um público a aumentar durante os anos 60 e, como tal, com uma gestão mais complexa do quotidiano, o olhar disciplinar torna-se uma necessidade crescente,

principalmente nos bastiões de ordem que as salas de aula pretendem corporizar. É neste contexto que se torna necessário que o olhar disciplinar esteja presente mesmo na ausência dos seus mais legítimos possuidores - os professores - e se confia parte desse olhar e dessa legitimidade aos alunos Chefes de Turma:

"Por se ter portado inconvenientemente dentro da sala de aula, fazendo menção de fumar, quando o fumo está absolutamente proibido dentro da Escola e ter desrespeitado o Chefe de Turma que na ausência do professor é a autoridade responsável pelo que se passa dentro da sala de aula".

"Por se terem portado indisciplinadamente durante a ausência da sala de aula de Geografia, da respectiva professora que teve que abandonar temporariamente a fim de tratar de um pequeno ferimento recebido durante a mesma aula, desrespeitando o respectivo chefe de turma que na ausência do professor é a autoridade que o representa (...)".

Relevando dos processos que Foucault (1987:143) identifica com a "vigilância hierárquica", este mecanismo actua de forma totalitária face ao espaço da sala de aula uma vez que "permite ao poder ser absolutamente indiscreto, pois está em toda a parte e sempre alerta, [...] em princípio não deixa nenhuma parte às escuras" (*idem*, 148).

Ainda que assente numa rede de relações que tende a investir de "autoridade" alguns alunos, este mecanismo não deixa de conferir a esta autoridade apenas o estatuto de "representativa" e o carácter de efémero, uma vez que os representantes não deixam de ser, eles próprios, objectos

de vigilância e como tal "fiscais perpetuamente fiscalizados" (*idem*).

"Por se ter portado inconvenientemente na aula de Desenho Profissional demonstrando não possuir as qualidades necessárias ao desempenho do cargo que lhe estava distribuído" "é demitido do cargo de chefe de turma (...) Independentemente da sua demissão é ainda castigado com a pena de suspensão de 2 dias".

A demarcação do espaço escolar que é feita pela sanção dos incidentes nas salas de aula acontece também quando neste são introduzidos elementos disruptivos provenientes do mundo não escolar que põem em causa a estabilidade do mundo escolar e dos seus símbolos:

"1 dia de suspensão de todas as aulas" "Por se ter portado indisciplinadamente na aula de Português permitindo-se uma brincadeira própria da época de Carnaval mas absolutamente imprópria de uma sala de aula".

"5 dias de suspensão de todas as aulas" "Por ter feito explodir um petardo carnavalesco na aula de Matemática, cometendo assim grave delito de indisciplina e falta de respeito pelo local onde se encontrava e pelo professor presente".

"1 dia de suspensão de todas as aulas" "Por ter sido encontrado distraído a fazer o jogo de apostas mútuas durante a aula de Química Geral e posteriormente ter assumido atitudes menos

respeitosas para com a Sr.^a Professora que o mandou retirar da aula".

"3 dias de suspensão de todas as aulas" "por haver lançado na sala antes da entrada da Senhora Professora uma ampola de ácido sulfídrico".

A indisciplina é, assim, associada à dimensão lúdica da vida, ao mundo dos costumes mundanos, - *"permitindo-se uma brincadeira própria do Carnaval"* - dimensão essa que não cabe dentro da seriedade da sala de aula - *"absolutamente imprópria de uma sala de aula"*.

Sendo um espaço sério, a sala de aulas exige dos alunos uma atenção constante - *"foi encontrado distraído"* - para que simultaneamente se proceda à rentabilização total do tempo e se possa garantir a qualidade do tempo empregado. Tal como sugere Foucault (1987:128) trata-se de anular tudo o que possa perturbar e distrair, para constituir *"um tempo integralmente útil"*. Este é, também, o tempo do trabalho assalariado a que estes jovens se destinam: *"o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impurezas nem defeito, um tempo de boa qualidade"* (*idem*, 128-129).

A indisciplina dos alunos é desrespeitosa, de igual modo, para o espaço - *"falta de respeito pelo local onde se encontrava"* - e para os seres - *"e pelo professor presente"* - que o habitam. A associação que a ordem disciplinar produz discursivamente para as situações em que coexistem *"espaço e seres"*, contribui para uma dignificação do espaço que o faz valer por si só. Daí, que a infracção sobre o espaço - *"haver lançado na sala uma ampola de ácido sulfídrico"* - possa, também, ser sancionada sem que dependa

- "antes da entrada da Senhora Professora" - da presença dos seres.

Mas as situações que são sujeitas a sanção disciplinar e que tomam o espaço da sala de aula como contexto de ocorrência, dizem mais frequentemente respeito à relação entre alunos e professores. Esta relação é abordada pela disciplina escolar ao nível moral - centrado na relação interpessoal - e ao nível da "relação de trabalho" - centrado no trabalho escolar. A distinção que aqui estabelecemos é essencialmente analítica já que, em parte, das situações analisadas estão presentes explicitamente as duas dimensões e, quando tal não acontece é possível intuir a sua articulação, como procuraremos evidenciar.

É, então, deste modo que a sanção escolar se abate sobre a dimensão moral do comportamento dos jovens enquanto alunos:

"5 dias de suspensão de todas as aulas (...) mas com a obrigação de a elas assistir, devendo tais faltas ser consideradas injustificáveis por serem disciplinares" "por se terem portado menos respeitosamente no decorrer da aula de Tecnologia".

"castigado com 5 dias de suspensão de todas as aulas (...) mas com a obrigação de a elas assistir, devendo tais faltas ser consideradas injustificáveis e como tal anotadas no respectivo cadastro" "Por se ter portado incorrectamente com o senhor Professor Francisco".

"3 dias de suspensão de todas as aulas" (os alunos nº2500, 1692) "Por se terem portado de forma

inconveniente durante uma aula de Matemática, demonstrando má educação e pouco respeito pela Sr.^a Professora que por esse facto os admoestava".

A infracção aparece associada, em primeira instância, a um nível comportamental, sendo visível aos sentidos e denunciada - "se ter portado", "se terem portado" -, mas o que a torna grave é que o que qualifica o comportamento é o princípio moral que lhe subjaz - a inconveniência, o desrespeito, a incorrecção, a insolência - e são esses que tornam, num duplo sentido, as "faltas injustificáveis". O que parece ser alvo de punição não é tanto o facto de "se terem portado de forma inconveniente" mas antes o facto de, quando chamados à norma comportamental - a admoestação da professora pelo seu comportamento -, terem revelado que o comportamento era uma extensão de uma "má educação e pouco respeito". O "cadastro" do aluno ocupa aqui o lugar de dispositivo que articula a sanção moral com a sanção comportamental/material. Com efeito, ao serem averbadas faltas disciplinares no processo individual do aluno este ficava automaticamente privado dos benefícios sociais da escola tal como a isenção de propinas (cf Estatuto). No caso dos estudantes que exerciam uma profissão era frequente que a escola fizesse saber às entidades empregadoras a aplicação de sanções disciplinares. Mas também da subtileza⁷⁰ da pena se desprende um outro dispositivo normalizador: a obrigatoriedade da assistência às aulas quando se é suspenso da sua frequência.

Na verdade, a disciplina enquanto "dispositivo de normalização" contém na sua dimensão simbólica uma eficácia substancialmente superior à dimensão da sua materialidade. A obrigatoriedade de participar da norma que se infringiu -

e precisamente porque se infringiu - é um mecanismo que tende a colocar o indivíduo perante a bondade da norma e a reconhecer-se como "anormal", bem como a contribuir, pela sua exposição à norma, a socializar o indivíduo para a sua aceitação. O discurso legal não apreende esta subtilidade, como já antes vimos.

Por vezes, a infracção disciplinar centra-se no distúrbio do trabalho escolar que, de modo indirecto, é entendido como uma afronta à dignidade moral do professor e, menos frequentemente, da dignidade da escola e dos colegas:

"castigado com 5 dias de suspensão de todas as aulas (...) com a obrigação de a elas assistir"
"Por ter sido insolente perante os senhores professores António e José, e até mesmo com os seus próprios colegas, comentando indevidamente uma passagem da lição que estava sendo dada".

"3 dias de suspensão" "por ter intencionalmente apagado a luz da sala perturbando o seu regular funcionamento e desrespeitando o referido professor".

"1 dia de suspensão de todas as aulas" "Por ter perturbado o regular andamento da aula de Francês, desinteressando-se ainda da correcção que a respectiva professora fazia do exercício realizado na aula anterior".

⁷⁰ Como nota Foucault (1987:120) "a disciplina é uma anatomia política do detalhe"!

"1 dia de suspensão de todas as aulas" "Por se ter portado indelicadamente para com a sua Professora de Português durante um exercício escrito".

"3 dias de suspensão" "Por se ter portado inconvenientemente para com a sua professora de Português, revelando qualidades que poderão vir a considerá-lo como inadaptável à disciplina escolar".

Em primeiro lugar, importa destacar que ressalta destas situações uma imagem do funcionamento escolar próxima da que antes vimos plasmada no discurso normativo. De facto, estamos perante um sistema definido mecanicamente, caracterizado pelo "regular andamento" e pelo "regular funcionamento", associando-se estes a uma concepção da acção educativa escolar exclusivamente centrada na acção do professor. Assim, inevitavelmente, a perturbação da aula confunde-se com o desrespeito ao professor: a aula e o professor não se distinguem. Os alunos são supostos "encaixar-se" nesta mecânica que os transcende.

A perturbação do "regular andamento" das aulas acontece, quer por causa de uma acção disruptiva intencional que põe em causa as condições materiais envolventes do "funcionamento" da aula - "ter intencionalmente apagado a luz" -, quer quando os alunos põem em causa o desenvolvimento da acção intrínseca do professor - desinteressar-se da correcção de um exercício, comentar indevidamente a lição, portar-se indelicadamente durante um exercício. Em ambos os casos, a perturbação é associada a características negativas do aluno enquanto pessoa - indelicado, desrespeitador, insolente - agravadas pelo facto de se darem a conhecer perante os professores.

Esta "pessoalização" das características dos indivíduos, na medida em que se fazem depender da sua "natureza" - "revelando qualidades" - como pessoa, coloca mesmo a questão da educabilidade impossível - "inadaptável à disciplina escolar" - para alguns deles.

A infracção na sala de aula encerra uma expressão comportamental e uma vinculação moral comuns à infracção cometida em outros espaços, mas possui, frequentemente, uma especificidade na sua incidência. A infracção que ora acontece pela insolência do comentário face à lição, pela distração face à correcção, pela indelicadeza face ao exercício escrito, põe, desse modo, em causa o valor da escrita e da palavra, põe em causa o valor da cultura letrada, referente central do modo escolar.

O sentido do que constitui a infracção dos alunos no espaço das "salas de aula" revela também, por oposição, uma definição do aluno desejado para habitar este espaço. Assim sendo, e partindo da definição negativa que dele faz o discurso disciplinar é possível reconstituir os seus traços mais marcantes. Primordialmente um ser moral/"moralizado", o aluno deve ser respeitador, interessado, delicado e conveniente, enfim, ser um indivíduo tão adaptado à disciplina escolar como à ordem social.

4.1.2. A infracção disciplinar nos laboratórios

A designação de "sala de aula" conferida às oficinas e aos laboratórios, embora subentenda que as diferentes componentes da formação dos alunos participam igualmente do mundo escolar, de quem a "aula" é a materialização por excelência, não deixa de conter em si, sentidos diferentes. Com efeito, as infracções penalizadas e o tipo de sanção aplicada para cada tipo de "salas de aula" encarregam-se de

distinguir os espaços entre si, de os hierarquizar na sua "dignidade" escolar ou de fundar a sua "dignidade" por referência implícita ao mundo do trabalho.

As infracções nos espaços laboratoriais, prendem-se frequentemente com a subtracção de instrumentos e material ou com o incorrecto manuseamento dos instrumentos e a sua consequente inutilização:

"provocou avarias graves num amperímetro de que se servia" e "pelos prejuízos morais e materiais que resultaram da sua falta de cuidado ou possíveis maus propósitos" "fica intimado a entregar até ao dia 13 do corrente (...) a quantia de 50\$00 como indemnização (...) devendo ser suspenso de todas as aulas se até aquele dia não cumprir o que se estabelece".

"ficam notificados a entregar na Secretaria, desta Escola, a até ao dia 20 do corrente a quantia de 10\$00 (...) uma vez essa verba absorvida, serão novamente compelidos a nova subscrição com o reforço de verba necessária até terminar o actual ano lectivo. Serão suspensos da frequência todos os alunos que até aquela data não fizerem a entrega da importância que se estabelece" [a quantia de 10\$00] "constituirá um fundo de reparação e reposição do material danificado ou desaparecido".

"em virtude de terem desviado diverso material nos Laboratórios".

A sanção aplicada remete discursivamente a infracção material para o domínio ético e moral. Ainda que a sanção vise, num primeiro nível, a reposição da ordem material -

restituição do material desviado, o conserto ou substituição do amperímetro - o que parece estar também em causa, a um segundo nível, é a criação de uma associação entre a infracção material e uma infracção moral - os prejuízos morais - contribuindo, desta forma, para moldar uma ética do aluno que é também uma ética do trabalhador, para quem "bom uso" dos materiais deve ser indissociável dos "bons propósitos".

A dicotomia entre a "falta de cuidado" e os "possíveis maus propósitos", remete-nos, por outro lado, para o litígio entre a "cultura" e a "natureza", em que a infracção é associada quer à "má" cultura - a falta de cuidado - quer à possível "má" natureza - os maus propósitos. A sanção disciplinadora tenderá, assim, a pensar-se enquanto mecanismo que deve contribuir para uma integração dos jovens num mundo "aculturado", integração essa que a infracção cometida veio desmentir, isto é, a sanção pensa-se também como dispositivo de integração social no seu sentido durkheimiano, onde "o indivíduo é visto apenas como um suporte de normas e valores colectivos" (Santos Silva, 1994:36) e a sanção disciplinar a forma de lidar com fenómenos patológicos que ameaçam o equilíbrio social e o consenso (*idem*:37). Por outro lado, a infracção incide sobre a relação que os alunos mantêm com o espaço de aprendizagem que é também um espaço de trabalho prático. A sobreposição destes espaços, característica da componente curricular das escolas técnicas ocupada pelas aulas laboratoriais, contribui para uma socialização dos alunos para o respeito pelo espaço escolar que se confunde com a sua responsabilização pelas condições necessárias ao funcionamento do espaço de trabalho.

No que vimos apresentando, há indícios de uma homologia entre as relações que os alunos devem estabelecer com o espaço escolar e as relações que os trabalhadores devem estabelecer com o espaço de trabalho, num contexto industrial. Mas a infracção nos espaços laboratoriais faz-se também pela introdução na sua ordem de elementos mundanos, estranhos ao mundo escolar e que são causadores do seu disfuncionamento:

"3 dias de suspensão de todas as aulas (...) com a obrigação de assistir a todas elas" "por ter perturbado por várias vezes o regular funcionamento das aulas de electricidade, servindo-se de um instrumento carnavalesco".

"5 dias de suspensão de todas as aulas" "Por ter deitado um estalo carnavalesco na aula de Electrotecnia, cometendo assim grave delito de falta de respeito e indisciplina".

Como já antes referimos a propósito das infracções deste tipo cometidas nas "salas de aula", elas vêm pôr em causa a seriedade do espaço escolar, introduzindo neles uma dimensão lúdica num espaço de trabalho escolar que, em particular, no caso dos Laboratórios, vem perturbar a sua função de preparação para a seriedade do mundo do trabalho. Por outro lado, o processo de disciplinação é aqui concomitante do processo de "(re)alunização" dos jovens.

A intromissão pelos alunos de elementos mundanos e estranhos à ordem da escola faz deles seres que, porque a põem em causa, não estão totalmente integrados nesta ordem, não são verdadeiramente do mundo da escola, não são verdadeiramente alunos. Encontramos aqui um paralelo com a

abordagem de Correia (1998) acerca da relação entre a escola e a comunidade e da relação entre os saberes próprios a cada uma. Nessa análise, o autor sugere que a Escola deve a sua legitimidade "à vocação universalizante de um saber que a tornou particularmente insensível à particularidade dos saberes mundanos" e a conduziu a assumir-se como "cognitivamente totalizante e totalitária do saber legítimo" (Correia, 1998). Nesta perspectiva, podemos ainda entender a incidência da ordem disciplinar da escola sobre a infracção oriunda do mundo mundano como uma "expurgação" que a ordem cognitiva da escola leva a efeito no sentido de se estabelecer totalitariamente.

4.1.3. A infracção disciplinar nas oficinas

Os espaços oficinais aparecem bastante menos referenciados nos incidentes disciplinares. Quando tal acontece, as infracções sancionadas centram-se, essencialmente, nas relações entre os alunos e, mais raramente, na relação entre alunos e mestres das oficinas.

Os espaços oficinais surgem-nos como espaços aparentemente mais flexíveis em termos disciplinares - com um menor número de incidências penalizadas - mas, simultaneamente, como espaços onde a infracção é mais rude e violenta, onde o confronto físico entre alunos e entre mestres e alunos é recorrente:

"Por ter agredido o Mestre de Oficinas de Serralharia quando o admoestava pela sua atitude indisciplinada".

"Por não terem acatado uma ordem que lhes foi dada pelo Mestre de Electricidade no decorrer da aula".

"Por se ter **comportado inconvenientemente** nas aulas de Oficinas de Electricidade para com o respectivo mestre".

"Não obstante os alunos que frequentam a Oficina de Serralharia serem prevenidos no início do ano que só podem utilizar-se da ferramenta constante da sua gaveta, o aluno nº731, desrespeitou esta ordem tendo desaparecido **vária ferramenta** da gaveta 44, por cujo desaparecimento fica responsável (a suspensão acontece) em consequência da sua **atitude de desobediência**" "... devendo entregar ao respectivo Mestre até 11 de Fevereiro a ferramenta desaparecida. Além desta indemnização é ainda castigado com 1 dia de suspensão de todas as aulas".

"Por ter **agredido um condiscípulo** durante a aula de Oficinas o que representa **grave indisciplina e falta de respeito pelo local** em que se encontrava e pelo Mestre que dirigia os trabalhos e depois de ouvido o arguido em Conselho Disciplinar".

"Por se ter **conduzido indisciplinadamente** na aula de Oficinas de Serralharia e **ter agredido violentamente o seu colega** de turma, nº959, correndo sério risco de ficar com a vista inutilizada".

Neste espaço, a infracção decorre do gesto. É o gesto disruptivo que transgride a "ordem técnica" dos objectos - usar as ferramentas de uma só gaveta ou respeitar o condiscípulo - que é uma ordem comportamental pré-

estabelecida - "acatar", "obedecer" -, pelo que a sanção disciplinar tem como objecto referencial o comportamento - o ter agredido, o não ter acatado, ter-se portado inconvenientemente - e, só depois, a questão das implicações morais daquele.

Por outro lado, podemos aperceber-nos que enquanto que a infracção face aos professores dos Laboratórios é tomada como uma questão moral, no espaço oficial e face aos mestres, a infracção tem mais uma dimensão comportamental - acatar a ordem, ter agredido, comportado inconvenientemente - do que moral. A autoridade representada por mestres e professores dos laboratórios parece, assim, provir de fontes distintas, bem como procura fundar seres diferentes. Deste modo, emerge uma distinção entre duas esferas a atingir na formação escolar do indivíduo que se inscrevem em espaços distintos e a realizar por actores distintos: a formação moral e ética do indivíduo, os princípios e valores (o espírito) nas salas de aula, a formação manual/física, dos comportamentos (o corpo) na oficina.

A especificidade da gestão da ordem disciplinar nas Oficinas poderá também estar intrinsecamente ligada, como sugere Grignon (1971:220), às relações mais próximas entre alunos e mestres que aí se estabelecem. Por um lado, estas relações são espacialmente mais próximas, se tivermos como termo de comparação as que se estabelecem com os professores das "salas de aula". Por outro lado, são também relações em termos hierárquicos que, simbolicamente, são vividas como menos intimidantes e, de certa forma, mais horizontais, na medida em que os mestres serão olhados pelos alunos como projecções suas no futuro, com quem se pode aprender os "truques do ofício".

Podíamos ainda aduzir a provável maior identificação em termos de linguagem e universo cultural entre os alunos

e os mestres, quer pensando nas suas origens sociais predominantes, quer sabendo que, frequentemente, os lugares de mestre das Oficinas eram ocupados por antigos alunos da Escola. Esta proximidade teria, então, expressão nos mecanismos disciplinares accionados. Podemos, pois, sustentar que a menor frequência de questões disciplinares registadas terá a ver, tanto com o facto de as oficinas funcionarem num regime menos regulado pela ordem escolar, como pelo facto de que aí o conflito seria dirimido interpessoalmente - recorrendo à sanção imediata de índole física ou verbal - e não por interposição dos mecanismos escolares "legítimos". Este modo de sancionamento gerido pelos mestres estaria mais próximo dos mecanismos de controle disciplinar usados no mundo do trabalho, de onde os mestres eram recrutados ou por onde passavam antes de ingressar na escola e constituir-se-ia, desse modo, num mecanismo socializador dos alunos visando a sua integração no sistema produtivo da época.

A gestão da ordem disciplinar entre a "flexibilidade" oficial e a inflexibilidade da sala de aula, entre a ordem fundada numa base moral e a ordem fundada numa base comportamental é geradora de uma oposição/distinção entre os espaços genuinamente escolares e os espaços que estão "entre" o mundo da escola e o mundo do trabalho, entre os espaços "sagrados" e os espaços "profanos". Esta distinção contribui para que ao nível dos alunos se construa uma identificação privilegiada em relação a um deles que não estará, certamente, dissociada do facto de serem aceites/rejeitados diferentemente por cada um.

Deste modo, num contexto de desenvolvimento da procura no Ensino Técnico e da necessidade de o processo de escolarização criar "mecanismos funcionais do ponto de vista da integração social" que obvies às mudanças virtualmente disfuncionais provocadas por aquele

desenvolvimento, a sanção disciplinar cumpre, ainda, o papel de tecnologia social ao influir "na representação que os sujeitos têm do seu destino e "no ajustamento das expectativas subjectivas ao destino objectivo" (Grácio, 1986:39-40).

5. A QUESTÃO DISCIPLINAR NOS ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE DOS ALUNOS E OS SEUS ACTORES

Mas a infracção à ordem disciplinar ocorre ainda nos espaços menos "sagrados" ou mesmo "profanos" da escola o que exige que o braço da disciplina se distenda e transforme a escola num espaço totalitariamente vigiado. Nestes espaços emerge com particular relevância a figura do "funcionário da escola" entre os actores a quem é atribuída legitimidade para fazer cumprir a ordem disciplinar.

À semelhança do que acontece com os espaços lectivos, também os espaços extra-lectivos não constituem uma realidade homogénea aos olhos da disciplina escolar. Assim, por um lado, podem encontrar-se sob a sua alçada aqueles que mesmo não constituindo espaços lectivos existem no seu prolongamento, como é o caso da Biblioteca e das Salas de Estudo. Por outro lado, e mais frequentemente, o controle exerce-se sobre os espaços de sociabilidade dos alunos, como os corredores, o recreio da escola e, genericamente, sobre todos os espaços comuns da

escola. A ordem disciplinar estende-se, ainda, para o exterior da escola, procurando regular os comportamentos dos alunos no espaço que a circunda e, de forma mais genérica, nos espaços em que a acção dos alunos põe em causa a escola.

A dignidade dos distintos espaços extra-lectivos e a indignidade das acções que neles se erigem como infractoras da ordem está estreitamente associada aos actores que testemunham ou estão directamente envolvidos nas situações sancionadas disciplinarmente. Deste modo não é possível separar a análise dos espaços da análise das relações entre os seres que os habitam.

Num total de 260 ocorrências que retivemos, cerca de 75 acontecem nos espaços não lectivos da escola. Os espaços mais fortemente conotados com a ordem escolar ou habitados por actores mais próximos dessa ordem corporizam a organicidade do funcionamento da escola e revelam a extensão daquela ordem para além da sala de aula:

"5 dias de suspensão de todas as aulas" "Este castigo será agravado para 15 dias se o referido aluno não apresentar públicas desculpas ao Senhor Médico Escolar (...) Este castigo será lido na turma do aluno castigado, afixado na sala dos alunos e averbado depois de comunicado ao respectivo encarregado de educação" "por ter assumido atitudes menos respeitadas para com o médico escolar, quando admoestado pela forma incorrecta como se lhe dirigia, quando em serviço no seu gabinete".

"são castigados com 2 dias de suspensão de todas as aulas" "Por se haverem envolvido em desordem dentro da Sala de Estudo e de tal forma que chegaram a perturbar o regular funcionamento da aula que decorria na sala 14".

"3 dias de suspensão de todas as aulas" "Por se ter portado inconvenientemente na Biblioteca, perturbando a ordem que deve existir em tal recinto e ainda por se insurgir contra o empregado que o admoestava, revelando pelas afirmações feitas menos respeito pela Direcção da Escola".

"1 dia de suspensão de todas as aulas e a entregar na secretaria até ao dia 23 a importância de 20\$00, por aluno (...) sob pena de serem suspensos a partir desse dia" (os alunos nº3387, 1833, 1275, 985, 862, 240) "Por terem empastado o arquivo sobre a Legislação das Províncias Ultramarinas que se encontrava nas estantes na Sala do Ultramar".

"são castigados com repreensão registada e a multa de 10\$00 os alunos (...) abaixo indicados" (os alunos nº1351, 176, 507, 1311, 789, 984, 640, 1007, 116, 436) "Por terem assistido e não terem impedido os desmandos dos seus colegas que empastaram o arquivo sobre a Legislação das Províncias Ultramarinas".

A extensão da ordem escolar a estes espaços assenta em mecanismos de identificação com esta, quer dos actores que os habitam- "o médico escolar" -, quer da acção que desenvolvem - "atitudes menos respeitadas para com o médico escolar, quando em serviço no seu gabinete".

Neste caso, estar ao serviço da escola significa fazer parte de um corpo indivisível, de um corpo orgânico e organizado, de que os diferentes elementos singulares fazem parte ou a que se devem submeter. É neste sentido também que a perturbação em um dos espaços da escola - "se terem envolvido em desordem dentro da Sala de Estudo" - é sentida

e se repercute nos espaços adjacentes - *"chegar a perturbar o regular funcionamento da aula que decorria na sala 14"*.

A convocação dos efeitos remotos da infracção como justificativos da sanção disciplinar é acompanhada, ou por vezes substituída, pela invocação de actores fisicamente ausentes - *"revelando pelas afirmações feitas menos respeito pela Direcção da Escola"* - ou apenas simbolicamente presentes na pessoa de outros - por se *"insurgir contra o empregado que o admoestava"*⁷¹ - ou, ainda, pela invocação da ordem "natural" dos espaços - *"(na Biblioteca) perturbando a ordem que deve existir em tal recinto"*.

Se a ordem é o estado desejável de todos os espaços escolares, todos e cada um dos actores escolares são responsáveis por essa ordem e pela conformidade dos comportamentos, seus e dos dos outros com aquela. Decorre daqui, que são tão penalizáveis os alunos por *"terem empastado o arquivo sobre a Legislação das Províncias Ultramarinas que se encontrava nas estantes na Sala do Ultramar"*, como os outros *"por terem assistido e não terem impedido os desmandos dos seus colegas"*.

Face à impossibilidade da vigilância presencial, esta parece ser a forma possível de construir um "olhar panóptico" (Foucault, 1997), que aqui não decorre tanto da visibilidade permanente de todos os espaços, assegurada previamente pela arquitectura destes e pela sua supervisão constante - no duplo sentido de visão que se sobrepõe a outras visões e do controle da acção inscrita nesse espaço - mas, antes, pela inculcação de um imperativo moral nos indivíduos, responsabilizando-os pela sua própria vigilância e pela vigilância dos outros que, quando não exercida, os remete para a condição de infractores.

⁷¹ Num dos extractos que retivemos esta associação é mais explícita: *"[...] ameaçar de agressão um empregado da Escola, quando cumpria ordens desta Direcção [...]"*

Esta estrutura discursiva parece ainda ter subjacente uma concepção sistémica da escola e da relação entre os seus actores que contribui para a construção/naturalização de uma ordem escolar em forma reticular onde cada infracção cometida em cada um dos espaços da escola ou sobre cada um dos seus actores é associada à infracção da escola como um todo - da escola como instituição - e onde cada sanção se destina, mais do que a castigar uma acção material ou moralmente referenciável, a reforçar a subordinação dos alunos a uma ordem que transcende a particularidade das situações e se instala de forma omnipresente nos espaços e nas pessoas.

Noutra perspectiva, não será exagerado admitir que esta concepção da escola contribui para resolver, a partir da questão disciplinar, o problema que Barroso (1995:79) coloca no cerne da consolidação do modo escolar: criar condições para "ensinar muitos como se fossem um só". Tratar-se-ia, aqui, de controlar o comportamento de muitos, inculcando em cada um a obrigação moral do controle de cada um sobre si e sobre os outros.

Aos procedimentos disciplinares que são accionados por causa da "conivência" - em função dos alunos terem assistido à infracção e não a terem impedido - não será, ainda, alheio o que Grignon (1971:174-175) identifica com a "função de conduzir cada aprendiz a considerar que a ordem que lhe impõem não é outra senão a ordem que ele se impõe a si mesmo" e que, conseqüentemente, o levará a sentir-se "pessoalmente responsável pela manutenção dessa ordem e a praticar a auto-vigilância e mesmo a auto-punição".

Do ponto de vista de uma análise da homologia entre as relações sociais estabelecidas no mundo escolar e as relações sociais no campo da produção (Bowles e Gintis, 1985), parece-nos ainda possível olhar esta lógica de disciplinação enquanto mecanismo de socialização escolar

para o trabalho. O aluno que se está a formar é tanto um aluno que se deseja disciplinado como disciplinador. Nesse sentido, o trabalhador que se pretende que a escola técnica produza é tanto um trabalhador disciplinado e subserviente face às hierarquias, como um trabalhador que numa posição de enquadramento seja capaz de disciplinar os operários de execução e de sobre eles exercer a vigilância quanto à execução do trabalho.

A hetero-vigilância entre pares e a promoção de disposições para a auto-disciplinação ganha sentido num contexto de transformação da organização do trabalho como a que encontramos na transição entre o modelo oficinal e o modelo industrial de organização do trabalho.

De acordo com Foucault (1987:133), num contexto histórico dominado pelo trabalho oficinal, a aprendizagem corporativa caracterizava-se por uma "relação de dependência, ao mesmo tempo individual e total relativamente ao mestre" que tinha a sua máxima expressão na "domesticidade" dos contextos de socialização, simultaneamente investidos da propriedade de contextos de exercício do ofício que se aprendia. Neste processo de transição para o trabalho maquinofacturado, caracterizado pela especialização das tarefas, de simultâneo crescimento da dimensão física e sub-especialização dos contextos de trabalho e conseqüente aumento do número de trabalhadores nas unidades de produção, transformam-se as exigências, quer quanto à socialização necessária para o desempenho deste tipo de trabalho, quer quanto aos mecanismos de controle da execução do trabalho.

É no âmbito destas transformações que assistimos, por um lado, à emergência da figura da "vigilância hierárquica" (*idem*:146) que nos contextos de trabalho se torna omnipresente e se distingue dos operários mas, também, a montante dos contextos de trabalho, à emergência de

instituições educativas capazes de responder a estas novas exigências.

As escolas técnicas inscrevem-se na confluência entre aquelas duas exigências: afirmando-se como instâncias especializadas na distribuição de conhecimentos técnicos funcionais - sob a forma de saberes escolares - às novas condições de trabalho, e, ao mesmo tempo, contribuindo para a construção de disposições morais propícias à inserção social e laboral dos indivíduos.

Do que acima expusemos, decorre ainda que a infracção não é constituída apenas por um facto - a infracção não é um acto simples - mas pela associação entre factos e o julgamento moral que se tece sobre tal associação: a infracção é a totalidade constituída pelo facto de os alunos se terem "*portado inconvenientemente*", da associação deste à perturbação da ordem "*que deve existir*", que se estende ao "*insurgir-se contra o empregado*" que o admoestava, e o julgamento moral em face destes comportamentos que permite estabelecer que dos comportamentos e afirmações ressalta o menor "*respeito pela Direcção da Escola*". Deste modo, os comportamentos dos alunos que constituem a face visível das infracções não existem senão através desta relação com um sistema de valores que estabelece a sua legitimidade ou ilegitimidade no contexto da definição de um "bem comum" capaz de coordenar a acção dos diferentes actores escolares.

Mas se a ordem disciplinar nos "espaços sagrados" da escola procurava essencialmente regular a dimensão moral dos comportamentos dos indivíduos (inculcação de uma certa ética do trabalho e do trabalhador) em paralelo com a sua socialização comportamental, ambas funcionais à sua inserção profissional e ao exercício do trabalho a que se destinavam, a administração da disciplina nos "espaços

profanos" preocupava-se ainda com a preservação da imagem "ordenada" da escola face ao exterior:

"4 dias de suspensão de todas as aulas, mas com a obrigação de a elas assistir, estes alunos (...) e com repreensão registada todos os restantes por não saberem ou quererem impedir os referidos distúrbios" (um grupo de alunos que se) "encontravam na Sala de Estudo e portavam incorrectamente" "dando a quem passava na rua a impressão de desordem e simultaneamente perturbavam as aulas que no momento funcionavam nas salas contíguas".

O que parece estar subjacente a este discurso é a vontade de preservar ou construir uma determinada imagem da escola para o exterior. A imagem da escola que neste discurso se toma como modelo é tanto a da escola como instituição "ordenada" onde não cabe a "desordem", independentemente dos espaços, como a da escola técnica prestigiada com uma reputação a preservar. Mas é um discurso que procura também marcar a distinção entre a imagem da escola como instituição modelo para a sociedade que a envolve e a corrupção dos costumes que se encontra logo para além dos seus muros:

"Por terem transgredido deliberadamente a ordem de não permanência nos estabelecimentos de venda de vinhos situados nas imediações da Escola".

Como sugerimos antes, os espaços de sociabilidade dos alunos dentro da escola são distinguidos entre si pelo discurso disciplinar a partir quer dos actores que são considerados infractores da sua ordem - por exemplo alunos ou alunas -, quer dos actores que comprovam a infracção -

professores, professoras, funcionários, Director - ou que aparecem envolvidos no seu decurso.

No primeiro caso, esta distinção não tem necessariamente implicações na intensidade das penalidades atribuídas aos alunos, contudo, não deixa de se fazer notar discursivamente nos processos disciplinares, nomeadamente na forma como se define a infracção e na articulação desta com juízos de valor sobre os seres que as cometeram.

Uma distinção paradigmática do que acabamos de referir pode encontrar-se nos discursos que versam infracções semelhantes cometidas por alunos e por alunas. Nestes ressalta, claramente, que as infracções cometidas pelas alunas não são esperadas em virtude da sua própria condição feminina. Nesse sentido, o facto de as infracções provirem das alunas, agrava-as desde logo:

"3 dias de suspensão de todas as aulas" "Este castigo será lido na aula a que esta aluna pertence, registada na sua folha de cadastro e comunicada ao respectivo encarregado de educação" "por ter sido encontrada a fumar dentro da sala de estar, reservada às alunas" "transgredir uma ordem afixada em toda a escola, que se supunha unicamente dirigida aos alunos, por não se poder admitir que as alunas também o pudessem fazer, manifestou com tal atitude imprópria da sua idade, tendência para um vício que não é de admitir e só serve para inferiorizar aquelas que o praticam."

"3 dias de suspensão de todas as aulas" "Este castigo será lido perante a turma a que esta aluna pertence, registada na sua folha de cadastro e comunicada ao encarregado de educação" "por ter proferido palavras obscenas na sala das alunas" "esquecendo-se do respeito que lhe deviam merecer as suas colegas, o local onde se encontrava e a sua própria dignidade e pudor de mulher".

A negação *a priori* da possibilidade da infracção por parte das alunas, leva a escola a transformar a "raridade" das suas infracções num factor que as agrava simbolicamente aos olhos da disciplina escolar. Estaríamos aqui perante um dispositivo de normalização dos comportamentos que assenta na simultânea hiperbolização do valor da norma e do desvio face a esta; isto é, de um dispositivo que assenta no princípio de que quanto melhor definida (e mais abrangente quanto às infracções que recobre) for a norma, pior é a gravidade da sua infracção ou quanto menos esperada for a infracção mais ela tende a ser penalizada (ainda que simbolicamente). Deste modo, como nos é sugerido num dos discursos, o facto de uma aluna "*transgredir uma ordem afixada em toda a escola*" vem mesmo obrigar à redefinição do sentido atribuído à norma "*que se supunha unicamente dirigida aos alunos, por não se poder admitir que as alunas também o pudessem fazer*".

Uma característica que nos aparece igualmente marcada nos discursos dos processos disciplinares que têm as alunas como protagonistas exclusivas prende-se com o recurso explícito na argumentação, a propriedades não escolares destas, que subentendem uma representação do feminino que não se circunscreve ao seu papel de alunas. Com efeito, sugere-se que a infracção disciplinar protagonizada pelas alunas vem pôr em causa uma inquestionável condição/natureza de mulher que subentende características como a "*dignidade e pudor*". Por outro lado, o estatuto infractor da sua "*atitude imprópria*" é remetido para a "*tendência para um vício que não é de admitir e só serve para inferiorizar aquelas que o praticam*", agravado pelo facto de provir de alguém cuja idade não suporia tal comportamento. O acto infractor permite indiciar o assomar de uma desviância face à natureza bio-psicológica associada

à sua condição de mulher/rapariga jovem que a escola deve desde logo desincentivar, através da sanção disciplinar.

Se antes, a propósito do discurso legal, destacámos diferentes esferas que a definição da questão disciplinar procura regular dirigindo-se ao aluno em abstracto, encontramos aqui - no discurso disciplinar da escola - a sua tradução concretizada sobre as alunas raparigas. O comportamento susceptível de sanção disciplinar - "*ter proferido palavras obscenas*" - é remetido para três esferas em articulação: as relações com os outros - "*o respeito pelas colegas*" -, a relação com o espaço - "*o local*" - que não é unicamente uma relação com o espaço físico mas também com um espaço de "*respeito*" [a escola como entidade] - e a relação consigo própria - "*dignidade e pudor de mulher*" - mediada pela sua condição de género.

Quando a mesma infracção provém dos rapazes, verificamos que a sanção pode justificar-se com base na ordem legislada:

"Por ter desobedecido à ordem "Proibição de Fumar" dentro do edifício da Escola".

"por ter transgredido a proibição de fumar dentro do edifício da Escola".

(a propósito da proibição de fumar) O Senhor Director, pede aos senhores professores para não fumarem nas salas de aula, corredores e átrio da Escola e onde se encontram alunos. Se estes forem encontrados a fumar deve o professor dizer-lhes que é proibida tal prática e até comunicar à direcção da Escola. (Acta n.º311,15 de Outubro de 1962:104).

Pode também, como já antes vimos para outras situações penalizadas, invoca a associação desta infracção

ao desrespeito pela autoridade, corporizada pelos actores ao serviço da vigilância e da ordem escolar, pondo portanto em jogo fundamentalmente a sua relação com a Escola como entidade:

"Por se ter portado inconvenientemente dentro da sala de aula, fazendo menção de fumar, quando o fumo está absolutamente proibido dentro da Escola e ter desrespeitado o Chefe de Turma que na ausência do professor é a autoridade responsável pelo que se passa dentro da sala de aula".

"Por ter transgredido a ordem de proibição de fumar dentro do Edifício da Escola e ainda por assumir uma atitude menos respeitosa para com o Mestre Senhor José quando o admoestava por tal facto".

Este comportamento - ser apanhado a fumar dentro da escola - passa a integrar o rol das infracções sancionadas disciplinarmente a partir de 1958, altura da publicação de uma circular que torna "expressamente proibido o uso do tabaco" e que recomenda que "os senhores professores deverão dar o exemplo não fumando nas aulas, corredores ou recreio, uma vez que podem utilizar para esse fim os intervalos e a sua sala de convívio" (Santos, 1964:227). A partir de então, aparece como uma das infracções mais comuns no universo dos comportamentos sancionados, com referências constantes nas Actas do Conselho Escolar que, em primeira instância e em obediência à lei, pede obediência e exemplaridade aos próprios professores:

"Quanto ao uso do cigarro, o Senhor Director lembrou ao Conselho a existência duma circular que proíbe o fumo aos professores, alunos e empregados nas aulas, oficinas, laboratórios e corredores. Por isso, os professores só devem fumar na sua sala de

espera. Até ao fim do período lectivo corrente, a que chamaremos período de adaptação, devem lembrar aos alunos que não podem fumar dentro da Escola. Uma vez terminado este período, passar-se-á a uma maior fiscalização e a castigar os alunos que se mostrem desobedientes." (Actas do Conselho Escolar, 1958:65)

"Os professores não podem fumar nas aulas, nem devem fumar nos corredores. No entanto aparecem pontas de cigarro nas salas." (Actas do Conselho Escolar, 1964:126)

Neste caso, em particular, o que nos parece interessante é a forma como a ordem legislada se apresenta aos professores como inquestionável e dispensando qualquer argumentação justificativa, ao invés do que fomos encontrando a propósito de outras injunções do Estado sobre a vida da escola. É provável que esta questão não tenha surgido nunca como muito relevante, ao nível dos seus reflexos no funcionamento da escola, aos olhos dos professores e das instâncias de gestão daquela, não deixando contudo de ser das questões mais frequentemente afloradas nas reuniões do Conselho Escolar, e de aparecer na lista dos comportamentos mais frequentemente penalizados no "Livro de Penalidades". O que também indicia que a repressão de tal comportamento não redundou na diminuição substancial da sua frequência. Por outro lado, torna-se aqui bem evidente, uma certa moralidade "higienista" que encontramos dispersa em vários indícios (o apelo à limpeza das oficinas, a uniformização dos alunos por motivos higiénicos, a proibição dos cabelos compridos e dos "desmandos" no vestuário) que não deveria estar desligada da tentativa de controlar a perigosidade para os costumes conformes à ideologia vigente da inevitável proletarização num contexto de desenvolvimento do processo de

industrialização. Por outro lado, ainda, não deixa de ser curioso notar como a legislação, a pretexto da disciplinação dos alunos, intenta a disciplinação dos próprios professores, em mais um exercício de "microfísica do poder" (Foucault, 1987:120) que neste caso igualiza na sua condição masculina, ultrapassando desiguais estatutos, rapazes e homens, e desiguais papéis, alunos e professores, ao mesmo tempo que os distingue por oposição ao género feminino.

Mas regressemos à análise do discurso disciplinar quando este toma como objecto as raparigas, alunas da Escola.

Em termos gerais, da análise efectuada às ocorrências disciplinares na Escola Infante D. Henrique - registadas documentalmente - constata-se que as alunas são essencialmente identificadas como "infractoras" nos espaços extra-lectivos. No entanto, mesmo nesse contexto as ocorrências que têm as raparigas como intervenientes exclusivas representam proporcionalmente um menor número do que as que envolvem exclusivamente alunos-rapazes, ou do que as que se reportam às relações entre alunos e alunas.

Desde logo, a escassez de ocorrências disciplinares incidindo nas relações entre alunos e alunas teria como justificação a sua regulação *a priori* através da atribuição de espaços lectivos próprios a cada um, uma vez que, de acordo com o Estatuto do Ensino Técnico, "só excepcionalmente poderão pertencer à mesma turma alunos dos dois sexos" (artº 432). Neste sentido, esta prescrição deixaria apenas como potencialmente permissivos os espaços extra-lectivos e, de facto, é neles que encontramos as infracções que incidem na relação alunos/alunas e que são sancionadas pela escola.

Assim, parece seguro sugerir que o controlo disciplinar por parte da escola não olhava prioritariamente para as alunas e quando incidia sobre elas, reportava-se essencialmente à regulação da sua relação com os alunos nos espaços extra-lectivos/de sociabilidade. Mas esta constatação poderá também indiciar uma maior conformidade ou subordinação das raparigas, enquanto alunas, à ordem escolar, e/ou um controle *a priori* mais restritivo dos comportamentos destas por parte da escola, através das disposições regulamentares.

Para a compreensão desta situação, não podemos deixar de levar em linha de conta que nos anos 50 e 60, as escolas técnicas recrutavam essencialmente os seus alunos no seio das classes populares onde os padrões de socialização familiar em torno dos papéis sociais femininos enfatizavam valores funcionais à ordem disciplinar escolar tal como a vimos descrevendo, estabelecendo-se, provavelmente, uma continuidade entre a socialização familiar e a socialização escolar das raparigas.

A definição social dos papéis femininos atravessada por valores como a conformação, a submissão, a modéstia ... era também fomentada no interior da escola a partir, nomeadamente, da acção dos professores (especialmente das professoras) directamente junto das alunas ou por intermédio de instrumentos como o *Jornal Escolar*⁷². Com efeito, a partir de algumas referências nas Actas do Conselho Escolar é possível aquilatar das preocupações da escola face aos comportamentos e atitudes das alunas, ao apelar às professoras para que as alertem quanto à sua forma de vestir ou de se comportarem, principalmente em situações de convivência com os alunos, como por exemplo na Biblioteca ou nos espaços de recreio comuns, num mecanismo

⁷² Encontrámos em alguns números do *Jornal "O Infante"* um conjunto de pequenas crónicas dirigidas explicitamente às raparigas elucidativamente assinadas sob o pseudónimo de "A Virtuosa".

subtil de igualmente regular a conduta moral das próprias professoras:

"Pede às senhoras professoras que orientem as alunas quanto à dignidade do vestuário e uso de produtos de beleza. Entende que as senhoras professoras darão um bom exemplo usando batas, obrigando as alunas a esse uso, que as tragam bem limpas e em bom estado de conservação. O mesmo deve ser exigido pelos senhores mestres quanto ao uso de fato-macaco." (Acta n.º311,15 de Outubro de 1962:104)

Do mesmo modo, de forma alegórica ou de forma explícita, os textos constantes dos jornais escolares da época em análise referem-se às alunas enfatizando:

"As meninas, por vezes, também não têm a correcção que lhes compete. São elas, muitas vezes, o tema da cavaqueira obscura, em virtude desta ou aquela ter permanecido numa sala de aula, corredores, recreios e mesmo na biblioteca, mais deselegantemente. Quantas vezes são cobiçadas pelos trajés que ostentam; também são capazes de entabular conversas pouco dignas ou aceitam-nas de bom agrado. Não permitam abusos, mantenham-se numa posição educada e verão uma boa e maior camaradagem." (In "O Infante", Maio, 1967:5).

Por outro lado, na legislação analisada, encontramos ainda sinais de uma imagem das alunas construída a partir do seu estatuto de raparigas e das relações socialmente legítimas a estabelecer entre estas e os professores. Esta relação era ainda particularizada para os professores e professoras:

"os professores do sexo masculino não podem ensinar educação física a alunas. Quando nas escolas de frequência mista não haja professora que ministre esse ensino, os tempos que lhe correspondam serão preenchidos conforme for indicado pela delegada da Mocidade Portuguesa feminina." (artº 431).

Assim, a infracção das raparigas centra-se na corrupção (ou alerta-se para essa possibilidade!) de um padrão de relacionamento entre sexos que não se restringe unicamente ao que se estabelece entre pares, mas se alarga à relação entre adultos e jovens, e põe em jogo uma representação das raparigas como seres potencialmente viciosos para aqueles com quem convive. Por outro lado, estes discursos apresentam-nos, em baixo relevo, a imagem da "boa rapariga", caracterizada pela discricção pública tanto no vestuário como nas relações, a que corresponderá um modelo educativo relevando da exemplaridade que para si podem constituir as professoras.

6. CONCLUSÕES

A análise realizada aos discursos dos actores da Escola Infante D. Henrique, a propósito da ordem disciplinar, para o período que decorre entre a década de 50 e a década de 70, permitiu identificar uma diversidade de "ordens de grandeza" (Boltanski & Thévenot, 1991) utilizadas na justificação da acção e uma pluralidade de formas de compromisso entre elas.

Como procurámos mostrar, esta diversidade que podemos identificar com o "efeito de posição" (Charlot, 1999) decorre, em parte, do local a partir do qual o discurso é produzido, no.

O discurso normativo-legal caracterizado por uma lógica cívica-doméstica faz abstracção da singularidade e da contextualização da acção para definir a ordem disciplinar. O princípio comum que sustenta a definição do bem comum veiculado por este discurso é então corporizado pela instituição Nação num contexto político e ideológico dominado pela forte componente doutrinária e pela ênfase no controlo social presente no sistema educativo. A integração social conformista parece ser a finalidade predominante do discurso, justificada a partir da subordinação dos indivíduos ao poder paternal do Estado. Neste sentido foi possível identificar um acordo cívico-doméstico aparentemente paradoxal no discurso normativo no que se refere aos "dispositivos de prova" que sustentam a lógica de justificação na medida em que se advoga um paralelismo entre a rigidificação dos mecanismos burocrático administrativos e a sua justificação fundada no carácter "paternal e educativo" da sanção disciplinar. A esfera de controle privilegiada pelo discurso normativo-legal é o indivíduo na sua relação singular com a instituição escola.

Do ponto de vista dos actores locais escolares encontramos um discurso fortemente marcado pelo "efeito de situação" (Charlot, 1999) que matiza as lógicas de justificação dos actores introduzindo uma diversidade de dimensões na avaliação das situações sancionadas disciplinarmente.

Estas dimensões radicam na particularização do discurso normativo-legal centrando-o na singularidade das situações vividas ao nível da escola. Por um lado, a

singularidade da sanção disciplinar convoca para a sua definição a dignidade institucional dos actores "infringidos" hierarquizando-os entre si mas subordinando-os a todos a um "princípio comum" (Boltanski & Thévenot, 1991) que é corporizado pela escola "ordenada". A referenciação do bem comum à escola ordenada subentende uma imagem organizacional desta que entronca nas características do "mundo doméstico" mas também do "mundo industrial" (Boltanski & Thévenot, 1991). Por outro lado, a singularização do discurso disciplinar radica na sua espacialização que tende a promover uma hierarquização entre os diferentes espaços escolares concedendo uma maior dignidade institucional aos espaços nobres das salas da formação geral face aos espaços oficinais.

Esta hierarquização decorre da maior ou menor permeabilidade destes espaços à disrupção, mas assenta também na distinção entre os seres que os habitam.

A espacialização do discurso disciplinar introduziu-nos em distinções mais subtis no interior do discurso disciplinar que se prendem com a definição da acção infractora, dos actores de referência da infracção, das ordens que aquele discurso procura atingir e dos mecanismos de sanção da acção infractora encetados pelos actores. Nesse sentido, o nosso trabalho permite-nos sugerir que a acção mais frequentemente sancionada era a que decorria nas salas de aula "nobres" e remetia directamente para a dimensão moral do comportamento dos alunos.

A acção infractora concretizava-se, genericamente, através de intervenções (actos, palavras, posturas...), transgredindo as dimensões normativas e morais específicas do mundo escolar (em particular do que Barroso (1995) designa por "organização pedagógica"). Neste contexto, a

infracção é normalmente referenciada ao professor enquanto símbolo e representante do mundo escolar e de uma certa moralidade legítima a que os alunos se deviam submeter. O actor por referência ao qual se justifica a infracção é, então, a escola personalizada na figura dos professores. A maior frequência das infracções a este nível remetem-nos para a hipótese, sustentada igualmente por Grignon (1971), de pretender marcar claramente a ordem mais legítima dentro da escola.

Do nosso ponto de vista, é ainda possível sustentar a ideia de que a rigidificação da ordem escolar nas salas de aula funcionava como mecanismo dissuasor das expectativas de um público que, através de uma "procura optimista" (Grácio, 1986) de educação, procurava assegurar percursos de mobilidade social ascendente. Neste sentido, a "sanção escolar" (Grignon, 1971) de que a disciplina escolar constitui um mecanismo, pode ser entendida como uma "tecnologia social", na medida em que pelo sentimento de aceitação ou de rejeição face à ordem escolar que induz nos alunos influi no "ajustamento das expectativas subjectivas ao destino objectivo" (Grácio, 1986:39-40).

Os dispositivos accionados pela justiça escolar no caso da infracção no espaço escolar da sala de aula elidiam frequentemente a relação interpessoal para colocar a infracção dos alunos no plano jurídico-administrativo, onde a gestão disciplinar recorria a dispositivos como os processos disciplinares. Queremos com isto salientar que estes dispositivos de gestão da ordem disciplinar radicam numa ordem de grandeza próxima do que Boltanski & Thévenot (1991) definem como lógica cívica onde o bem comum é assegurado por dispositivos que transcendem o interesse individual e colocam o indivíduo perante um princípio

superior frequentemente abstracto, que neste caso podemos identificar com a regulamentação disciplinar.

Em contraponto a esta realidade, analisamos a gestão disciplinar nos espaços laboratoriais e nos espaços oficinais. Nos espaços laboratoriais identificámos como acção mais frequentemente penalizada a que se reportava ao manuseamento inadequado ou danoso dos instrumentos tecnológicos, sendo que a penalização visava normalmente a reposição da ordem material nesses espaços. A penalização disciplinar dos alunos nestes espaços parece assim ter subjacente a intenção de promover a socialização do gesto ou o gesto socializado. A ordem material parece ser, deste modo, o referente primordial da disciplina nestes espaços, ainda que a sua infracção seja normalmente associada à infracção moral.

Esta dupla preocupação do discurso disciplinar sobre estes espaços não pode deixar de ser referenciado ao que parece ser o estatuto híbrido dos espaços que os coloca entre a ordem escolar e a ordem do trabalho. O actor por referência ao qual, implicitamente, se reporta a infracção, ainda que corporizado no professor e/ou nos utensílios tecnológicos, é o mundo do trabalho. Estes espaços parecem ser associados no discurso disciplinar a uma lógica oriunda do "mundo industrial", tal como o caracterizam Boltanski & Thévenot (1991), centrada nas ideias de eficácia da acção e de rentabilização dos recursos. O mecanismo predominante da sanção disciplinar - a sanção pecuniária - introduz os alunos numa relação com os actores da escola e entre si pautada pelas noções de benefício/custo da sua acção, que reproduz a relação esperada com o trabalho, num contexto de industrialização.

Esta lógica poderá articular-se com o que Bowles e Gintis (1976) identificam como uma homologia entre as

relações sociais estabelecidas na escola e as relações sociais de produção no contexto capitalista.

Os espaços oficiais - tendo-se afirmado como aqueles sobre os quais o corpus documental é menos extenso, a que não são alheios mecanismos próprios da gestão da ordem disciplinar - constituíram-se como os espaços menos visíveis ao trabalho analítico mas, ainda assim, é possível destacar alguns traços que nos parecem específicos do discurso disciplinar que se debruça sobre este espaço.

O comportamento não socializado parece ser a acção que predominantemente é sancionada nas oficinas. Nesse sentido, a identificação entre as oficinas e a escola aparece aqui remotamente referenciada, procurando dicotomizar o espaço da acção socializada - a escola - e o espaço da acção "natural" - as oficinas. É nesse sentido que o discurso disciplinar recorre mais frequentemente no caso das oficinas a uma qualificação do comportamento como "selvático", "bárbaro" ou "violento".

Nas oficinas, a infracção disciplinar centra-se no domínio da relação interpessoal entre os alunos e os mestres ou entre os alunos, frequentemente caracterizada pela agressão física. A menor frequência de incidentes disciplinares retidos pelos mecanismos escolares - processos e registo das penalidades - nas oficinas parece estar associada a esta característica da infracção que subentende estratégias sancionatórias igualmente inscritas na relação interpessoal. Por outro lado, a proximidade estatutária entre mestres e alunos poderá também ser invocada para compreender o que atrás dizemos quer quanto ao carácter da infracção, quer quanto aos modos da sua sanção.

Outra das características específicas da gestão da disciplina no espaço oficial é a coincidência espacial e

temporal da infracção e da sua sanção. Assim, este modo de gestão da questão disciplinar não pode ser desligado do que Grignon (1971) identifica como característico dos contextos de trabalho maquinofacturados: a imediatez e a "violência" (frequentemente física) da sanção que se abate sobre os trabalhadores perante a falha no manuseamento dos utensílios ou no descuido momentâneo no processo de execução técnica. Neste sentido, encontraríamos aqui uma homologia entre os modos da sanção disciplinar no espaço escolar de aprendizagem do acto técnico e os modos de sanção da execução do acto técnico no contexto de trabalho, potencialmente socializante do aluno enquanto futuro trabalhador.

Os actores de referência da infracção, neste espaço, são os mestres e os próprios alunos, ou mais precisamente a relação que entre eles se estabelece. O que constitui infracção é a transgressão nas relações que, aqui, não se definem tanto em termos da civilidade como antes vimos na sala de aula, mas enquanto relações de trabalho sujeitas a uma hierarquia. Assim, a oficina constitui o microcosmos que mimetiza o exercício do trabalho e onde a autoridade, tal como nos modelos corporativos de aprendizagem dos ofícios, radica na autoridade do saber experiencial e da relação próxima. Este é um mundo em perfeita descontinuidade com a ordem escolar ancorada no saber sábio e nas relações estatutariamente impostas.

Do ponto de vista da análise da questão disciplinar nos espaços extra-lectivos foi possível constatar que os referentes principais aí associados à justificação das sanções dos alunos procuram promover a integração dos seus comportamentos na lógica escolar ou proteger a imagem da escola face ao exterior. As "ordens de grandeza" (Boltanski & Thévenot, 1991) mobilizadas na produção dos discursos

disciplinares em torno destes espaços são aqui fortemente atravessadas pelo estatuto dos actores que constituem prova da infracção ou dos actores infractores da ordem.

O facto de termos circunscrito a recolha de dados a um período caracterizado pelo forte enquadramento das políticas educativas, permitiu-nos, do ponto de vista da análise organizacional, sedimentar a convicção na produção de lógicas de acção organizacionais que se constituem em traduções locais dos discursos normativos.

Do mesmo modo esta análise possibilitou-nos, ainda, evidenciar os mecanismos de particularização da acção, encetados pelos actores, que nos permitem caracterizar as dinâmicas organizacionais, tomadas a partir da análise da questão disciplinar, como "montagens compósitas" (Derouet, 1992) que admitem a coexistência de lógicas oriundas de diferentes mundos, articuladas singularmente em função dos "efeitos de posição" e dos "efeitos de situação" dos actores envolvidos na acção.

IV - BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Nota: As datas das referências bibliográficas correspondem à edição consultada ou citada.

AGULHON, C. (1994). L'établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie. In: *Revue Française de Pedagogie*, 109, octobre/novembre/décembre, pp.65-77.

AGULHON, C.; GONNIN BOLO, A.; GUILLAUME, F-R. (1994). *Les changements dans les lycées techniques et professionnels. Dix établissements en interrogation*. s.l.:INRP.

AKRICH, M.; BESSY, C.; BRIL, B. et al. (1993). *Les objets dans l'action: de la maison au laboratoire*. Paris: Éditions de l'École des Hautes études en Sciences Sociales.

ALALUF, M. (1986). *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Bruxelles: Université de Bruxelles.

ALMEIDA, J. F.; PINTO, J. M. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

ALVES, J. M. (1992). *Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais. Um estudo de quatro situações*. Tese de mestrado não publicada: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

ALVES, N.; CABRITO, B.; CANÁRIO, R.; GOMES, R. (1996). *A escola e o espaço local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ÂNGELO, V. (1975). O ensino discriminatório: Liceu e Escola Técnica. In: *Análise Social*, 2ª série, nº 44, Vol. XI (4º), pp. 577-629.

ANTUNES, F. (1996). Uma leitura do Livro Branco (sobre Crescimento, Competitividade, Emprego) de um ponto de vista da educação. In *Educação Sociedade e Culturas*, nº6, 1996, 95-115.

ANTUNES, F. (1998). *Políticas Educativas para Portugal, anos 80/90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: IIE.

ARDOINO, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris: PUF.

AZEVEDO, J. (1991). *Educação Tecnológica: anos 90*. Rio Tinto: Edições Asa.

AZEVEDO, R. (1998). "Formação moral, prudente vigilância e correcção oportuna". Disciplina e incidentes críticos no Liceu de Viana do Castelo (1926-1950). In: *Revista Portuguesa de Educação*, 1998, 11 (2), 123-150. I.E.P. - Universidade do Minho.

- BAGANHA, M^a F. (1998) Uma escola de alta frequência e o olhar dos seus professores: tentame de interpretação. *Tese de mestrado não publicada*: ISPA/Lisboa.
- BALL, S. (1989). *La Micropolítica de la Escuela - hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BALLION, R. (1993). *Le Lycée, une Cité à Reconstruire*. Paris: Hachette.
- BARRETO, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. In: *Análise Social, Vol.XXX (130), 1995 (1º)*, pp. 159-173.
- BARRETO, A. (1995). Portugal na periferia do Centro: mudança social, 1960 a 1995. In: *Análise Social, Vol.XXX (134), 1995 (5º)*, pp. 841-855.
- BARRETO, A. (org.) (1996). *A situação social em Portugal: 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- BARROSO, J. (1991). Modos de Organização Pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. In: *Inovação, 4(2-3)*, pp. 55-86.
- BARROSO, J. (1995b). Organização pedagógica e disciplina escolar - uma abordagem sócio-histórica. In: *Colóquio Educação e Sociedade, 10*, pp.75-98.
- BARROSO, J. (1995). *Os Liceus . Organização Pedagógica e Administração. (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /JNICT.
- BARROSO, J. (1996). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: ESTRELA, A; CANÁRIO, R.; FERREIRA, J. (1996). *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. Lisboa: AFIRSE e FPCE.
- BARROSO, J. (1996). Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus. Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. In: *Análise Psicológica (1996), 4 (XIV)*, pp. 487-506.
- BARROSO, J. (1996). Métodos e Práticas de Administração Educacional: Relatório da disciplina. *Relatório apresentado para provimento do lugar de professor associado*: FPCE-UL.
- BARROSO, J. (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BEAUDOT, A. (coord.) (1981). *Sociologie de l'école. Pour une analyse des établissements scolaires*. Paris: Dunod.
- BELLAT, M. D.; VAN-ZANTEN, A. H. (1992). *Sociologie de l'École*. Paris: Armand Colin.

BERGER, G. (1992). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. In: *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação* (1992), nº 3\4, pp.23-36.

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. (1984). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Editora Vozes.

BERNOUX, P. (1985). *La sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris: Seuil.

BERTHIER, P. (1996). *L'ethnographie de l'école: éloque critique*. Paris: Anthropos.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

BOUDON, R. (org.) (1996). *Tratado de Sociologia*. Porto: Edições Asa.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. (1986). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris: PUF.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C (1970). *La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

BOWLES, S.; GINTIS, H (1976). *Schooling in capitalist America*. Londres: Routledge Kegan Paul.

BOWLES, S.; GINTIS, H (1990). A educação como campo de contradições da reprodução da relação capital com o trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência. In: *Teorias da reprodução e da resistência*. s.l.: Editora Palmarinca, pp.93-107.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

BURNS, T.; FLAM, H. (2000). *Os sistemas de regras sociais*, Oeiras, Celta Editora.

BUSTORFF, A. J. (1988). *Ensino Técnico Profissional: contributo para o estudo da sua organização e do seu funcionamento nos últimos 40 anos (1948 a 1988)*. Tese de mestrado não publicada: FPCE-UL.

CANÁRIO, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: Barroso, J. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp.121-150.

CANÁRIO, R. (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANDEIAS, A. (1994). *Educar de outra forma: a Escola Oficina nº1 de Lisboa - 1905 - 1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARVALHO, L. (1992). *CLima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, R. (1996). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHANLAT, J.-F. (1989). L'analyse sociologique des organisations: un regard sur la production anglo-saxonne contemporaine (1970-1988). In: *Sociologie du Travail*, nº3/89, pp. 381-400.
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CODD, J. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. In: *Journal of Educational Policy*, Vol 3, nº3, pp.235-247.
- CORREIA, J. A. (1992). Dispositivos e Disposições na Formação de Adultos: a dinâmica da formatividade. *Comunicação ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*: Documento policopiado.
- CORREIA, J. A. (1995). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. In: *Actas do VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: FPCE-UL.
- CORREIA, J. A. (1997). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora
- CORREIA, J. A. (1997). *Sociologia da educação tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, J. A. (1998). Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Documento policopiado* sem outras referências.
- CORREIA, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 1999, 12 (1), pp.81-109.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. (1994). Contributos para a Produção de uma Epistemologia das Práticas Formativas: Análise de uma Intervenção no Domínio da Saúde Comunitária. In: *Actas das Jornadas sobre Educação de Adultos*, pgs. 333-346.
- COULON, A. (1995). *Etnometodologia e Educação*. Petropolis:Vozes.

COUSIN, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. In: *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, pp. 395-419.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.

CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. L. M. (1976). O ensino secundário em Portugal (I). In: *Análise Social*, n° 48, 2ª série, Vol. XII (4º), pp.1001-1046.

CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. L. M. (1976). O ensino secundário em Portugal (II). In: *Análise Social*, n° 49, 2ª série, Vol. XIII (1º), pp.147-210.

CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. L. M. (1978). Ensino secundário: duas populações, duas escolas (I). In: *Análise Social*, n° 55, 2ª série, Vol. XIV (3º), pp.443-502.

DALE, R.; OZGA, J. (1991). *Introducing education policy: principles and perspectives*. England: The Open University Press.

DEMAILLY, L., (1991). *Le Collège. Crise, Mythes et Métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

DEMAZIÈRE, D.; DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.

DEROUET, J. L. (1987). Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouveau objet scientifique. In: *Revue Française de Pédagogie*, Janvier-Février-Mars, n° 78, pp.86-108.

DEROUET, J. L. (1988). Désaccord et arrangement dans les collèges (1981-1985). Éléments pour une sociologie des établissements. In: *Revue Française de Pédagogie*, n° 83.

DEROUET, J. L. (1989). Les établissements scolaires dans leur environnement: une entreprise composite. In: DEROUET, J.L.; DEROUET-BRESSON, M.C. (1989). *Cohérence et dynamique des établissements scolaires. Études sociologiques. Actes du Colloque de Tours*. Paris: INRP-DEP, pp. 21-43.

DEROUET, J. L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*. Paris: Métailié.

DEROUET, J. L. (1996). O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição. In: Barroso, J. (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.61-86.

DUBAR, C. (1994). Les objectifs et problèmes d'une sociologie des groupes professionnels aujourd'hui. In: LUCAS, Y.; DUBAR, C. (éds.) (1994) *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille: Presses Universitaires de Lille, pgs. 377-383.

DUBAR, C. (1997). *A socialização*. Porto: Porto Editora.

- DUBET, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris: Seuil.
- DUBET, F. (1995). *La Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. (1996). *À l'école - Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- DUTERCQ, Y. (1993). *Les professeurs*. Paris: Hachette Livre.
- ENRIQUEZ, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris: PUF.
- ESTEVEZ, A.; Stoer, S. (orgs.) (1992). *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- FABRE, M (1994). *Penser la formation*. Paris: Puf
- FERNANDES, R. (1998). Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910). In: PROENÇA, M^a C. (coord) (1998). *O Sistema de Ensino em Portugal: séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 23-47.
- FERRÉOL, G.; DEUBEL, P. (1993). *Méthodologie des sciences sociales*. Paris: Armand Colin.
- FOUCAULT, M. (1994). *O Nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (1997) *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- FRIEDBERG, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. In: *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, pp. 531-557.
- FRIEDBERG, E. (1996). Organização. In: BOUDON, R. (1996). *Tratado de Sociologia*. Porto: Edições Asa, pp. 343-378.
- FRIEDBERG, E., (1997). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Seuil.
- FRIEDBERG, E.; VIDAL, D.; DUBET, F. (1996). *Symposium sur "Sociologie de l'expérience"*. In: *Sociologie du Travail*, XXXVIII, 1/96, pp. 81-99. Paris: Dunod.
- FRITZELL, C. (1987). On the concept of relative autonomy in educational theory. In: *British Journal of Sociology of Education*, 8, pp. 23-35.
- GEP (1991). *Ensino Secundário Unificado: um diagnóstico da situação*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- GHIGLIONE, R.; BEAUVOIS, J.-L.; CHABROL, C.; TROGNON, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin.
- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GOMES, J. F. (1995). *Para a história da educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.

GOMES, J. F.; FERNANDES, R.; Grácio, R. (1988). *História da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidade dos Professores*. Lisboa: Educa.

GOMES, R. (1993). Em busca de uma identidade perdida: o estudo qualitativo das culturas de escola. In: *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 14, pp. 105-124.

GRÁCIO, R. (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social: As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, S. (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.

GRÁCIO, S. (1998a). *Ensino Técnico e políticas em Portugal: 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget.

GRÁCIO, S. (1998b). Ensino Técnico e indústria: uma perspectiva de sociologia histórica. In: PROENÇA, M^a C. (coord) (1998). *O Sistema de Ensino em Portugal: séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 71-87.

GRAWITZ, M. (1984). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.

GRIGNON, C. (1971). *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Les éditions de minuit.

GUTH, S. (sous la direction de) (1994). *Une sociologie des identités est-elle possible?*. Paris: Armand Colin.

HIRSCHHORN, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris: PUF.

HOYLE, E. (1996). Organization theory in Education: some issues. In: *Actas do IV Congresso Interuniversitário de Organizacion Escolar*. Tarragona: Facultat de Ciènces de l'Educació i Psicologia.

KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan

KAUFMANN, J-C (1997). Le monde social des objets. In: *Sociétés Contemporaines* (1997), nº27, pp.111-125.

LAINS, P. (1994). O Estado e a industrialização em Portugal, 1945-1990. In: *Análise Social, Vol. XXIX (128), 1994 (4º)*, pp. 923-958.

LALANDA, P. (1998). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. In: *Análise Social*, Vol. XXXIII, (148), 1998(4º), pp. 871-883.

LESNE, M.; MINVIELLE, Y. (1990). *Formation et socialisation*. Paris: Paideia.

LIMA, L. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: Barroso, J. (org) (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 15-40.

LIMA, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

MATOS, M. (1999). *Teorias e práticas da formação. Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições Asa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *O passado da escola, o futuro do ensino*. Porto: Edições Asa, pp. 55-71.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1973). *A reforma do sistema educativo*.

MIRANDA, S. (1981) Portugal e o Ocedeísmo. In: *Análise Psicológica*, (1981), II (1), pp.25-38.

MÓNICA, M^a F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Porto: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.

NÓVOA, A. (1988). O método autobiográfico na encruzilhada dos caminhos e descaminhos da formação dos adultos. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp. 7-20.

NÓVOA, A. (1989a). *Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Cruz Quebrada: ISEF-UTIL.

NÓVOA, A. (1989b). Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. In: *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), pp. 435-456.

NÓVOA, A. (1990). *Análise da instituição escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

NÓVOA, A. (1992). A Educação Nacional. In: SERRÃO, J.; MARQUES, O (1992) *Nova História de Portugal*. Volume XII (coordenação de Fernando Rosas). Lisboa: Editorial Presença, pp. 456-515.

NÓVOA, A. (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora

NÓVOA, A. (org) (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OBIN, J.-P., (1993). *La Crise de l'Organisation Scolaire*. Paris:Hachette.

OFFE, C.; LENHARDT, G. (1984). *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

PERRENOUD, P.; MONTANDON, C. (1988). Les transformations de l'école: entre politiques d'institution et les pratiques des acteurs. In: *Qui maîtrise l'école?. Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*.

PHARO, P., (1993). *Le Sens de l'Action et la Compréhension d'Autrui*. Paris: L'Harmattan.

PHARO, P.; QUERÉ, L., (Dir) (1990). *Les Formes de l'Action*. Paris: Ehess.

PLAISANCE, E. (1988). Sur la utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie. In: PERRENOUD, P.; MONTANDON, C. (1988). *Qui maîtrise l'école?. Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*.

POWER, C. (1999). L'enseignement technique et professionnel do XXI siècle. In: *Perspectives, Vol. XXIX, n°1, mars 1999, pp. 33-64*.

PRAIRAT, E. (1994). *Eduquer et Punir: généalogie du discours psychologique*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

PROENÇA, M^a C. (1998). A República e a democratização do ensino. In: PROENÇA, M^a C. (coord) (1998). *O Sistema de Ensino em Portugal: séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 47-71

PROENÇA, M^a C. (coord) (1998). *O Sistema de Ensino em Portugal: séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri.

QUERÉ, L. (dir) (1993). *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*. Paris: CNRS Editions.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAIMUNDO, R. (1994). A rota do "Infante": percurso numa escola. *Documento policopiado*.

RICOEUR, P. (1988). *O discurso da acção*. Lisboa: Edições 70.

ROCHA, C. (1999). Da oficina à universidade: continuidades e mudanças na construção da profissão farmacêutica. Porto: FPCE-UP (*Tese de doutoramento não publicada*).

ROCHA, C. M. F. (2000). Entre palavras e coisas... infinitos controles, in *Educação e Realidade*, vol. 25, n°1, pp:183-201.

SAINSAULIEU, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'enterprise*. Paris: Presses de la FNSP et Dalloz.

SANTOS, M. A. (1964). *Ensino Técnico e Profissional. Legislação comentada e anotada*. Lisboa.

SERUYA, J. M. (1983). *Sistema educativo e Políticas de Educação em Portugal. O Ensino Secundário e Superior entre 1970 e 1982*. Lisboa, ICS.

SILVA, A. S. (1994). *Entre a razão e o sentido: Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

SIROTA, R. (1987). *Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe*. In: *Revue Française de Pédagogie*, pp. 69-97.

SOUSA SANTOS, B. (1997). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SOUSA, A. (1995). Os anos 60 da nossa economia. In: *Análise Social, Vol. XXX (133), 1995 (4º)*, pp. 613-630.

STENGERS, I. (1991) *Une science au féminin?*. In: *Les concepts scientifiques: invention et pouvoir*. Paris: Éditions Gallimard

STOER, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

STOER, S. (1988). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. (org.) (1991). *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S.; ARAÚJO, H. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho - num país da semiperiferia europeia*. Lisboa: Escher.

STOER, S.; STOLEROFF, A. D.; Correia, J. A. (1990). Um novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 11-53.

TANGUY, L. (1988). *Action des enseignants et changements structurels dans l'enseignement professionnel*. In: PERRENOUD, P.; MONTANDON, C. (1988). *Qui maîtrise l'école. Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, pp. 243-253.

TANGUY, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France*. Paris: PUF.

TORRES, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

- TRILLA, J. (1986). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- VAN HAECHT (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelas: De Boeck.
- VÁRIOS (1982). *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- VARMA, V.; WILLIAM, P. (1979). *Piaget, psicologia e educação*. Lisboa: Moraes Editores
- VASQUEZ-BRONFMAN, A.; MARTINEZ, I. (1996). *La socialisation à l'école*. Paris: PUF.
- VERMERSCH, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF éditeur.
- WALLERSTEIN, I. (1996). *Para Abrir as Ciências Sociais: relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Lisboa: Europa América.
- WOODS, P. (1991). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.