

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**«O DEBATE EM TORNO DO ENSINO PRIVADO NAS DÉCADAS DE 50,
60 e 70 DO SÉCULO XX.
UM OLHAR PARTICULAR DAS ESCOLAS CATÓLICAS»**

**DISSERTAÇÃO DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO – ESPECIALIDADE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Doutorando: Jorge Ferreira Cotovio

Orientador: Professor Doutor António Gomes Ferreira

Janeiro de 2011

Índice

Abstract	13
Agradecimentos	17
Siglário	19
Introdução	23

Capítulo 1

Uma perspectiva de base: Religião e Educação

1.1. Considerações prévias	35
1.2. A dimensão religiosa da vida (humana)	36
1.2.1. A religião	36
1.2.2. O homem, a pessoa e o humanismo cristão.....	38
1.3. A dimensão religiosa da educação	40
1.3.1. O acto de educar	40
1.3.2. A educação cristã, uma educação “integral”	42
1.4. A dimensão educativa da Igreja	46
1.4.1. Igreja educadora – uma vocação natural	46
1.4.2. O conceito de “Escola Católica”	49
1.4.3. A missão da Escola Católica	52
1.4.3.1. A missão como “escola”.....	52
1.4.3.2. A missão como “Escola Católica”.....	56
Os «fundamentos»	56
A missão	58
a) evangelizar todos	58
b) fazer a síntese fé-cultura-vida	62
c) fomentar relações interpessoais que facilitem o desenvolvimento integral dos alunos	66
d) promover a caridade.....	70
e) transformar a sociedade	71
f) cooperar, em espírito de comunhão.....	73

missão ou missões?	75
1.4.4. A “Escola de matriz cristã”	75
As referências específicas às escolas de matriz cristã	76
O conceito, os tipos, as designações e os critérios	80
1.5. Considerações finais	82

Capítulo 2

O debate em torno da expansão escolar/ “democratização do ensino”, especialmente no contexto do ensino privado

2.1. Considerações prévias	83
2.2. Os conceitos (e preconceitos) da democratização do ensino.....	84
2.2.1. A origem do conceito: da expansão escolar à democratização do ensino.....	84
2.2.2. O conceito em Veiga Simão	91
2.2.3. Os entendimentos do conceito na Democracia	98
2.2.4. Observações finais	100
2.3. Expansão económica e fomento da escolarização	100
2.4. O Estado e as suas instituições face à problemática da expansão escolar	115

A) NO ESTADO NOVO

2.4.1. Antecedentes ao 5º Estatuto do Ensino Particular	115
Os primeiros estatutos do ensino particular	115
A Constituição de 1933.....	117
O 4º Estatuto do Ensino Particular	118
A reforma do ensino liceal de Carneiro Pacheco	119
A Concordata de 1940	120
A criação da Inspeção Geral do Ensino	121
O Estatuto do Ensino Liceal	121
O ano de 1949 e o debate em torno das Bases do Ensino Particular	124
2.4.2. O 5º Estatuto do Ensino Particular	131
2.4.3. As primeiras revisões do Estatuto do Ensino Particular	135
2.4.4. Iniciativas governamentais num período de forte expansão escolar	137
2.4.5. Mais revisões do Estatuto do Ensino Particular e outros normativos	145

2.4.6. Fazer frente à explosão escolar, com o ensino particular	149
2.4.6.1. As preocupações expansionistas de Galvão Telles	149
2.4.6.2. O Estatuto da Educação Nacional e o ensino particular.....	151
2.4.6.3. A Telescola	162
2.4.6.4. Intervenções (políticas) no I Congresso do Ensino Particular	167
2.4.6.5. Uma política do <i>espírito</i> para uma educação personalista	170
2.4.7. O ensino particular no contexto da «Batalha da Educação»	176
2.4.7.1 A “Batalha da Educação” e a democratização do ensino	176
2.4.7.2. Os normativos da <i>Reforma Veiga Simão</i>	181
2.4.7.3. O projecto de Estatuto do Ensino Particular	191
2.4.7.4. As intervenções do ministro acerca do ensino particular	197
As referências ao ensino particular em geral	197
As (boas) referências à Igreja e às suas escolas	204
A gestão dos confrontos com o ensino particular	209
A «espiritualidade» de Simão	217
2.4.7.5. Algumas intervenções de serviços do MEN correlacionadas com o ensino particular	220
2.4.7.6. No limiar da Reforma	223
 <i>B) NO REGIME DEMOCRÁTICO</i>	
2.4.8. O PREC	227
2.4.8.1. O (novo) contexto político e os primeiros diplomas	227
2.4.8.2. A Constituição de 1976	237
2.4.9. Os Governos constitucionais	240
2.4.9.1. Os programas dos Governos	240
I Governo Constitucional	240
II Governo Constitucional	241
III Governo Constitucional	242
IV Governo Constitucional	242
V Governo Constitucional	242
VI Governo Constitucional	243
2.4.9.2. Uma produção legislativa sem paralelo, rumo ao 6º Estatuto do Ensino Particular	243
Lei nº 9/79, de 19 de Março (Bases do ensino particular e cooperativo)...	244

Lei nº 65/79, de 4 de Outubro (Lei da liberdade do ensino)	248
Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro (6º Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo)	249
As primeiras regulamentações do estatuto	256
A revisão da CRP de 1982	258
A Lei de Bases do Sistema Educativo	258
Outros diplomas	261
2.4.9.3. Intervenções de governantes	262
2.4.10. O debate parlamentar.....	265
2.4.10.1. Na Assembleia Nacional	266
Perante o fenómeno da explosão escolar, o apelo ao ensino particular	266
O ensino particular como fonte de receita e poupança para o Estado.....	268
A defesa da liberdade de ensino	271
A denúncia do monopólio estatal.....	275
O apelo ao Estado supletivo	276
O reconhecimento do papel do ensino particular	279
A exigência de uma política de apoios	280
Uma política de apoios que privilegie os mais desfavorecidos	285
A questão da oficialização	288
A denúncia das deficiências	290
A crise	293
O elogio da emulação	295
A colaboração entre a família, a Igreja, o Estado e a escola.....	296
As referências a governos anti-religiosos	297
2.4.10.2. Na Assembleia Constituinte	299
Ruptura ou continuidade?	299
Uma proposta inicial nada favorável ao ensino particular	300
Diferentes perspectivas sobre a liberdade de ensino	304
Conceito(s) de ensino livre	307
O debate em torno da supletividade	308
2.4.10.3. Na Assembleia da República	315
Reconhecimento do papel relevante desenvolvido pelas escolas privadas	316
Um conceito alargado de liberdade de ensino.....	318

Os apoios ao ensino particular	322
Um ensino particular com ou sem fins lucrativos?	323
Reacções aos (esperados) apoios ao ensino particular	325
2.4.11. Observações finais.....	326
2.5. A perspectiva da Igreja Católica.....	327
2.5.1. O Magistério universal da Igreja Católica	328
Compete educar, prioritariamente, à família, mas com ajudas	329
Compete à Igreja educar, por direito, dispensando privilégios	330
Compete ao Estado educar, com uma função supletiva, sob o princípio da subsidiariedade.....	331
A defesa da liberdade de escolha para todos	335
A defesa da liberdade de ensino e do pluralismo escolar	337
2.5.2. A posição do episcopado português	339
O aplauso aos inícios da explosão escolar e as esperanças na democratização do ensino	339
O reconhecimento do papel do ensino particular e da crise que o assola	343
As críticas à sobredeterminação estatal	346
A defesa da liberdade de escolha e dos apoios financeiros	350
A defesa da liberdade de ensino	353
A defesa da oficialização e da autonomia	356
A recusa de qualquer tipo de privilégios	357
A disponibilidade para cooperar com o Estado	359
2.5.3. Perspectivas de dioceses e movimentos	362
Os movimentos e serviços diocesanos	362
O caso específico do Externato de Proença-a-Nova e as reacções da diocese	365
2.5.4. Intervenções de Escolas Católicas.....	372
O reconhecimento do (relevante) papel do ensino particular	372
O registo de anomalias (deficiências) no ensino particular	374
O aplauso à democratização do ensino	377
A denúncia de um Estado totalitário (a denúncia de injustiças / discriminação) e recados.....	379
Os entendimentos da “oficialização”	382
A defesa da liberdade de ensino e da liberdade de escolha	385
A questão dos privilégios.....	389

As contingências e a crise	391
As queixas, os recados e os pedidos ao episcopado.....	398
2.5.5. Posições assumidas por católicos	400
2.5.5.1. Posições de católicos “especialistas”	400
O reconhecimento do papel desempenhado pelo ensino privado	400
O apoio à expansão escolar	402
As críticas ao monopólio estatal do ensino	403
Os deveres de um Estado supletivo	412
O apelo à liberdade de ensino e ao decorrente financiamento estatal	414
A denúncia de uma neutralidade a raiar o laicismo	420
As críticas internas ao ensino particular	423
2.5.5.2. Posições de outras personalidades assumidamente católicas.....	426
O reconhecimento da utilidade pública do ensino privado	427
A instabilidade no ensino público <i>versus</i> estabilidade no ensino privado	430
Os aplausos à expansão escolar.....	434
A defesa da liberdade de ensino	437
A exigência dos apoios estatais	441
As críticas ao monopólio estatal	446
A denúncia de (outras) injustiças	450
A perspectiva (e a constatação) da crise	453
Os paradoxos	458
As críticas à maçonaria, ao comunismo e ao espírito anticlerical	461
As observações críticas ao ensino privado, em geral	463
Os comentários internos à Igreja (e às suas escolas).....	467
As perspectivas dissonantes	469
2.5.6. Observações finais	476
2.6. Perspectivas não institucionais	477
2.6.1. Reacções de responsáveis do ensino privado não confessional e de organizações que representam o ensino privado.....	478
2.6.2. Opinião de especialistas da área educacional	482
O reconhecimento do papel decisivo do ensino privado	483
Um Estado que se serve do ensino privado e o determina	485
As observações críticas ao ensino privado.....	488

2.6.3. Posições assumidas por (outros) cidadãos	489
A defesa do ensino particular contra o monopólio estatal	489
As críticas ao ensino particular	491
2.6.4. Observações finais.....	495
2.7. Considerações finais.....	496

Capítulo 3

A Escola Católica no contexto da educação nacional e da expansão do ensino

3.1. Considerações prévias	499
3.2. Razões históricas do impacto da Escola Católica no contexto da sociedade portuguesa.....	500
3.2.1. O peso da Igreja Católica	500
3.2.1.1. Um monopólio natural	500
3.2.1.2. Os sinais deste peso no Estado Novo	502
“Salazar”	502
A educação (católica)	508
Estado-Igreja: uma relação titubeante	515
3.2.1.3. A herança do peso da Igreja no regime democrático	523
3.2.2. O protagonismo das escolas católicas	526
3.2.2.1. Antecedentes históricos	526
3.2.2.2. O reconhecimento da qualidade do serviço prestado	539
Da parte da Igreja	539
Da parte de governantes e deputados	543
De outros sectores	548
3.2.2.3. Um estatuto privilegiado no universo do ensino privado	553
Os argumentos dos católicos	553
Os argumentos de deputados e governantes.....	556
3.2.3. Observações finais	560
3.3. Reacções aos efeitos colaterais do processo de democratização do ensino	561
3.3.1. O associativismo	563
3.3.1.1. A criação formal ou informal de uma estrutura aglutinadora e coordenadora das escolas da Igreja	563

Sinais preliminares vindos da hierarquia	563
Outras manifestações	571
Associação das Escolas Católicas / Departamento de Escola Católica – um binómio em busca da identidade comum	576
A formalização da «Associação das Escolas Católicas».....	583
A criação do Departamento de Escola Católica (DEC)	591
O fim da Associação das Escolas Católicas	592
As turbulências internas, em jeito de catarse	598
Os receios de colisão com a AEEP	601
3.3.1.2. A criação de uma associação conjunta de todas as escolas privadas	606
3.3.1.2.1. Antecedentes	606
Os primeiros sinais	606
Antecedentes próximos.....	611
3.3.1.2.2. Finalmente a AEEP	626
Os primeiros tempos	626
O CONGRENE	634
3.3.1.2.3. Os escolhos	639
As resistências do Grémio	639
Os desencontros nos primeiros anos da AEEP	646
Desentendimentos a propósito do CONGRENE.....	649
3.3.1.2.4. O reconhecimento do papel das escolas católicas neste processo.....	653
3.3.2. A promoção da identidade e da qualidade educativa	657
3.3.2.1. A busca da identidade própria	657
3.3.2.2. A promoção da qualidade pedagógica e científica	667
3.3.3. O desafio da liberdade de ensino e a procura de um quadro normativo favorável	680
3.3.3.1. A defesa da liberdade de ensino	680
Os (primeiros) sinais	680
As (primeiras) intervenções episcopais.....	681
Os sinais externos.....	682
A dinâmica do “movimento das escolas católicas”.....	684
3.3.3.2. Passos para a efectivação da liberdade de ensino	685
A liberdade de ensino na CRP de 1976	685
O paralelismo pedagógico (e a profissionalização em exercício).....	687

As Bases do Ensino Particular e Cooperativo (Lei n.º 9/79, de 19 de Março) e a Lei da Liberdade do Ensino (Lei n.º 65/79, de 4 de Outubro)	689
O 6º Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro)	699
Os reconhecimentos de um quadro legislativo “avançado”	708
3.3.4. Observações finais	711
3.4. Escola Católica: promotora, impulsionadora ou oponente da massificação escolar?	712
3.4.1. A territorialidade	713
3.4.1.1. A distribuição geográfica	713
3.4.1.1.1. Uma explosão especial	713
3.4.1.1.2. As estatísticas	721
a) Os estabelecimentos	723
Os estabelecimentos por distritos	723
Os estabelecimentos por distritos e concelhos	728
As manutenções e os encerramentos	766
As quebras parciais e totais.....	776
As novas escolas	777
b) Os alunos	779
(Mais) algumas constatações imediatas dos quadros estatísticos, em jeito de síntese	782
3.4.1.1.3. Outras (análises) estatísticas	783
3.4.1.1.4. Os números da territorialidade do ensino particular no Parlamento	788
3.4.1.1.5. Telescola	791
3.4.1.1.6. Os reconhecimentos da territorialidade	795
3.4.1.2. As motivações subjacentes à criação de escolas católicas	799
3.4.1.2.1. A cristianização e o fomento das vocações consagradas?	799
3.4.1.2.2. O serviço às populações?	805
3.4.1.2.3. A abertura aos mais <i>desfavorecidos</i> ?	809
A opção pelos <i>pobres</i>	809
A atenção pelas gentes das periferias e do interior <i>esquecido</i>	819
É mais barato frequentar o colégio do que ir para o liceu	822
Outros “desfavorecidos”	824

Um elitismo “forçado”	828
3.4.1.2.4. Razões de índole material?	833
3.4.1.3. Algumas perspectivas dissonantes	836
Pouca perseverança	837
Sacerdotes pouco austeros	839
3.4.2. Promoção da expansão escolar ou resistência?	842
Uma <i>democratização regional</i>	842
Um plano global de acção?	846
Oposição?	850
Promoção?	851
3.4.3. Observações finais	855
3.5. Considerações finais	857
Conclusões	861
Bibliografia	875
1. Livros e artigos citados	875
2. Legislação consultada e referenciada	896
3. Arquivos	899
4. Documentos parlamentares	902
5. Periódicos consultados e citados	902
6. Outros documentos e textos citados	905
7. Webliografia	906
Índice de Quadros, Tabelas, Gráficos e Mapas	908

Anexos (Volume 2)

Abstract

O objecto desta investigação centra-se na história da educação levada a cabo pelas escolas privadas com ensino secundário liceal, em Portugal continental, no período (mais) associado à *expansão escolar* – décadas de cinquenta, sessenta e setenta do século XX –, procurando entender especialmente o comportamento das escolas ligadas à Igreja Católica face aos novos desafios e circunstâncias, e fazer emergir assuntos pertinentes ou controversos, acompanhando o seu debate.

Ao longo deste trabalho mostra-se o contributo prestado pelas escolas privadas na promoção cultural das populações nestas três décadas, designadamente nas zonas do interior do país. Neste processo de *democratização regional* é destacada a acção da Igreja Católica, com os seus bispos, sacerdotes e leigos, materializada no espírito de serviço de centenas de escolas católicas (e de muitas outras escolas privadas de inspiração cristã), sentido como uma missão não só pastoral, mas também cívica, em prol das populações.

Mau grado as circunstâncias adversas, devidas sobretudo a estrangimentos económicos e políticos, as escolas católicas impuseram-se pela qualidade do ensino, pela inquietude perante a sobredeterminação estatal, pela persistência na busca da sua identidade própria e, em conjunto com as restantes escolas privadas, pela defesa da liberdade de educação, constitucionalmente assumida, mas realmente mitigada.

Neste quadro, a expansão escolar/ democratização do ensino, ao nível do sector liceal, deve ao ensino privado, com ênfase para as escolas directa ou indirectamente ligadas à Igreja, a sua promoção, bem evidenciada no número de estabelecimentos existentes nos seus primórdios, na sua distribuição territorial e no número de alunos que os frequentavam, contribuindo para a escolarização de gerações de alunos, e para a promoção social das povoações.

–

The object of this research is the history of education carried out by private schools with secondary education in mainland Portugal in the period (more) associated with *school expansion* – the fifties, sixties and seventies of the twentieth century – as a means of understanding, especially, the behaviour of schools connected to the Catholic Church, faced

with new challenges and circumstances, and of bringing out relevant or controversial issues, while following their discussion.

Throughout this paper we show the contribution made by private schools towards promoting the populations culturally in these three decades, particularly in inland areas of the country. In the process of *regional democratization*, we highlight the action taken by the Catholic Church with its bishops, priests and lay people, embodied in the spirit of service of hundreds of Catholic schools (and many other private schools of Christian inspiration), perceived as a mission, not only pastoral, but also civic, in favour of the populations.

Despite adverse circumstances, due mainly to economic and political constraints, catholic schools have imposed themselves through the quality of teaching, through disquietude before the overdetermination of the state, through persistence in the pursuit of their own identity and, together with the other private schools, through the defence of freedom of education, constitutionally assumed, but in fact mitigated.

In this framework, school expansion/ democratization of education, in the secondary school sector, owes its promotion to private education, with emphasis on the schools directly or indirectly connected with the Church, which is evident in the number of existing establishments in its infancy, in their territorial distribution and in the number of students that attended them, contributing to the education of generations of students and to the social promotion of villages.

–

L'objet de cette recherche se centre dans l'histoire de l'éducation mise en œuvre par les écoles privées avec enseignement secondaire, au Portugal continental, dans la période (la plus) associée à l'expansion scolaire – les décennies de cinquante, soixante et soixante-dix du XXème siècle -, en cherchant à comprendre spécialement le comportement des écoles liées à l'Église catholique face aux nouveaux défis et circonstances, et à faire émerger des sujets pertinents ou controversés, en accompagnant leur débat.

Tout au long de ce travail se montre la contribution des écoles privées dans la promotion culturelle des populations dans ces trois décennies, notamment dans les zones de l'intérieur du pays. Dans ce processus de démocratisation régionale est détachée l'action de l'Église Catholique, avec ses évêques, prêtres et laïcs, matérialisée dans l'esprit de service de centaines

d'écoles catholiques (et de beaucoup d'autres écoles privées d'inspiration chrétienne), ressenti comme une mission non seulement pastorale, mais aussi civique, au profit des populations.

Malgré les circonstances défavorables, dues surtout à des contraintes économiques et politiques, les écoles catholiques se sont imposées par la qualité de l'enseignement, par l'inquiétude devant la surdétermination de l'état, par la persistance dans la recherche de leur propre identité et avec les autres écoles privées, par la défense de la liberté de l'éducation, constitutionnellement assumée, mais, en effet, atténuée.

Dans ce tableau, l'expansion scolaire/ démocratisation de l'enseignement, au niveau du lycée, doit à l'enseignement privé, notamment pour les écoles directe ou indirectement liées à l'Église, sa promotion, bien prouvée dans le nombre d'établissements existants à ses débuts, dans sa distribution territoriale et dans le nombre d'élèves qui les fréquentaient, en contribuant à la scolarisation de générations d'élèves, et à la promotion sociale des populations.

Agradecimentos

A construção de um trabalho com este âmbito e extensão só foi possível com o entusiasmo do autor – sem dúvida! – mas também porque foram convocados contributos a pessoas e instituições. Destarte, embora o percurso calcorreado tenha sido essencialmente solitário, nunca me senti *só*. A estes companheiros de jornada que me ajudaram nesta aventura, o meu fundo agradecimento.

De entre eles, quero destacar:

- o Pe. José Manuel Martins Lopes, director do Colégio da Imaculada Conceição/ Instituto Inácio de Loyola, pelo apoio precioso nos momentos difíceis que precederam a decisão, sempre difícil, de avançar com uma tese de doutoramento;

- D. Manuel Nascimento Clemente por me estimular, abrir horizontes e esclarecer (muitas) dúvidas, quando ainda não estava seguro do objecto a perseguir;

- o meu orientador, Professor Doutor António Gomes Ferreira, pela disponibilidade e apoio incondicional em todos os momentos, mau grado os muitos afazeres profissionais e responsabilidades académicas;

- a Associação Portuguesa de Escolas Católicas (APEC), designadamente nas pessoas do Pe. Alfredo Cerca e Diác. Dr. Acácio Lopes, por criarem condições para o desenvolvimento de um trabalho com esta dimensão;

- o Pe. Joaquim Rodrigues Ventura, director do Colégio de S. Miguel, em Fátima, pela partilha da sua experiência de vida, quase toda ela assente na Escola Católica, pela disponibilização da muita informação que dispunha, pela paciência em me receber simpaticamente no seu gabinete, deixando-se embalar ao som das *estórias* que íamos recordando;

- D. Carlos Moreira Azevedo pela paciência em me pôr à disposição trinta anos de actas das assembleias plenárias do episcopado e pelas facilidades na consulta dos arquivos da Conferência Episcopal Portuguesa e do Patriarcado;

- D. António Baltazar Marcelino pelas palavras de estímulo e pela disponibilidade para esclarecer dúvidas ou fornecer informações;

- o Professor Doutor José Veiga Simão pela amabilidade em me receber várias vezes e pelas horas infindáveis em que ficámos presos ao telefone, conversando, esclarecendo dúvidas, discutindo factos, conceitos e preconceitos;

- o saudoso Dr. Frederico Valssasina Heitor, pelo estímulo transmitido e pela partilha de informações sobre épocas remotas, sempre com tanta precisão e delicadeza;

- todos os entrevistados, pela disponibilidade, pelo esforço de memória, pelo entusiasmo com que falavam destas *coisas*;

- as cerca de duas centenas de bispos, sacerdotes, religiosos e leigos (muitos deles membros das Autarquias, das Bibliotecas Municipais, das Santas Casas da Misericórdia, simples ex-professores ou ex-alunos) que gentil e pacientemente me atenderam e deram informações preciosas sobre as escolas de matriz cristã e outros colégios das respectivas dioceses, concelhos ou freguesias;

- o Pe. Doutor António Mendes Fernandes, pela simpatia, cuidado e carinho especiais que espiritualmente me foi transmitindo;

- o Pe. Joel Carlos Antunes, pela revisão de alguns textos;

- o Pe. José de Oliveira Moço, pelo trabalho esmerado e paciente na revisão da maioria dos textos e pelas longas conversas que, a este propósito, encetávamos;

- a Associação de Representantes de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) pelas facilidades concedidas na consulta dos arquivos;

- a imprensa regional, nomeadamente os semanários diocesanos, pelo manancial de informação que me proporcionaram;

- a Biblioteca Municipal de Coimbra, onde tantas vezes me desloquei, sobretudo para consultar os 13 000 semanários diocesanos e outros periódicos, assim como livros;

- o meu pai, companheiro de muitas viagens, sempre a viver intensamente o desenvolvimento do trabalho;

- a minha família alargada, sentida como um porto de abrigo onde eu sabia poder recorrer, especialmente a Paula, sempre pronta a dar sugestões;

- a minha família nuclear – a Lurdes, a Patrícia e a Sofia – pelo apoio diário, pelos milhares de horas que se viram privadas da minha atenção, pelas condições físicas, psíquicas e emocionais que me possibilitaram consumir este desafio.

É um pouco de todos vós que também está plasmado por detrás das (muitas) palavras que *escrevem* esta tese...

Obrigado.

Siglário

AC – Assembleia Constituinte

AEC – Associação das Escolas Católicas

AEEP – Associação de Representantes de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo

AN – Assembleia Nacional

APEC – Associação Portuguesa de Escolas Católicas

APESP – Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado

AR – Assembleia da República

ASE – Acção Social Escolar

CA – Contrato de Associação

CADC – Centro Académico de Democracia Cristã

CCEPC – Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo (depois de 1988, Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo)

CDC – Código de Direito Canónico

CDS – Partido do Centro Democrático Social

CDS/PP – Partido do Centro Democrático Social/Partido Popular

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEEC – Comissão Episcopal de Educação Cristã

CEP – Conferência Episcopal Portuguesa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNIR – Confederação Nacional dos Institutos Religiosos (Masculinos)

CODEPA – Centro de Orientação e Documentação do Ensino Particular

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais

CONGRENE – Congresso das Escolas não Estatais

COPCON – Comando Operacional do Continente

CRP – Constituição da República Portuguesa

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CS – Contrato Simples

CT – Exortação Apostólica *Catechesi Tradendae* de João Paulo II sobre a Catequese

CUF – Companhia União Fabril

DEC – Departamento da Escola Católica

DGAE – Direcção-Geral da Administração Escolar

DGEB – Direcção-Geral do Ensino Básico

DGEP – Direcção-Geral do Ensino Particular

DGEPC – Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo

DGES – Direcção-Geral do Ensino Secundário

DH – Declaração *Dignitatis Humanae*, sobre a liberdade religiosa

DIM – Encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pio XI

DR – Diário da República

DUDH – Declaração Universal dos Direitos do Homem

EC – Escola(s) Católica(s)

ECc – Escolas católicas congregacionais

ECd – Escolas católicas diocesanas

EFTA – Associação Europeia de Livre Comércio (*European Free Trade Association*)

ELP – **Exército de Libertação de Portugal**

Emc – **Escola de matriz cristã**

EMGFA – Estado Maior General das Forças Armadas

EN – Emissora Nacional

EO – Ensino Oficial

EP – Ensino Particular

EPC – Ensino Particular e Cooperativo

EUA – Estados Unidos da América

FA – Forças Armadas

FC – Exortação Apostólica *Familiaris Consortio* de João Paulo II sobre a Família.

FENPROF – Federação Nacional de Professores

FNAPEC – Federação Nacional das Associações de Pais de Alunos do Ensino Católico

FNE – Federação Nacional de Educação

FNIRF (ou FNIR) – Federação Nacional dos Institutos Religiosos Femininos

FR – Carta-Encíclica *Fides et ratio*, de João Paulo II

GE – Declaração *Gravissimum Educationis*, sobre a educação cristã

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento

GEPAE – Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa

GS – Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, sobre a Igreja no mundo actual

IASE – Instituto de Acção Social Escolar

IGE – Inspeção Geral do Ensino/ Inspeção Geral de Educação

IGEP – Inspeção Geral do Ensino Particular
INA – Instituto Nun’Alvres
INE – Instituto Nacional de Estatística
ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
ISSET – Instituto Superior de Educação e Trabalho
ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada
JEC – Juventude Escolar Católica
JUC – Juventude Universitária Católica
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LUAR – Liga de Unidade e Acção Revolucionária
MDLP – Movimento Democrático de Libertação de Portugal
MDP/CDE – Movimento Democrático Português/ Comissão Democrática Eleitoral
ME – Ministério da Educação/ Ministro da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura/ Ministério da Educação e Ciência
MEIC – Ministério da Educação e Investigação Científica
MEN – Ministério da Educação Nacional
MFA – Movimento das Forças Armadas
MM - Encíclica *Mater et Magistra*, de João XXIII
NATO – Organização do Tratado Atlântico Norte (*North Atlantic Treaty Organization*)
NEP – Núcleo do Ensino Particular da Região de Lisboa do SNAP
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OECD – Organização Europeia de Cooperação Económica
OIEC – Office International de l’Enseignement Catholique
ONU – Organização das Nações Unidas
PCP – Partido Comunista Português
PIDE – Polícia Internacional e de Defesa do Estado
PPD – Partido Popular Democrático
PPM – Partido Popular Monárquico
PREC – Processo/ Período Revolucionário Em Curso
PRM- Projecto Regional do Mediterrâneo
PS – Partido Socialista
PSD – Partido Social Democrata
PT – Encíclica *Pacem in Terris*, de João XXIII
QA - Encíclica *Quadragesimo Anno*, de Pio XI

RTP – Radiotelevisão Portuguesa

SCEC – Sagrada Congregação para a Educação Católica

SDEP – Secretariado Diocesano do Ensino Particular

SEOP – Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica

SNAP – Secretariado Nacional das Associações de Pais

SNAP-NEP – Secretariado Nacional das Associações de Pais – Núcleo do Ensino Particular da Região de Lisboa

SNAPEP – Secretariado Nacional das Associações de Pais dos Estabelecimentos do Ensino Particular

SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã

SNEIE – Serviço/ Secretariado Nacional do Ensino da Igreja nas Escolas

SPZC – Sindicato de professores da Zona Centro

SPZN – Sindicato de professores da Zona Norte

UCP – Universidade Católica Portuguesa

UDP – União Democrática Popular

UE – União Europeia

UEC – União das Escolas Católicas

UGT – União Geral dos Trabalhadores

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

Introdução

A história da educação contemporânea em Portugal não está suficientemente estudada e esclarecida. As mutações societárias, sobretudo a partir de meados do século passado, sucederam-se a um ritmo acelerado e incomum, gerando descontinuidades e até fracturas, por vezes com contornos ainda pouco definidos. Insere-se neste contexto toda a dinâmica associada ao processo de escolarização em massa da população jovem portuguesa, conhecido normalmente por “expansão escolar” / “democratização do ensino”.

Surgindo este processo no seio de uma conjuntura política nacional muito peculiar, embora afectada por circunstâncias externas que a irão determinar fortemente, pesa sobre ele uma carga ideológica dificilmente separável das decisões e opções que sucessivamente, em ritmo titubeante, vão sendo tomadas, e nem sempre convictamente assumidas. Parte significativa deste património ideológico de base iluminista tem origem séculos antes, sob a inspiração do homem de confiança do Rei D. José I – o Marquês de Pombal. A convicção de que as responsabilidades do ensino devem ser assumidas pelo Estado levará Sebastião José (quase) ao limite, fracturando a acção da instituição que à época mais se deu à arte de instruir e ensinar – a Igreja Católica.

Com uma sociedade civil fraca e uma Igreja fragilizada por duros golpes acometidos de tempos a tempos, emerge facilmente um Estado centralizador e dominador que à custa do poder e da inculcação ideológica faz crer aos cidadãos a sua onnipresença e omnisciência. Nesta cultura enformada pelo *Educating for Passivity* (Formosinho, 1987), progressivamente sedimentada na sociedade portuguesa, a óptica das análises históricas acerca da educação nacional pende quase que naturalmente para o lado da *coisa* pública, minimizando-se (e olvidando-se) o papel desenvolvido pela iniciativa privada da *polis* e pela Igreja.

O trabalho que desenvolvemos e ora apresentamos procura colmatar esta suposta imperfeição analítica completando o debate e repondo a justeza possível a um período histórico fervilhado por acontecimentos ímpares e determinantes – as décadas de cinquenta, sessenta e setenta do século XX.

O *Século das Luzes* condicionou os anos seguintes e como que ofuscou os séculos anteriores. Num contexto de um pequeno território lusitano, o pensamento iluminista pombalino mitigou a colaboração estreita entre o rei e o clero na tarefa da educação, até então com o protagonismo *natural* deste. Naqueles tempos, em mosteiros ou em casas episcopais, em sacristias ou em edifícios erigidos para o efeito, a Igreja já entende ser sua missão

evangelizar através da *arte* do ensino, promovendo a formação integral da pessoa. Santa Cruz de Coimbra, com os Cónegos Regrantes de Santo Agostinho, Alcobaça, com a Ordem de Cister, Santo Antão, em Lisboa, ou o Colégio de Jesus e Colégio das Artes, em Coimbra, com a Companhia de Jesus, são alguns dos marcos indeléveis deste *continuum* formativo-pedagógico-cultural-pastoral levado a cabo pelas instituições da Igreja. Com este ritmo e entendimento, hoje talvez pouco relevantes mas ousados para a época, Portugal será mais uma Nação a justificar a afirmação de Werner Jaeger (2003) ao considerar a Igreja Católica como a “maior instituição educativa do mundo pós-clássico”.

Mas a um nível mais elementar, e até ao século XVIII, já era razoável a rede de ensino “das primeiras letras” implantada no Reino, com o protagonismo das dioceses e das ordens religiosas, acção esta complementada por mestres nomeados por pressão dos habitantes ou dos seus representantes. Este gérmen de rede *nacional* de ensino, potenciada pelos jesuítas, leva vários autores¹ a considerar que a reforma pombalina não inaugura a rede oficial de escolas públicas, como por vezes se faz crer desvalorizando o papel desempenhado pela Igreja e pela sociedade civil.

Nestes primeiros seis séculos da Nacionalidade, estava, pois, “muito arreigada a ideia de que a obrigação de ensinar (sobretudo as primeiras letras) competia à família e à Igreja, e só supletivamente ao Estado”, não sendo fácil distinguir a acção da Igreja e a acção do Estado (Gomes, 1982: 14/15). Pombal quebra esta dinâmica e esta cumplicidade e faz crer, no seu mandato de pouco mais de um quarto de século, que o Estado tem a obrigação de ter o monopólio do *múnus* educativo. Mas esta convicção não melhora o estado da nossa educação: apesar das ambições do Marquês, no final do seu mandato o parque escolar oficial é quase inexistente (Rodrigues *et al*, 2000: 14). Continuará a valer nos tempos vindouros a atitude persistente da Igreja, mesmo com o vaivém de muitas ordens religiosas, coadjuvada por boas vontades da sociedade civil. A “densa malha de igrejas paroquiais e de mosteiros” garante a escolarização mínima também a gente simples, ávida de cultura (Ramos, 1998: 1094), numa época em que os intelectuais viam mais inconvenientes que vantagens na generalização da instrução para todos (Gomes, 1982: 16). Também os colégios e casas de educação dirigidos por leigos, assim como a *Associação de Escolas Móveis*, dão um precioso contributo, tanto para a educação das crianças como para a escolarização da juventude, prestando um contributo significativo neste esforço de promoção cultural do século XIX.

¹ Ver, entre outros, Joaquim Ferreira Gomes (1982: 14-15) e Áurea Adão (1997: 351).

Com Passos Manuel verifica-se um grande impulso na educação nacional e criam-se os primeiros liceus. Com Fontes Pereira de Melo e, posteriormente, António Augusto de Aguiar, desenvolve-se o ensino técnico. Mas apesar destes rasgos empreendedores que pretendem generalizar a educação e reforçar o papel centralizador do Estado também neste âmbito, Alexandre Herculano considera desastrosa a nossa situação, no respeitante à instrução pública (Carvalho, 1986: 574). E o escritor tem razão. Em 1890, Portugal possui 79,2% de analfabetos, em confronto com os 0,08% da Noruega, os 0,36% da Dinamarca, os 0,4% da Suécia, os 0,51% da Alemanha, os 1% da Inglaterra e Escócia, os 17% da Bélgica, os 28% da Irlanda, os 38% da Áustria, os 42% da Itália e os 68% da Espanha² (Carvalho, 1986: 711, citando Agostinho de Campos e Salvado Sampaio).

O sonho pombalino de melhor educação com muito mais Estado e menos Igreja (e sem qualquer jesuíta!), dispensando inclusivamente parte significativa das instituições religiosas que mais experiência tinham neste campo, parecem não ter sucesso nestes cento e sessenta anos de monarquia, marcados por expulsões e regressos, por antipatias e renovadas cumplicidades. Melhor sorte não terá a 1ª República. Acolhendo uma cultura tendencialmente uniformizadora, os republicanos procuram dar um forte impulso à educação mas a instabilidade governativa e o menosprezo pela Igreja e suas escolas contribuem mais uma vez para o inêxito das reformas. A nossa educação continua a apresentar fracos resultados em comparação com outros países europeus, mau grado o enorme investimento em escolas públicas e algum decréscimo na taxa de analfabetismo.

O Estado Novo mantém a ideia de que deve ser o Estado a garantir e a prestar o serviço “público” da educação, tolerando, contudo, o ensino privado e reconfigurando as suas relações com a Igreja, agora com maior campo de manobra mas balizada por preconceitos regalistas do passado. Nas três décadas que se seguem ao final da segunda guerra mundial, Portugal é desafiado, e até pressionado, a promover uma ampla e profunda escolarização *em massa* da população. Acompanha-o nesta aventura uma parte da Europa, sob os auspícios do Plano Marshall. É comumente aceite a imprescindibilidade da educação no desenvolvimento económico e progresso das sociedades, e acredita-se que a “educação para todos” e durante mais tempo atenuará as desigualdades sociais. Nestas circunstâncias, a Europa mais desenvolvida investe fortemente na educação, especialmente na de nível secundário, aumentando-se para isso progressivamente a escolaridade obrigatória (Joaquim Azevedo, 2000: 37)

² Os dados referentes à Europa dizem respeito a 1881.

Mas o nosso atraso educativo comparativamente aos países mais desenvolvidos da *velha* Europa continua a ser preocupante. Portugal tem um Estado e uma sociedade colocados na semi-periferia do sistema mundial, afastado da competição económica entre as nações e, por consequência, da necessidade de maiores níveis de qualificação profissional, que nunca ousou investir na educação para todos de forma intensa e organizada, pelo menos até à década de setenta do século XX (António Teodoro, 2001: 52, 419-421). A centralidade do Estado – característica marcante de um Estado semi-periférico – conduzirá ao enfraquecimento da acção (e reacção) da sociedade civil e da Igreja, assumindo-se o Estado como “quase o único agente de escolarização desde as reformas de Pombal” (p. 419). Este conjunto de factores terá contribuído significativamente para a constância do nosso atraso educativo.

Perante este contexto adverso, o Plano Marshall pretende dar uma ajuda acrescida ao nosso país e fomentar a economia com planos de fomento cultural. Para se alcançar este desiderato será urgente um esforço dantesco em recursos humanos, materiais e estruturais. Todavia, as circunstâncias conjunturais não são as mais favoráveis: o rescaldo de uma guerra mundial que deixa as suas sequelas mesmo num país semi-periférico e não directamente envolvido no conflito; um regime político tendencialmente ditatorial, pouco aberto a riscos não controlados e a ideias criativas, e adepto da estratificação social; uma cultura nacional marcada pela pouca convivialidade com a educação e a literacia, bem como com os desafios ousados e o empreendedorismo; um aumento crescente da tensão nos territórios ultramarinos, com o decorrente desgaste político e financeiro. Se a todos estes factores juntarmos a passividade imersa na cultura nacional, criadora do mito do *Welfare State*, fácil será entendermos a dificuldade em o Estado português consumir as metas impostas pela pressão externa, assim como em dar resposta à crescente procura interna de mais e melhor escolarização.

É neste contexto que a Igreja, com as suas escolas e muitas outras inspiradas nos seus ensinamentos (e outras ainda *simplesmente* laicas), uma vez mais procura responder a este surto educacional – sentido com mais acuidade no sector liceal –, com a criação, em variadíssimos locais, de estabelecimentos de ensino que acabam por ser o grande recurso de parte significativa da população portuguesa. Com esta atitude, perante uma (possivelmente estratégica) letargia estatal, é consensualmente aceite que, sobretudo no período do Estado Novo, “os colégios privados cumpriram uma relevante função social” (Nóvoa, 1995: 107).

Destarte, o desenvolvimento exponencial da rede pública de educação nos últimos anos da década de sessenta e no dealbar da década de setenta do século passado, assim como a revolução de Abril de 1974, interferem determinadamente na dinâmica dessas escolas,

gerando profundas mutações no equilíbrio das redes privada e estatal de ensino ao nível secundário liceal. A centralidade do Estado insiste na asfixia da sociedade civil, cavando ainda mais um fosso há muito aberto. Com relações pouco abertas e cordiais com a Igreja e a sociedade civil, o Estado não potencia a emergência de novas ideias e boas práticas fora do seu perímetro. Mesmo com a explosão escolar de Veiga Simão, Portugal não mitigará a distância que o separa da Europa.

Parafraseando Joaquim Ferreira Gomes (1982), diremos que continua “muito arreigada” a ideia de que a obrigação de ensinar compete ao Estado, e só supletivamente à família e Igreja. Paradoxalmente, numa época e num regime em que se idolatra o valor da liberdade.

Pela conjuntura internacional, pelos desafios lançados, pela teia de acções e intervenções geradas, as décadas de cinquenta, sessenta e setenta do século XX são um período indelével da história (recente) da educação nacional que justifica investigações aturadas, designadamente sobre o papel desempenhado pelo ensino privado em todo este processo de intenso apelo ao fomento cultural.

Este período, marcado pela Constituição Política de 1933, pela Concordata de 1940, pelo Estatuto do Ensino Liceal de 1947 e pelo (5º) Estatuto do Ensino Particular de 1949, será na década de setenta fértil na produção de normativos e outros documentos fundamentais, assim como na criação de organismos afectos à Escola Católica e ao ensino privado em geral: a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho (Reforma Educativa); a Constituição de 1976; a publicação do documento da Sagrada Congregação para a Educação Católica sobre a Escola Católica, em 1977; a publicação do documento “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica”, pela Conferência Episcopal Portuguesa, em 1978; a primeira tentativa de criação de uma Associação de Escolas Católicas, também em 1978; a publicação, em 1979, das “Bases Gerais do Ensino Particular e Cooperativo” (Lei n.º 9/79, de 19 de Março) e da “Lei de Liberdade do Ensino” (Lei n.º 65/79, de 4 de Outubro); em 1980, a criação do Departamento de Escola Católica (DEC), afecto ao Secretariado Nacional da Educação Cristã, e, finalmente, a publicação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro) – um marco significativo para a afirmação e estabilização do ensino privado.

Facilmente se entende que este mosaico de acontecimentos, normativos, publicações e atitudes estimula um estudo dos contornos e das razões mais profundas que conduziram e acompanharam o pulsar da educação nacional, especialmente na sua intersecção com a instituição da sociedade que nunca terá desistido da missão de educar – a Igreja Católica.

Envoltos neste contexto, propomo-nos centrar a investigação na história da educação levada a cabo pelas escolas privadas com ensino secundário liceal, em Portugal continental, no período (mais) associado à *expansão escolar* – décadas de cinquenta, sessenta e setenta do século XX –, procurando indagar especialmente o comportamento das escolas ligadas à Igreja Católica face aos novos desafios e circunstâncias, e fazer emergir assuntos pertinentes ou polemizantes, acompanhando o seu debate.

Tendo em conta este objecto de estudo, contemplámos como ponto de partida do presente trabalho o seguinte questionamento:

«A participação de Portugal no *European Recovery Program* – o “Plano Marshall” de ajuda norte-americana à Europa do pós-guerra – exige “um Plano de fomento cultural, sem o qual não tem significado nem eficiência um Plano de fomento económico” (PRM, 1964: xiii). A industrialização requer quadros qualificados, e o crescimento da escolarização, mormente ao nível do ensino secundário, torna-se uma realidade a partir da década de cinquenta. Perante esta nova conjuntura, como se posiciona a Escola Católica?»

Na procura de possíveis respostas a esta pergunta, regemo-nos pelas seguintes linhas orientadoras:

1. Há um reconhecimento generalizado quanto ao papel desenvolvido pelo ensino privado, sobretudo nas décadas de cinquenta e sessenta do séc. XX.
2. O Estado, apesar das palavras de apreço para com o ensino privado e de ter consentido a construção de um quadro legislativo progressivamente mais favorável à efectivação da liberdade de ensino, tem subalternizado na prática este subsistema de ensino.
3. A Igreja, através da Escola Católica e também das escolas de matriz cristã, é a grande promotora da democratização do ensino em Portugal.
4. A Escola Católica goza de um prestígio na sociedade portuguesa por mérito próprio, facilitado pelo *peso* que a Igreja possui, mau grado as vicissitudes externas e as contingências internas.
5. A Igreja vê na escola um importante campo de acção para transmitir a sua doutrina e os seus ensinamentos. Todavia, no Estado Novo (e também após a revolução de Abril de 1974), pareceu estar mais empenhada no ensino da religião nas escolas estatais do que com a problemática da Escola Católica, pois aqui esse ensino encontrava-se assegurado. Consequentemente, e mau grado as boas relações institucionais com o poder, a sua actuação na defesa e promoção da Escola Católica foi tardia e discreta,

não evitando que, por falta de meios ou por défice de eficácia, muitas das suas escolas encerrassem.

6. A Escola Católica, porque habituada a funcionar isoladamente, teve dificuldades em responder aos efeitos colaterais do processo de expansão da rede estatal de ensino. Aos primeiros sinais de concorrência, e perante os novos contextos emergentes, algumas escolas da Igreja preferiram não correr riscos e negociar o seu encerramento. Outras, porém, mais ousadas, enfrentaram a situação de forma positiva, lutando pelos seus direitos, concertando esforços, envolvendo nesta dinâmica as restantes escolas privadas, descobrindo outros caminhos que passaram pela criação de novas estruturas associativas para reforço da sua identidade religiosa e cívica, assim como pela (forte) contribuição na construção de um quadro normativo assaz avançado para a época. E estas escolas católicas terão sido as grandes protagonistas das mudanças *ad intra* e *ad extra* de todo o ensino privado, gerando um novo tipo de relacionamento com o Estado e com a sociedade.

A opção metodológica assumida neste trabalho situa-se no quadro da investigação em História da Educação que se apoia fundamentalmente numa análise qualitativa, apesar de se usarem técnicas quantitativas específicas na análise de certos conjuntos de dados, para servirem de apoio a ideias que desenvolvemos durante a pesquisa.

Nesta abordagem histórica, que embora procure novas leituras não rejeita uma narrativa clássica, e em que há “uma postura descritiva e interpretativa, o estudo em profundidade, o detalhe cuidadoso das situações concretas, a observação dos processos organizacionais e dos comportamentos dos actores, as intenções e o sentido que estes atribuem à acção” (Costa, 1997: 121), utilizámos documentos de índole diversa, a entrevista e a observação interna e participante.

Como não abunda literatura que aborde intensamente este temário, procurámos convocar fontes que nos permitissem fazer explorações segundo uma óptica diferente da geralmente adoptada nestas abordagens, ou seja, da lógica estatal/ pública. Destarte, valorizámos um conjunto significativo de fontes primárias, desconhecidas (ou arredadas) da investigação histórica, cujo contributo nos pareceu assaz importante. Inserem-se neste lote os documentos consultados em arquivos da Igreja Católica, mormente no arquivo da Conferência Episcopal Portuguesa, onde *visitámos* três décadas de Actas das Assembleias Plenárias, e em três arquivos afectos ao Patriarcado de Lisboa, onde encontramos informação pertinente em relatórios, boletins, correspondência trocada com colégios e governantes, manuscritos, etc.

No arquivo da Associação de Representantes dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), tivemos oportunidade de consultar todo o historial concatenado com a criação da respectiva associação, expresso designadamente nas actas dos diversos órgãos sociais.

Também recolhemos informação relevante (e em alguns casos inédita) em documentos privados de personalidades distintas ligadas às escolas católicas ou ao ensino privado em geral. São o caso dos arquivos pessoais de Frederico Valsassina Heitor e de Fernando Pinto Ribeiro Brito, e, com maior acuidade, dos Padres Joaquim Rodrigues Ventura e Nuno de Santa Maria Fróes Burguete. Igualmente útil foi a disponibilização de documentos importantes da parte de José Veiga Simão, pertencentes ao seu arquivo pessoal.

No arquivo histórico do Ministério da Educação encontramos ficheiros com estatísticas de colégios nas décadas de cinquenta, assim como relatórios e correspondência diversa muito pertinente no período correspondente ao mandato de Veiga Simão. Na via *on line* da Direcção de Documentação e Informação do Parlamento, colhemos informação valiosa em oitenta e quatro *Diários da Assembleia Nacional*, doze *Diários da Assembleia Constituinte* e catorze *Diários da Assembleia da República*.

A nível do quadro legislativo, consultámos sessenta diplomas, destacando-se as constituições políticas, os diversos estatutos do ensino particular, com ênfase para os de 1949 e 1980, e a série de leis e decretos-lei que consolidou o edifício normativo concernente ao ensino privado nos últimos anos da década de setenta do século XX.

Outras fontes primárias (e secundárias) a que recorremos, e já habituais neste género de investigação, encontram-se em livros e outros documentos existentes em Bibliotecas Universitárias e Municipais. De entre estes documentos, destacamos os jornais e revistas de âmbito nacional e regional, por nós densamente utilizados. Neste particular, elegemos os semanários diocesanos pelo manancial de informação que nos proporcionaram, assinalando factos, veiculando opiniões e orientando sequentes pesquisas cirúrgicas.

Nesta pesquisa alargada aos órgãos de comunicação social da Igreja³, utilizámos o seguinte critério: consulta de oito semanários de referência de sete dioceses representativas da geografia do país, desde 1949 a 1981 (*A defesa*, diocese de Évora; *A Ordem e Voz Portucalense*, diocese do Porto; *A Voz do Domingo*, diocese de Leiria; *Correio de Coimbra*, diocese de Coimbra; *Jornal da Beira*, diocese de Viseu; *Mensageiro de Bragança*, diocese de Bragança; *Reconquista*, diocese de Portalegre e Castelo Branco); consulta do diário

³ Foram consultados cerca de 13 000 jornais.

Novidades (diocese de Lisboa) dos meses de Julho e Outubro desde 1950 a 1974, e diariamente nos anos de 1973 e 1974, assim como em datas consideradas por nós com grande probabilidade de fornecer notícias acerca da matéria em estudo; consulta pontual de outros periódicos.

Este painel de informações veiculado (sobretudo) pelos periódicos da Igreja mostrou-se uma mais-valia que será justo enfatizar: possibilitou-nos o relato de acontecimentos muitas vezes ignorados por outras fontes ou, se já revelados, narrados em perspectivas e contextos diferentes; apresentou-nos a dinâmica assimétrica do país real, o país das grandes cidades e dos concelhos e freguesias do interior esquecido, perdidos no meio das serras e penhascos; estimulou-nos a procurar mais informação de forma a esclarecer, completar e ampliar a notícia ou a opinião publicitada; contagiou-nos, muitas vezes, na emoção associada ao facto, sem, contudo, nos condicionar a análise; provou-nos como foram (são) importantes estes meios de comunicação social regionais, normalmente sustentados por um conjunto discreto de boas vontades.

Também a Internet se mostrou uma via normal de recolha de informação, submetida, naturalmente, às indispensáveis purgas. No final, inclui-se a lista exaustiva da bibliografia, *webliografia* e das fontes utilizadas.

À recolha e organização dos dados documentais associaram-se trinta entrevistas a alguns dos mais destacados protagonistas do percurso recente da Escola Católica e do ensino privado em geral, ou a personalidades que foram testemunhas *entusiasmadas* de factos relevantes deste período – conjunto este a que Jorge Adelino Costa (1997) chama de “informantes privilegiados” (p. 123) –, realizadas, em geral, segundo um modelo semi-estruturado e registadas sob a forma de gravação áudio. Esta “recolha de memórias”, realizada entre 2006 e 2010, traduziu-se em mais uma fonte preciosa de informação: por entre a emoção natural associada a situações deste género, haurimos acontecimentos e *estórias* intensamente vividas, muitos deles inéditos, esclarecemos cenários abstrusos, comprovámos factos determinantes e encontrámos pistas para fundamentarmos ideias e hipóteses centrais. Ademais, com a maioria dos entrevistados, criámos a oportunidade de relermos o momento passado com os olhos do presente, provocando, não poucas vezes, algum “conflito geracional”, que nos ajudou a entender ainda melhor algumas *agendas escondidas* na retórica e na praxis de então. Neste enquadramento, a realização de entrevistas não teve como objectivo uma análise de conteúdo, mas sobretudo a convocação para o debate de documentos com rosto, que responsabilizam os próprios pelas afirmações proferidas (normalmente como respostas directas a questões por nós

formuladas), e que foram criteriosamente adunados pelo *pulsar* da investigação, enriquecendo o registo e compreensão dos acontecimentos e das ideias.

A análise estatística foi importante para nos fornecer dados numéricos relativos a estabelecimentos e alunos no período em análise. Convocámos informação oficial mas, sobretudo, produzimos um conjunto de dados originais sobre esta matéria que esclareceram factos e ajudaram a sustentar posições. Assim, cruzámos informação variada, muita dela recolhida empiricamente, que nos possibilitou estudar mais em profundidade e extensão o percurso evolutivo de quatrocentas e dez escolas privadas existentes em pelo menos um dos seguintes anos lectivos: 1955/56, 1963/64 e 1972/73. Com estes dados, e referente a este universo (e, em alguns casos, também ao conjunto das estatais), pudemos estabelecer comparações, avaliar níveis de estabilidade/ resistência face às adversidades externas, verificar graus de penetração no território nacional e até especular sobre possíveis motivações para a criação de tão elevado número de colégios. Para a caracterização das escolas privadas, além dos Anuários Católicos, socorremo-nos da informação criteriosa de cerca de duas centenas de bispos, sacerdotes, religiosos e leigos (muitos deles membros das Autarquias, das Bibliotecas Municipais, das Santas Casas da Misericórdia, simples ex-professores ou ex-alunos) sobre as escolas de matriz cristã e outros colégios das respectivas dioceses, concelhos ou freguesias.

De todas estas fontes procurámos recolher os factos, as opiniões e os números que pudessem enriquecer o debate em torno do objecto de estudo, quer se mostrassem consonantes com a linha de pensamento defendida, quer entrassem em conflito com ela. Tamanha amplitude de recursos possibilitou-nos em muitas situações o completamento e o cruzamento da informação, resultando daí assim uma maior acreditação dos factos.

Finalmente, como observador, ocupamos um lugar privilegiado: quase três décadas de vivência e intervenção no ambiente da Escola Católica, grande parte das quais como elemento do corpo directivo de um colégio diocesano; doze anos de presença assídua nas reuniões do Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo; seis anos na Direcção da Associação Portuguesa de Escolas Católicas (e actualmente seu Secretário-geral) e acompanhante *apaixonado* do seu percurso desde a intenção da sua criação; mais de meio século de pertença, simpatia, cumplicidade e *amor* à Igreja Católica. Graças a esta experiência vivida e particularmente interiorizada, proporcionou-se um conjunto de circunstâncias favoráveis que *personalizaram* a investigação: o conhecimento pessoal de muitos dos actores principais, possibilitando-nos entender melhor os contornos dos discursos e das práticas; a recordação de factos e contextos que nos permitiram enfatizar aspectos porventura pouco

valorizados em trabalhos deste género e sobre a temática educativa; o entendimento de como se concatena a espiritualidade com a materialidade, facultando uma auscultação das *coisas*, dos acontecimentos e das decisões numa óptica não meramente objectiva e hermética, mas holística e integral.

Se esta *intimidade* com o tema nos permite ver de forma mais sustentada e alargada a realidade (complexa) que o envolve, não deixa porém, de incluir evidentes riscos. Sabendo nós que muitas das decisões da investigação reflectem a subjectividade do investigador e que a metodologia não se pode dissociar deste facto “a não ser que adopte uma abordagem tecnicista, na qual os investigadores se mantenham fora do mundo social” (Ozga, 2000: 151), procuramos, contudo, “não nos atolar na visão opinativa sobre as questões, expurgando as contaminações de ideias pré-estabelecidas” (Bento, 2000: 139).

Para evitar possíveis (e involuntários) contágios da emoção com a realidade objectiva – porque até “pode haver uma intrínseca fragilidade de substância oculta por trás de um quadro de precisões especiosas”, como adverte Carlo Cipolla (1993: 97)... – procurámos, sempre que possível, a utilização de mais do que um método de recolha de dados – a *triangulação metodológica* – de forma a concatenar factos e reforçar a validação interna.

Este conjunto de informações, criteriosamente explorado, constituiu-se como um suporte ao desenvolvimento da tese, interagindo estreitamente com o pulsar da investigação, comprovando factos, estimulando (novas) vias de análise, fundamentando ideias por nós esboçadas ou mesmo defendidas.

Assumida a problemática e os modos de a esculpir, construímos um plano de redacção alinhado em três níveis de intervenção.

No primeiro nível analisamos os tipos de relação existentes entre a religião e a educação. Não podíamos deixar de fazer esta abordagem, pois assumimos claramente que o fenómeno religioso – mais concretamente a religião católica – perpassa a história deste trabalho. Apoiando-nos na convicção da cumplicidade entre religião e educação, vamos perscrutar a dimensão religiosa da vida humana, assim como a dimensão religiosa da educação, plasmada no acto de educar e que configura a educação integral. Por último, e decorrente desta íntima relação da educação com a religião, analisaremos a dimensão educativa da Igreja consubstanciada significativamente na Escola Católica – uma escola com uma identidade própria que lhe confere uma missão insubstituível –, mas também figurante em outras escolas privadas cujos modos de estar e de ensinar são inspirados pela matriz cristã.

Num segundo nível vamos concentrar-nos no processo de fomento cultural conhecido por “expansão escolar/ democratização do ensino”. Depois de o definirmos e contextualizarmos

externa e internamente, vamos expor e analisar as perspectivas das instituições ligadas ao Estado e à Igreja Católica – assim como outros posicionamentos oriundos de organizações e movimentos da sociedade civil e de cidadãos de reconhecido mérito –, no tocante à inserção do ensino privado neste *continuum* expansionista da escolarização.

No terceiro nível vamos centrar-nos na Escola Católica, situá-la na sociedade portuguesa e confrontá-la com a dinâmica da expansão escolar. Para tal, propomo-nos encontrar razões para o significativo acolhimento da sociedade portuguesa à Escola Católica, apesar de esta, muitas vezes, funcionar em circunstâncias adversas. Depois, iremos verificar quais as atitudes assumidas pelas escolas católicas quando confrontadas com a expansão escolar estatal (e potenciadas pela Revolução de Abril de 1974), sobretudo as que resultam de posições construídas de forma organizada e concertada e que determinarão os tempos vindouros.

Por último – e depois de apresentarmos informação estatística alargada referente à implantação do ensino privado no território nacional, e das possíveis razões que terão estimulado a criação das escolas da Igreja –, procuraremos investigar se a Escola Católica, conjuntamente com as escolas privadas de matriz cristã, foram as promotoras (ou colaboraram na promoção) da expansão escolar, ou se, pelo contrário, se opuseram ao impulso inicial da *massificação* do ensino.

Em jeito de conclusão, esperamos que esta obra, fruto de cinco anos de (intenso) trabalho, acrescente informação relevante à história da educação nacional, ajudando a entender melhor os cursos e percursos da Escola Católica no processo ingente da expansão escolar, porque confrontada com novos contextos e circunstâncias. Neste *entendimento*, e porque optámos por um ângulo de visão fora do habitual, pensamos contribuir para a reposição de “mais verdade” sobre o papel desenvolvido pelo ensino privado, especialmente pela Igreja e suas escolas, no quadro da história recente da educação, sobretudo nos períodos de menor investimento estatal.

Destarte, acreditamos que doravante haverá mais argumentos, factos, certezas e interrogações que irão enriquecer o debate em torno de uma revolução que *mexeu* com a escola e inflamou a sociedade portuguesa da segunda metade do século XX.

CAPÍTULO 1.

Uma perspectiva de base: Religião e Educação

1.1. Considerações prévias

Num trabalho de investigação que permanentemente convive com a *coisa* religiosa, torna-se indispensável indagar qual o impacto da religião na vida humana e o tipo de relacionamento que é mobilizado, assim como entender até que ponto essa convivência produz consequências sérias e determinantes na educação.

Com este intuito, propomo-nos analisar de que forma a religião afecta ou perpassa o homem⁴, como pessoa humana e como um ser relacional com o transcendente. Nestas incursões pelas intimidades e “ultimidades” emergem naturalmente duas realidades basilares no estudo que desenvolvemos – a educação e a Igreja Católica – cujas cumplicidades procuramos esclarecer.

Identificadas as pedras angulares deste trabalho, avançamos para a instituição resultante desta “relação íntima” – a Escola Católica, o objecto da nossa tese. O conceito, a identidade, a missão, serão três aspectos que iremos dissecar, servindo-nos sobremaneira da doutrina do Magistério da Igreja. Por último, e correlacionado com a Escola Católica, encontra-se a “escola de matriz cristã”. Também ela surge destacada nesta investigação, merecendo, como tal, uma atenção especial, sobretudo com a intenção de clarificar o seu conceito.

Para esta abordagem ao papel e função da religião no campo da educação, suportámo-nos fundamentalmente na doutrina do Magistério da Igreja Católica, assim como em autores diversos normalmente ligados à Igreja e no testemunho de personalidades concatenadas à educação católica, algumas das quais por nós entrevistadas.

⁴ “Homem” entendido como “ser humano”, englobando, pois, o *homem* e a *mulher*. Aliás, será este o nosso entendimento privilegiado em todo o texto da tese.

1.2. A dimensão religiosa da vida (humana)

1.2.1. A religião

A questão religiosa está intimamente associada ao ser humano, como ser pensante, como ser relacional, como *homo sapiens sapiens*. O culto dos mortos, o culto às forças da natureza, o culto a deuses, o culto a *um* Deus – ao Deus de Abraão, Isaac e Jacob – são manifestações deste sentimento de que a vida se correlaciona com o transcendente. Sendo *relegere*, a religião menciona os deveres que temos de “considerar cuidadosamente” para com os deuses – ou para com Deus; sendo *religare*, a religião aponta para uma ascendência divina que o homem nesta passagem terrena deve devolver, *religando-se* ao Deus criador, numa busca permanente que Santo Agostinho (1984) assim ilustrou: “O nosso coração vive inquieto, enquanto não repousa em Vós”⁵ (p. 27).

Desde sempre o homem vive nesta dialéctica que ora leva a sentir-se o *superstar* terreno, prescindindo das ultimidades, ora o transporta para a fraqueza da sua natureza contingencial, necessitado do próximo e ansiando o divino.

Do *pithecus* para o *homo erectus* salta-se das duas dimensões básicas, “superficiais”, terrenas, para a terceira dimensão – a altura. É este salto, da postura horizontal para a “vertical”, que dá consistência ao homem e o torna um ser convivente com o divino.

Joseph Ratzinger (2006) fala assim desta “ideia de Deus” desde os tempos pré-históricos:

“A julgar pelos dados que nos proporcionam as escavações arqueológicas, desde a mais remota pré-história, a ideia de Deus terá sempre existido. Os marxistas predisseram o fim da religião. Dizia-se que o fim da opressão tornaria desnecessária a mezinha chamada Deus. Mas, afinal, viram-se obrigados a reconhecer que a religião não acaba nunca, porque é realmente consubstancial ao ser humano” (pp. 33/34).

A partir de agora, e na perspectiva cristã, este *estigma* acompanhará permanentemente o homem, não como uma imposição, mas como uma proposta natural, oferecida, em nome da liberdade, porque “a pessoa é livre no mais íntimo de si própria” (SCEC, 1988: 31)

Neste quadro, a religião habita na *oikos* e perpassa a natureza humana, gerando tensões internas contraditórias que levam o homem a acreditar, a questionar, a ignorar ou a opor. A

⁵ É este o contexto da frase: “O homem, fragmentozinho da criação, quer louvar-Vos; o homem que publica a sua mortalidade, arrastando o testemunho do seu pecado e a prova de que Vós resistis aos soberbos. Todavia, esse homem, particulazinha da criação, deseja louvar-Vos. Vós o incitais a que se deleite nos vossos louvores, porque nos criastes para Vós e o nosso coração vive inquieto, enquanto não repousa em Vós”.

religião “produz” então o *animal religiosum* (Tertuliano) e a “fé” – a dimensão mais profunda de todas as funções da vida humana – passa a fazer parte do léxico terreno.

Como diz Roth, “nenhum homem, nem mesmo o mais simples, pode viver espiritualmente sem uma interpretação do Mundo, ainda que seja primitiva e elementar” (SNEC, 1981a: 50). E será precisamente a religião, para o crente, que permitirá ao homem encontrar o sentido do mundo e da vida, recorrendo à transcendência. Para um observador atento, esta cumplicidade entre a religião e o homem transparece, pois, naturalmente, como refere, a este respeito, D. José Policarpo (1989):

“Se olharmos o homem desapassionadamente, veremos que a abertura à dimensão religiosa é tão universal e objectiva como a abertura para o amor, a beleza, a verdade, o que nos leva a afirmar que uma formação integral deveria sempre incluir a componente religiosa” (p. 27)⁶.

Nesta interacção incessante, e atendendo ao nosso meio cultural, as experiências religiosas são sobretudo proporcionadas pelo cristianismo. Sentimo-las no calendário, na arte, na arquitectura, na literatura, nos usos, nos costumes, nos modos de pensar, nos comportamentos, como expressões de um Deus criador do mundo e do homem, que tem em Jesus Cristo a mais perfeita personificação. É este Verbo encarnado que dará um sentido (novo) ao homem, e é a fé cristã que o ajudará a “religar” ao Deus criador, como diz João Paulo II na carta-encíclica *Fides et ratio*:

“O homem encontra-se num caminho de busca, humanamente infundável: busca da verdade e busca duma pessoa em quem poder confiar. A fé cristã vem em sua ajuda, dando-lhe a possibilidade concreta de ver realizado o objectivo dessa busca” (n.º 33).

Neste percurso de “regresso às origens”, a Igreja, mandatada por Cristo, oferece-se à humanidade para a “transcender”, porque ela “acredita que o homem, no íntimo do seu coração, sente a necessidade de Deus”, como diz o Cardeal Saraiva Martins (2006: 42).

Se das altas instâncias do Vaticano vem esta *crença*, entre nós, os bispos, em Carta Pastoral, alertam para a necessidade de se ligarem harmoniosamente as *coisas* terrenas com as *coisas* divinas:

⁶ Nesta sequência, o autor considera que existe uma íntima convivência entre a formação humana e a formação religiosa: “Na perspectiva teológica, há uma unidade harmónica entre formação humana e formação religiosa, sendo esta, através do seu contributo específico, um desvendar progressivo da autêntica dimensão do homem. A formação religiosa introduz, em todo o processo educativo, uma dimensão de profundidade, de radicalidade de valores, e de referência a Deus e ao projecto de salvação de todas as realidades humanas” (José Policarpo, 1989: 31).

“Nenhuma civilização se constrói sem Deus. (...) Por isso, ao lado da fábrica, e do escritório, e desses múltiplos locais onde no trabalho o cidadão prepara o futuro da sua pátria terrena, necessitamos absolutamente da Igreja e do templo, isto é, de espaços de oração onde no silêncio o crente aprende a orientar esse futuro num sentido genuinamente humano” (CEP, 1978a: 78).

Deus (Pai), Jesus Cristo, Igreja – uma trilogia que encerra a chave desta “interpretação do Mundo”. E é sob este olhar das “ultimidades” que o homem, encontrando significado para a sua *oikos*, se interpreta a si mesmo, numa abertura radical ao transcendente.

É envolvido neste mistério que Santo Inácio sente que o homem tem em Deus a sua “referência última e necessária”, uma vez que “vem de Deus e vai para Deus” (Lopes, 2002: 51/52). É, pois, neste baloiçar constante, embora com ritmos diversificados, que assenta a “religião”, traduzida numa atitude basilar da vida humana, potenciadora de actos criativos e sublimes.

1.2.2. O homem, a pessoa e o humanismo cristão

Na perspectiva cristã, o ponto mais alto da criação é o homem, criado propositadamente à imagem e semelhança de Deus (Gen 1, 28), simultaneamente uma criatura “criada” e “co-criadora”, porque colaboradora de Deus na obra da criação – uma tarefa nunca acabada que nos projecta para o que não tem limites, para o “absoluto”.

Apesar de estarmos imersos em realidades metafísicas que transbordam o perímetro do corpo humano, a religião não é um conceito abstracto. Ela enforma o *homo pithecus* e transforma-o no *animal religiosum*. Ela gravita em torno do homem, consumindo-o com a sua carga magnética. Estamos, pois, perante um conceito antropológico que abre caminho para as realidades transcendent⁷. Nesta dinâmica, neste *campo magnético*, o homem não terá outro remédio senão oscilar entre a atracção e a repulsão, entre o deixar-se levar pelo encantamento comprometedor e a resistência desgastante a uma força sobre-humana.

Por enquanto falamos de homem. Mas o objectivo é “construirmos pessoas”, isto é, “indivíduos humanos que descubrem a vida como experiência de relação e de dom, abrindo-a

⁷ Em 1967, o deputado Henriques Moura, num longo discurso sobre a moral, afirma que “a antropologia acabará sempre, naturalmente, na teologia”, para concluir que “a educação verdadeira é, antes de mais, educação da alma” (AN, *Diário das Sessões* de 19/1/1967, p. 1032).

para a beleza e para a responsabilidade de viver, com os outros, em comunidade” (Policarpo, 1999: 59)⁸.

Na visão cristã, este “ser em relação”, fruto directo da natureza relacional de um Deus trinitário⁹, *cria laços* “primeiramente com Deus, de Quem a pessoa recebe a sua natureza, e com os outros homens, enquanto pessoas” (Díaz, 1997: 283). Nesta dinâmica relacional, a religião toma conta do homem e transforma-o em “pessoa”, num percurso transcendental que “realiza” a pessoa humana.

É este homem “ser-com-outro” (Husserl), plasmado na pessoa (humana), que está no centro da vida e da *oikos*. Também no centro do cristianismo, como nos diz D. Manuel Clemente (2007):

“Da pessoa humana como prioridade e finalidade, fala-nos a Doutrina Social da Igreja, tendo nisso mesmo o seu critério. A prevalência da pessoa é a pedra basilar do humanismo cristão” (p. 42).

Esta ponte entre o humanismo cristão e o humanismo fruto do Renascimento, de raízes pagãs, fá-la superiormente Santo Inácio. O jesuíta procura aperfeiçoar a fusão entre a ciência e a fé, acabando com o “divórcio” entre os dois humanismos, dando assim uma outra dinâmica e abertura ao humanismo cristão (Lopes, 2002: 30-36).

Assente na pessoa de Cristo, o humanismo cristão será, pois, a tela onde se irá projectar todo o processo de crescimento intelectual, científico, cultural, físico, moral e religioso do “homem-pessoa”, na busca da sua realização plena – um desiderato somente atingível quando se consumir a “religação” ao Deus criador.

⁸ D. José Policarpo (1999) distingue, desta forma, os conceitos de homem e de pessoa (humana e divina): “Homem refere o indivíduo da espécie humana, seja qual for o itinerário da sua vida e os valores a que aderiu. O conceito da pessoa começa por não se aplicar só ao homem: os anjos e o próprio Deus são pessoas. É por isso que falamos de ‘pessoa humana’. O conceito de pessoa sugere uma certa compreensão da vida humana. Sublinha o ser humano como capacidade de relação, vocacionado para a descoberta dos outros, para a amizade, para a fraternidade, para a comunhão de amor, para a corresponsabilidade, para a vida em sociedade” (pp. 58/59).

⁹ Diz Joseph Ratzinger (2006) a este respeito: “O ser humano foi criado com uma tendência primária para o amor, para a relação com o outro. Não é um ser autárquico, fechado em si mesmo, uma ilha na existência. Não, ele é naturalmente relação. (...) Porque, de acordo com o que nos ensina a Santíssima Trindade, a natureza de Deus é também relação” (p. 100).

1.3. A dimensão religiosa da educação

1.3.1. O acto de educar

Se durante muitos séculos se atendeu sobretudo à raiz latina *educare*, gradualmente começou a ganhar maior significado o étimo *educere*. Do “pôr para dentro”, “alimentar”, caminhou-se para o “tirar de dentro”, “extrair”. Mais do que “instruir”, educar consistirá em “construir”, isto é, “fazer sair” da criança todas as suas virtualidades e talentos, proporcionando-lhe ocasiões de descobrir por si “a verdade e o bem”.

Quem “alimenta” ou, preferencialmente, quem “extraí”, é o educador. Ou seja, entre a pessoa “em potência”, quando nasce, e a pessoa “em acto”, tem de haver alguém que eduque Fernandes (1958: 28). Nesta perspectiva, educar, como acto de entrega do educador ao educando, pode ser sentida como “uma obra de caridade” que exigirá atenção cuidada aos alunos e um testemunho de vida exemplar¹⁰ (Lopes, 2002: 177)

Mesmo sabendo que “educar é uma missão tendencialmente impossível”, ela não deixará de ser uma “missão imprescindível e de primeira grandeza” (Alves, 2006: 1), com gravíssimas responsabilidades e consequências no processo de “humanização” e “personalização” do indivíduo.

Em 1995, os industriais europeus constituídos num grupo de trabalho clamam por uma sociedade aprendente, concebendo a educação como “um processo contínuo, ininterrupto ‘do berço ao túmulo’, e ao longo do qual o indivíduo desenvolve o seu conhecimento, as suas aptidões de comunicação e a sua capacidade de aprendizagem” (ERT: 15). Ampliando este conceito, os industriais entendem que a missão fundamental da educação “é ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se num ser humano completo, e não numa ferramenta económica” (p. 16).

Este ser humano completo, com capacidade de interagir com os outros e assim se integrar na sociedade será para Durkheim o principal alcance da educação (Fernandes, 1991: 48/49).

Reflectindo igualmente acerca desta temática, a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* considera que a educação se deve organizar à volta de quatro aprendizagens fundamentais, intimamente correlacionadas, às quais chama *pilares da educação*: (i) *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão, de forma a “aprender a aprender”; (ii) *aprender a fazer*, para poder agir com eficiência sobre o meio

¹⁰ Na linha da pedagogia de Inácio de Loyola.

envolvente; (iii) *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros na construção de uma sociedade mais plural e pacífica; (iv) *aprender a ser*, como síntese das aprendizagens anteriores, com vista a desenvolver o ser humano na sua pluridimensionalidade (Delors, 1996: 77-88).

A propósito destes “pilares”, Roberto Carneiro (2001) realça a urgência de aprendermos a viver juntos novamente – atitude que desdobra em *aprender a viver juntos*, *aprender a aprender juntos* e *aprender a crescer juntos* – promovendo os valores da interculturalidade, da tolerância e da paz (pp. 79-82; 225). Para atingir este desiderato, o autor propõe uma sólida formação religiosa proporcionadora de um diálogo entre crenças (pp. 80/81), assim como uma atitude de escuta¹¹ e respeito ao próximo:

“Aprender a escutar o próximo, adquirir aptidões comunicacionais com o diferente, apreciar – ao invés de depreciar – o património cultural dos outros, descobrir o fascínio da diversidade, (...) superar a sedução primária de propostas fundamentalistas ou fanáticas, são tarefas instantes da educação moderna” (p. 176).

Só neste contexto é possível experienciar os dois grandes suportes axiológicos da educação: “aprender a ser para si e aprender a ser para a (e na) sociedade”, ou seja, “encontrar o equilíbrio entre o individualismo egoísta e o apagamento da individualidade no seio da massa” (Aires-Barros, 1994:63).

Também o relatório Faure da Unesco se refere ao “processo do ser” como estando na meta da educação:

“A educação concebe-se, efectivamente, como um processo do ‘ser’ que, por meio da diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se cada vez mais ele próprio” (*Comité Católico do Conselho Superior de Educação do Quebec*, 1975: 80).

¹¹ Embora cingindo-se mais ao âmbito estrito da pedagogia, Paulo Freire (1998) salienta a imprescindibilidade desta atitude de escuta por parte do educador, quer para com os alunos, quer para com os seus pares: “Em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas (...) me disse que em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes mas também de professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é *saber escutar*. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (p. 135).

É este “ser” num contínuo *crescendo*, pleno de humanidade, que dá consistência e significado ao acto de educar, como nos diz João Paulo II, num discurso na UNESCO, em 1980:

“A educação consiste, em substância, no facto de que o homem se torne cada vez mais humano, que possa ser mais e não apenas ter mais e, por conseguinte, por tudo aquilo que nele há, por tudo aquilo que ele possui, saiba sempre ser homem, de modo mais pleno e perfeito” (Marcelino, 1994: 58).

Nas perspectivas apresentadas, é evidente a sintonia entre a pessoa e o acto de educar. Este adquire o sentido pleno quando converte o homem-indivíduo, fechado em si, no homem-pessoa, aberto aos outros, seus próximos.

Nesta abertura aos outros, assumirá, para o crente, um significado sublime a disponibilidade por se deixar relacionar pelo Deus criador. E será esta simbiose da horizontalidade com a verticalidade que configurará o acto de educar e fará emergir o *homo religiosum*, pessoa humana, “quase divina”, disposta a intervir autónoma, criativa e harmonicamente na sociedade dos homens e na “sociedade de Deus”.

1.3.2. A educação cristã, uma educação “integral”

Se a educação, no ponto de vista apresentado, já se projecta no metafísico, a educação especificamente cristã tem referenciais próprios e obrigatórios que assentam numa pessoa especial – Jesus Cristo, o Homem-Deus paradigma da “ligação” íntima ao Criador e aos “criados”, que Ele sintetizou na máxima “Amar a Deus e ao próximo”.

Suportada nestes alicerces, o edifício da educação cristã só poderá ter como finalidade a consumação do homem-pessoa, relacional com Deus, com os outros homens e com a *oikos*.

Suportado por estes pilares, Inácio de Loiola é precursor de uma corrente pedagógica inovadora, que Peter-Hans Kolvenbach interpreta assim:

“Formar o homem bom e instruído: se não for instruído, não poderá ajudar o próximo como deveria, e se não for bom, não estará sensibilizado para o ajudar” (Lopes, 2002: 210).

Nesta linha (jesuítica) o fim último da educação “é, antes, o crescimento completo da pessoa, que conduz à acção, uma acção empapada do Espírito e da presença de Cristo, o Homem para os outros” (GRACOS, cit. por Lopes, 2002: 165).

Para a Igreja, a educação sempre foi vista como meio de conduzir o homem até à fonte de onde proveio, como nos diz S. Tomás:

“A educação é a evolução e promoção da prole até ao estado perfeito do homem como tal, que é o estado de virtude” (Fernandes, 1958: 29).

Desta forma é tão íntima a relação entre a *educação* e a *educação religiosa*, que Pio XI ousa dizer que não existe verdadeiramente educação fora da educação cristã (DIM, 7), o que leva o canonista Mendes Fernandes (1978) a sintetizar o processo educativo na máxima “a alma da educação é a educação da alma” (p. 10).

Pio XII¹², por sua vez, aprofundará esta atitude e insiste que não há tempos segmentados quando se fala de educação:

“Um erro muito espalhado restringe a instrução e a educação religiosa a um tempo determinado, tenham embora programas completos e sapientemente distribuídos. A verdadeira educação cristã exige mais. Deve ser uma obra contínua, permanente e progressiva. Deve penetrar todo o ensino mesmo profano e ir ao fundo da alma. A verdadeira educação consiste pois, além da exposição metódica da doutrina, em ver e fazer ver todas as coisas à luz da grande e divina verdade” (Fernandes, 1958: 93).

Os escritos do Vaticano II irão reforçar esta linha de pensamento, referindo que “a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades” é a mais clara definição de educação cristã (GE 1).

Em sintonia com estes ensinamentos, Paul Poupard (1985), presidente do Conselho Pontifício para a Cultura, num discurso sobre a Declaração Conciliar *Gravissimum Educationis*, reforça a cumplicidade latente (e natural) entre a educação humana e a cristã:

“A educação cristã não é só uma peça sobressalente, suplementar e acrescentada à educação humana, para ficar ao lado e ser a mais. Não, penetra-a completamente. É a alma dela. O pedagogo é Cristo” (p. 6).

Continuando a fazer o confronto entre as duas educações, o cardeal elege a liberdade como o fim último da educação, mas, no caso da educação cristã, alia-a à caridade evangélica:

“Se a educação é a arte de formar os homens para a liberdade, a educação católica é a arte de formar os jovens para a plenitude da liberdade na caridade, descoberta no exemplo vivo de Cristo” (p. 7).

¹² Na alocução ao Colégio de S. José, em Roma, em 6/5/1951 (Mendes Fernandes, 1958: 93).

Também na esteira da *Gravissimum Educationis*, Fernando Retamal (1986)¹³ refere que “a educação cristã penetra toda a educação humana, purifica-a elevando-a, ao mesmo tempo que a sustém” (p. 4).

À medida que se vai mergulhando no *mistério* da educação cristã entronca-se na missão primeira da Igreja – a evangelização –, como nos diz o Cardeal Policarpo:

“A missão de educar, em termos de missão da Igreja, engloba a missão de evangelizar. A Igreja evangeliza, educando” (p. 8).

A educação cristã torna-se, assim, cúmplice da missão autêntica da Igreja, contribuindo para enformar e “dar grandeza” ao ser humano. E perante esta vocação divina do homem, a educação “ou será religiosa ou não será humana” (Fernandes, 1958: 34).

Nesta perspectiva, a educação cristã assume-se como “a educação integral” pois coordena, assimila e aglutina todos os aspectos da educação criando o homem total, livre e interveniente na sociedade dos homens e na “sociedade de Deus”, mas sem barreiras entre ambas, como nos diz Léon Barbey (1973):

“Não podemos admitir, segundo a lógica da nossa fé, a divisão de zonas de influência separadas e estanques entre os valores humanos, ou terrestres e os valores divinos, ou eternos” (p. 4).

Esta visão integral da vida, para onde tende a educação cristã, compreenderá, pois, a harmonia das diversas componentes constitutivas da personalidade da pessoa humana, referenciadas ao Evangelho:

“A vida cristã não se limita a uns minutos de práticas religiosas por dia ou semana, ou a algumas horas de estudo da ciência sagrada roubadas às ocupações de cada dia; deve consistir na vida integral que compreende a vida sobrenatural, intelectual, moral e até física, conscienciosamente ordenadas segundo as leis do Evangelho” (Leite, 1946: 65).

Um subsídio importante para o entendimento da educação integral é-nos dado pela Sagrada Congregação para a Educação Católica (SCEC), que coloca o enfoque na educação religiosa, como irradiadora de outras educações:

“A educação integral compreende imprescindivelmente a dimensão religiosa, a qual contribui eficazmente para o desenvolvimento dos outros aspectos da personalidade na proporção da sua integração na educação geral” (SCEC, 1977, n.º 19).

¹³ Teólogo, professor da Faculdade de Teologia da Universidade Católica Pontifícia do Chile.

Também o Código de Direito Canónico, no n.º 795, destaca a formação integral da pessoa humana como o grande objectivo da educação, “orientada para o seu fim último e simultaneamente para o bem comum das sociedades”, desenvolvendo-se harmoniosamente “os dotes físicos, morais e intelectuais” das crianças e dos jovens (Lombardia, 1984: 509).

Esta incorporação melodiosa das diversas dimensões que constituem o interior do ser humano, com especial destaque para a dimensão religiosa e valores éticos universais, é focada pelo insuspeito Juan Carlos Tedesco (1999) como basilar para a formação da personalidade, sobretudo no contexto da função de integração social da educação:

“Conhecer a natureza do fenómeno religioso e as suas diferentes expressões, é fundamental na formação de uma cultura para a cidadania. (...) Em segundo lugar, é muito importante reforçar a formação ética, em que valores como a responsabilidade, a tolerância, a justiça e a solidariedade constituem o corpo central da formação dos cidadãos. A formação na área destes valores já não pode ficar abandonada ao processo espontâneo da vida social” (p. 118).

Com uma perspectiva mais ampla e mais profunda da educação integral do que a veiculada por Tedesco, a recente Carta Pastoral “A Escola em Portugal” vinca, em jeito de síntese, o entendimento da Igreja sobre a educação (cristã):

“A educação é o percurso da personalização, e não apenas socialização e formação para a cidadania¹⁴. A educação autêntica é a educação integral da pessoa. Isto exige promoção dos valores espirituais, estruturação hierárquica de saberes e de valores, integração do saber científico-tecnológico num saber cultural mais vasto, mais abrangente e mais englobante. Exige igualmente partilha dos bens culturais e democratização no acesso aos conhecimentos, aos saberes científicos e competências tecnológicas, que são património comum da humanidade. Exige ainda promoção do homem-pessoa em recusa do homem-objecto de mercado, rejeição de todas as formas de alienação do ser humano, defesa do primado da solidariedade e da fraternidade sobre o interesse egoísta e a competição desenfreada” (CEP, 2008, n.º 5).

Concebido o homem numa perspectiva holística, e na esteira de Santo Inácio, “a educação só o é, se integral” (Lopes, 2002: 63). O fruto (e o destinatário) desta educação *religiosa, cristã, integral*, só pode ser a pessoa “completa”, aberta aos saberes do mundo

¹⁴ Apesar desta observação, o documento não minimiza a importância social da escola, dedicando-lhe inclusivamente um ponto específico (§ 9 e 10).

iluminados pela sabedoria divina, vocacionada para a elevação da sociedade e o crescimento dos outros, numa sinfonia entre a horizontalidade e a verticalidade.

1.4. A dimensão educativa da Igreja

1.4.1. Igreja educadora – uma vocação natural

A missão natural da Igreja é evangelizar, isto é, “proclamar a todos a boa nova da salvação, de gerar no baptismo novas criaturas em Cristo e de ensiná-las a viver conscientemente como filhos de Deus” (SCEC, 1977: 169). Emerge daqui uma vocação inata: o ensino.

Este mandato da Igreja é divino. Da boca de Jesus Cristo, os apóstolos ouvem dizer: “Ide, pois, fazei discípulos de todos os povos (...) ensinando-os a cumprir tudo quanto vos tenho mandado” (Mt 28, 18-20)¹⁵. O acto de ensinar confunde-se assim com a tarefa da evangelização:

“Estar no Ensino significa educar e educar significa fazer desabrochar o homem. Aí se situa a missão da Igreja nesse crescimento espiritual e humano cujo programa é ditado pelo próprio Evangelho. A Igreja ensinando educa e educando evangeliza”¹⁶.

A Igreja Católica, continuadora da obra de Jesus Cristo, surge como uma instituição naturalmente distinta das outras estruturas societárias, mas com os mesmos direitos que qualquer uma delas, mormente no campo da educação. Além do mandato divino¹⁷, há o

¹⁵ Cf. *Nova Bíblia dos capuchinhos* (1998). Maria Filomena Mónica (1978) a este respeito aponta, em tom irónico, outra passagem do Evangelho: “Não fora Cristo o primeiro a pedir ‘Deixai vir a mim as criancinhas?’” (p. 156).

¹⁶ *Arquivo I do Patriarcado*, Cx 2, “Memorandum duma exposição”, 10/2/1970. Esta é uma citação do P. Manuel Quintas, director do Externato Diocesano Manuel de Mello, do Barreiro, numa exposição endereçada ao Governador Civil de Setúbal, a propósito da atitude da Igreja no ensino. Elegemo-la para este momento dada a densidade (e oportunidade) da sua mensagem.

¹⁷ Sobre este mandato divino, alicerçado no pedido de Jesus Cristo aos apóstolos antes de subir ao Céu, escreve Guilherme Braga da Cruz (1954): “‘Ide e ensinai’: esta foi a grande missão que Cristo confiou à Sua Igreja. E confiou-lha sem limites de espaço – ‘ensinai todos os povos’ – e sem limites de tempo – ‘até à consumação dos séculos’. Esta foi a única, mas a grande arma de conquista que Cristo colocou nas mãos da Igreja para a difusão da Verdade. A missão educativa é, pois, a grande missão divina da Igreja de Cristo” (p. 66).

Além deste autor, outros há que citam (e comentam) esta ordem de Cristo, base do mandato divino, designadamente Émile Planchard (1978: 46) e Sousa Franco (1985: 99; 1994: 21). A nível do Magistério da Igreja, Pio XI, na *Divini Illius Magistri* refere esta passagem (n.º 16).

compromisso terreno¹⁸, como sociedade humana que também é, como nos diz de forma eloquente o Concílio Vaticano II:

“Por uma razão particular pertence à Igreja o dever de educar, não só porque deve também ser reconhecida como sociedade humana capaz de ministrar a educação, mas sobretudo porque tem o dever de anunciar a todos os homens o caminho da salvação, de comunicar aos crentes a vida de Cristo e ajudá-los, com a sua contínua solícitude, a conseguir a plenitude desta vida” (GE 3).

Recolhendo estes ensinamentos, o Código de Directo Canónico sintetiza desta forma a responsabilidade da Igreja no campo educativo:

“De modo singular, o dever e direito de educar compete à Igreja, a quem Deus confiou a missão de ajudar os homens para que possam chegar à plenitude da vida cristã” (can. 794, § 1).

Para o Magistério da Igreja, existe uma cumplicidade entre a família e a Igreja, já que esta é “mestre” e “educadora”, e aquela dá os seus filhos à Igreja. É esta intimidade que leva Pio XI a dizer categoricamente que “a missão de educar pertence antes de tudo e acima de tudo, em primeiro lugar à Igreja e à família, pertence-lhes por direito natural e divino, e por isso de um modo irrevogável, inatacável, e insubstituível” (DIM 35). Nestas circunstâncias, “a escola, considerada até nas suas origens históricas, é por sua natureza instituição subsidiária e complementar da família e da Igreja” (DIM 7).

A este propósito, João XXIII sublinha a larguíssima experiência que a Igreja possui no campo educativo, colocando-a numa posição ímpar relativamente a outras instituições:

“Para educar, nenhuma instituição dispõe de recursos tão eficazes como a Igreja, que, também por este motivo, possui o direito de exercer a sua missão com plena liberdade” (MM 195).

Para exercer esta missão, a Igreja tem usado diversos meios de acordo com as circunstâncias e as necessidades. Nos tempos modernos, caracterizados pelo pluralismo cultural e ideológico, ela sente ainda mais a obrigação de expressar o seu pensamento sobre o homem e a vida, propondo comportamentos radicados na pessoa de Jesus Cristo, que formem “personalidades fortes, capazes de resistirem ao relativismo enfraquecedor e de viverem coerentemente as exigências do próprio baptismo” (SCEC, 1977: 170). Um dos meios de que

¹⁸ Este compromisso terreno decorre da “maternidade espiritual”, isto é da obrigação da Igreja em educar todos os baptizados segundo os critérios evangélicos (DIM 17).

se serve é a Escola Católica, cujo projecto educativo se define “pela referência explícita ao Evangelho de Jesus Cristo, que deve radicar-se na vida e na consciência dos fiéis” (p. 170).

Este direito da Igreja em possuir e dirigir escolas onde ministre as ciências de Deus e as ciências humanas numa perspectiva cristã está bem explícito no seu Magistério:

“É pois com pleno direito que a Igreja promove as letras, as ciências e as artes, enquanto necessárias ou úteis à educação cristã, e a toda a sua obra para a salvação das almas, fundando e mantendo até escolas e instituições próprias em todo o género de disciplina e em todo o grau de cultura” (DIM 16).

“A Igreja tem o direito, já declarado em muitíssimos documentos do magistério, de livremente fundar e dirigir escolas de qualquer espécie e grau, recordando que o exercício de tal direito muito pode concorrer para a liberdade de consciência e defesa dos direitos dos pais, bem como para o progresso da própria cultura” (GE 8).

Consubstanciando esta doutrina, o Código de Direito Canónico refere que a Igreja “tem o direito de fundar e dirigir escolas de qualquer disciplina, género e grau”¹⁹ (can 800) e estimula os bispos a erigir escolas católicas:

“Se não houver escolas em que se ministre educação imbuída de espírito cristão, compete ao Bispo diocesano procurar que se fundem” (can 802).

Sintetizando esta acção da Igreja, João Paulo II, na UNESCO, em 2 de Junho de 1980, lembra com vigor como o problema da instrução sempre esteve estreitamente ligado à missão da Igreja que, no decurso dos séculos, fundou escolas a todos os níveis e que, também na nossa época, oferece o mesmo contributo em toda a parte onde a sua actividade neste domínio é solicitada e respeitada (Discurso de João Paulo II na sede da UNESCO, em 2/6/1980, n.º 18).

Entre nós, a Concordata de 1940 refere que “as associações e organizações da Igreja podem livremente estabelecer e manter escolas particulares paralelas às do Estado” (art. 20), dando sequência ao já definido na Constituição de 1933 e abrindo novas perspectivas a um ensino secular da Igreja Católica.

Fundamentada no Evangelho, mas também nas leis dos homens, a Igreja acha-se pois com toda a legitimidade para, além de educar “os seus”, propor à sociedade uma outra visão

¹⁹ A este respeito, o canonista António Leite (1946) diz que a Igreja tem todo o direito de ensinar matérias profanas “porque, como dizia Pio XI, a ciência é património comum da humanidade, e portanto, todos podem ensinar, contanto que o façam em conformidade com a verdade, as regras da moral, as normas do bem comum e as leis justas” (p. 71).

do mundo e da vida, que ajude todos os homens a ser “pessoas” neste percurso terreno de “relição” ao Criador.

1.4.2. O conceito de “Escola Católica”

Sendo um conceito basilar nesta investigação, exige-se um esclarecimento claro acerca do seu significado. Para tal, vamos servir-nos do Magistério da Igreja e também de outras opiniões avalizadas que contribuirão para uma mais completa e profunda interpretação da noção de “Escola Católica”.

Sem propriamente definir o conceito de “Escola Católica”, Pio XI é dos primeiros Papas a expor critérios para que um estabelecimento seja efectivamente uma escola da confiança da Igreja, na Encíclica *Divini Illius Magistri*:

“Uma escola não se torna conforme aos direitos da Igreja e da família cristã e digna da frequência dos alunos católicos, pelo simples facto de que nela se ministra a instrução religiosa, e muitas vezes com bastante parcimónia. Para este efeito é indispensável que todo o ensino e toda a organização da escola: mestres, programas, livros, em todas as disciplinas, sejam regidos pelo espírito cristão, sob a direcção e vigilância maternal da Igreja Católica, de modo que a Religião seja verdadeiramente fundamento e coroa de toda a instrução, em todos os graus, não só elementar, mas também média e superior.”

É porém ao Código de Direito Canónico que incumbe definir o conceito com precisão. E o can. 803 fá-lo da seguinte forma:

“§1. Por escola católica entende-se a que é dirigida pela autoridade eclesiástica competente ou por uma pessoa jurídica eclesiástica pública, ou a que a autoridade eclesiástica, por meio de documento escrito, como tal reconhece.

§2. Importa que a instrução e a educação na escola católica se baseie nos princípios da doutrina católica; (...).

§3. Nenhuma escola, mesmo que de facto católica, ostente o nome de escola católica, a não ser com o consentimento da autoridade eclesiástica competente” (Lombardia, 1984: 513).

Recai pois sobre o bispo diocesano a responsabilidade de aferir a escola, tendo em conta o seu projecto educativo e sobretudo o clima e cultura que se vive.

Se para as escolas diocesanas e congregacionais esta validação se torna (quase) automática, o mesmo não se passa com a avaliação das escolas de matriz cristã, candidatas a terem o estatuto de “escola católica”, sendo necessário comprovarem-se as características que a escola deve conter *de facto*²⁰ – um assunto a ser abordado mais à frente.

Para aclararmos o conceito de Escola Católica e verificarmos os critérios que deverão assistir à decisão, vamos reunir alguns subsídios produzidos pelo episcopado português e por diversos autores.

Em 1960, com a expansão das escolas católicas e de matriz cristã – muitas destas pertencentes a sacerdotes –, a conferência dos bispos tem um ponto da agenda subordinado ao título “Colégios Católicos”, cuja acta sintetiza da seguinte forma:

“Nesta altura a Excelentíssima Comissão Episcopal, de harmonia com o Código de Direito Canónico e doutrina da Encíclica ‘Divini Illius Magistri’ estabelece o critério de ‘colégio católico’ e deduz seguidamente as consequências que, relativamente a programas, alunos e professores, as normas e doutrina da Igreja implicam” (*Arquivo da CEP*, acta da 32ª Assembleia, 12 a15/1/1960, p. 145v).

Julgamos que directamente associado a esta determinação da CEEC, aprovada na Assembleia Plenária, está um documento por nós encontrado nos arquivos do Patriarcado, que apresenta os seguintes critérios para um estabelecimento ser considerado “Escola Católica”:

“1- Que os proprietários sejam católicos ou a entidade proprietária mereça a confiança do Ordinário da Diocese²¹; 2- Que a formação religiosa dos alunos seja ministrada por pessoas nomeadas pelo Ordinário; 3- Que se procure criar um ambiente cristão, quer nos aspectos pedagógicos, quer nas actividades circum-escolares; 4- Que se organizem no estabelecimento de ensino actividades em ordem a uma melhor formação da piedade e acção apostólica dos seus alunos; 5- Que seja facilitado à Igreja, através dos seus órgãos, zelar pelos aspectos morais e religiosos do estabelecimento de ensino; 6- Que seja entregue no Patriarcado uma declaração escrita, por parte do proprietário do estabelecimento de ensino, de que tomou conhecimento destas normas e que toma o compromisso de as aceitar e fazer cumprir” (*Arquivo I do Patriarcado*, Cx 1, “Estabelecimentos de Ensino Católicos”, s/d).

²⁰ A última parte do §1º do can. 803 exige que o bispo da diocese trace critérios “em documento escrito”. A este propósito, J. Carlos Belchior (1984) considera que deve ser a CEP a estabelecer estes critérios que visam sobretudo o reconhecimento de instituições não dirigidas “pela autoridade eclesiástica competente ou por pessoa jurídica eclesiástica pública” (p. 3).

²¹ “Esta cláusula será comprovada pelo Pároco ou qualquer outra autoridade eclesiástica”.

Procurando responder à questão “Mas o que é, afinal, uma Escola Católica?”, o Cardeal José Policarpo (2007) suporta-se no can. 803 do CDC, mas adverte:

“Segundo o Direito Canónico, são católicas as escolas criadas por uma entidade canónica, ou aquelas que, sendo de iniciativa de cristãos, têm uma filosofia e um projecto educativo consentâneos com a visão da Igreja sobre a educação. Estas segundas, para serem consideradas escolas católicas, devem ser declaradas como tais pela Hierarquia (...). Mas o facto de uma escola ser juridicamente católica não garante à partida, nem que seja uma boa escola, nem que realize a missão da Igreja. Esta qualidade define uma exigência contínua em qualidade de meios e em definição do projecto educativo” (p. 9)²².

Também António de Sousa Franco (1994a) dá o seu contributo para o esclarecimento do conceito de “Escola Católica”, aliando os aspectos *divinos* aos *terrenos*:

“A Escola Católica é, em regra, uma modalidade de escola particular ou cooperativa (dado que é essa a forma normal da sua organização na nossa sociedade); é uma modalidade não privilegiada, igual às outras em dignidade, na medida em que é isso o que decorre da igual posição e cidadania de todas as pessoas numa sociedade livre; e é de um projecto educativo próprio, que entronca na missão divina da Igreja, a qual só pela liberdade dos homens pode e quer realizar-se” (p. 21).

Neste enquadramento também “terreno”, as escolas católicas, à falta de um estatuto “intermédio”, devem ser consideradas escolas privadas. É este igualmente o entendimento de Paulo Adragão (1995), baseando-se na experiência alemã e em autores germânicos, designadamente E. von Hemmrich:

“Embora na Alemanha algumas sociedades religiosas – entre elas a Igreja Católica – tenham o estatuto de pessoas colectivas públicas (...), o seu substrato é indiscutivelmente distinto do do Estado. Esta distinta personalidade, associada à prossecução de um ideário educativo próprio pelas escolas das confissões religiosas, justifica portanto a sua qualificação como escolas particulares, ainda que *sui generis*, se lhes corresponder um regime jurídico próprio, distinto do regime comum destas” (pp. 150/151).

Entre nós, e apesar da Concordata assinada em 1940 e recentemente revista, a Escola Católica é para o Estado uma escola que se rege pelo Estatuto do EPC, como qualquer outra escola privada. Nem sempre porém houve esse entendimento por parte de autores ligados à

²² Por esta razão, J. Carlos Belchior (1984) defende que o reconhecimento por escrito da titularidade de *Escola Católica* não seja a título definitivo” mas por um prazo a estabelecer” (p. 3).

Igreja²³ e alguns deputados da Assembleia Nacional, que propunham um estatuto diferenciado – uma tese que após o Concílio Vaticano II será mitigada, deixando de ter qualquer significado com a implantação do regime democrático, em 1974, como teremos oportunidade de referir nos próximos capítulos²⁴.

Devidamente situada na sociedade divina e na sociedade humana, à Escola Católica não lhe bastará o nome e o estatuto. O seu ideário, o seu projecto educativo e sobretudo a sua vida quotidiana devem testemunhar naturalmente a identidade que a enforma. São essas características distintivas que seguidamente iremos abordar.

1.4.3. A missão da Escola Católica

Definido o conceito de Escola Católica, expostas algumas condições que devem ser à partida cumpridas e assinalado o enquadramento jurídico no sistema de ensino nacional, vamos perscrutar qual a missão desta escola “especial” e quais as características que deve possuir, para ser fiel à sua identidade – uma simbiose de duas naturezas, uma das quais envolta na *transcendência*.

1.4.3.1. A missão como “escola”

A Escola Católica é antes de mais uma “escola”, estatutariamente igual a qualquer outro estabelecimento de ensino, quer estatal quer não estatal. Como *escola*, deve ser, substantivamente, de boa qualidade. É este o pensamento comum do Magistério da Igreja, e da generalidade dos autores que sobre esta questão se debruçam.

Ao seu estilo, conciso e directo, o Código de Direito Canónico, no can. 806, ousa referir o adjectivo “notável” para qualificar o ensino oferecido por estas escolas:

“Procurem os Directores das escolas católicas (...) que o ensino que nelas se ministra seja notável pelo aspecto científico, ao menos do mesmo nível que o das escolas da região” (Lombardia, 1984: 515).

²³ Ver, entre outros, António Leite (1959: 132), Mendes Fernandes (1958: 170), Guilherme Braga da Cruz (1954: 91-93; 1965: 117), Émile Planchard (1966: 41) e Alexandre Morujão (1972: 165).

²⁴ Cf. designadamente 2.5.4, 2.5.5.1 e 3.2.2.3.

Também o Concílio Vaticano II realça o valor da “escola” como veículo fundamental da educação, meio privilegiado de transmissão da cultura e fator de socialização:

“Entre todos os meios de educação, tem especial importância a escola, que, em virtude da sua missão, enquanto cultiva atentamente as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar rectamente, introduz no património cultural adquirido pelas gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, e criando entre alunos de índole e condição diferentes um convívio amigável, favorece a disposição à compreensão mútua” (GE 5).

Bebendo destas fontes, a Sagrada Congregação para a Educação Católica começa por destacar o papel proeminente da escola na sociedade moderna (SCEC, 1977, n.º 24)²⁵ e por precisar que a Escola Católica “se não for ‘escola’ e não reproduzir os elementos que caracterizam a escola, não pode ser escola «católica»” (n.º 25). Depois, avança para uma definição do conceito, onde é destacada a educação integral:

“Um exame atento das várias definições (...) permite chegar à formulação de um conceito de escola como lugar de formação integral mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura. A escola é, com efeito, lugar privilegiado de promoção integral mediante o encontro vivo e vital com o património cultural” (n.º 26)²⁶.

Decorrente deste documento, também o episcopado português, nas “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica”, reforça esta característica básica (CEP 1978m: 240) e acrescenta, no n.º 14, que “a primeira preocupação da escola católica terá de ser a de continuar a aperfeiçoar-se como escola”, uma vez que “a valorização pedagógica é um dos principais deveres para quem deseja prestar à sociedade o serviço da educação” (p. 247)²⁷.

²⁵ Diz textualmente o documento: “A escola vai adquirindo na sociedade contemporânea um lugar de proeminência pela função que lhe é própria quer como ‘escola de todos e para todos’ (participação dos pais, democratização e igualdade de oportunidades), quer pelo facto de ela se ir configurando, cada vez mais decididamente, como ‘escola a tempo pleno’, coordenando e, eventualmente, absorvendo as tarefas educativas de outras instituições, quer ainda porque a duração da escolaridade obrigatória tende a prolongar-se” (SCEC, 1977, n.º 24)).

²⁶ Outra definição de escola traduzida por este documento é a seguinte: “Um centro em que se elabora e se transmite uma concepção específica do homem e da história” (n.º 8).

²⁷ O documento, no n.º 8, assinala alguns elementos a ter em conta, como “escola”: “A escola obedece sempre, implícita ou explicitamente, a uma determinada concepção de vida; a missão da escola é proporcionar o desenvolvimento de pessoas que venham a ser capazes de opções livres; a escola deve constituir-se como comunidade na qual os valores são veiculados por autênticas relações interpessoais”. Expostos estes elementos fundamentais, o documento alerta as escolas da Igreja “para a necessidade de, no seu funcionamento, não deixarem jamais de os ter presentes, pois se trata daquela base humana sem a qual não é possível construir educativamente seja o que for” (CEP, 1978m: 240).

Em 2008, na Carta Pastoral sobre *A Escola em Portugal*, os bispos insistem novamente na necessidade de termos uma escola de qualidade, axiológica, humana, independentemente da sua natureza: “A nossa esperança

Ciente das dificuldades existentes nas escolas, e no sentido de ajudar os colégios da Igreja a “aperfeiçoarem-se como escola”, a Sagrada Congregação para a Educação Católica, em 2002, alerta para a importância das (boas) relações interpessoais no seio da comunidade educativa:

“Não é raro, todavia, constatar, também na escola, a progressiva deterioração das relações interpessoais, por causa da funcionalidade dos cargos, da pressa, do cansaço e de outros factores que criam situações conflituais. Organizar a escola, como ginásio onde se aprende a estabelecer relações positivas entre os vários membros e a procurar soluções pacíficas para os conflitos, é um objectivo fundamental, não só para a vida da comunidade educativa, mas também para a construção de uma sociedade pacífica e concorde” (SCEC, 2002, n.º 43).

Além desta doutrina do Magistério “oficial” da Igreja, outros contributos há confluente com estas orientações, vindas de prelados e de outros autores que a esta matéria (também) se dedicam.

Sobre o “valor profissional” da Escola Católica, o Cardeal Gabriel Garrone (1972), em conferência proferida em Fátima²⁸, apela ao profissionalismo que deve prevalecer na comunidade educativa, de modo a ser referência significativa (e inovadora) para os outros estabelecimentos, mormente os estatais:

“A escola católica deve dar o exemplo de uma educação equilibrada (...) e promover uma sã competição com as outras instituições escolares pelo seu alto valor profissional. (...) Mas é necessário que a escola católica atinja um tal grau de competência profissional que se torne naturalmente um estimulante em particular para as escolas oficiais onde o monopólio escolar põe em risco de asfixiar o progresso. Este é um serviço do mais alto valor que a escola católica pode hoje dar à sociedade” (p. 8).

radica numa educação antropológicamente fundada, que se oriente pela educação integral de cada pessoa, em liberdade, num quadro de convivência solidária, em ambientes escolares de árduo trabalho e pedagogicamente estimulantes, em que os professores sejam educadores competentes e eticamente fundados e dedicados. Em que os alunos trabalhem, aprendam e sejam educados para uma inserção social participativa, crítica e criativa e em que as comunidades locais acalentem, apoiem e estimulem a aprendizagem de todos ao longo de toda a vida” (CEP, 2008, n.º 24).

²⁸ O Cardeal Gabriel Garrone proferiu esta conferência, em Fátima, no dia 31/10/1972, num encontro com os responsáveis da educação da juventude. Na altura era Prefeito da Congregação da Educação Católica.

Também Pablo López²⁹ (1979), dando uma lição no Colóquio Internacional *A Escola Católica numa sociedade pluralista* reforça, ao seu estilo, a necessidade de termos antes de mais uma “escola”:

“A Escola cristã deve ser, antes de mais, uma escola, isto é, deve ensinar eficazmente. E, neste ponto, em nada se deveria diferenciar de outra escola qualquer. A escola que não ensina não merece o nome de escola” (p. 50).

Por sua vez o Cardeal Paul Poupard (1985) fala da importância do substantivo “escola” afirmando que os pais que escolhem uma escola católica o fazem porque, “primeiramente, é uma escola, uma escola muito boa, a melhor das escolas, uma escola onde as crianças são acolhidas, instruídas, ensinadas, educadas” (p. 4).

Também D. António Marcelino (2006) sublinha a componente “escola”, entendendo-a essencial para o sucesso da Escola Católica:

“Nunca, e a nenhum título ou razão, a escola católica se pode dispensar de ser, em primeiro lugar, uma escola qualificada e válida, que transmite aos alunos, de modo sistemático, o saber que os ajuda a ser e a agir, lhes dá acesso ao património cultural e da humanidade, desenvolve neles, de modo normal, as suas capacidades e dons, lhes abre o caminho a uma vida com sentido e horizontes, os capacita para saberem fazer a síntese correcta entre a cultura e a vida, e os leve, por fim, a uma integração social, respeitadora e responsável, num mundo plural e com minorias diversas, aberto e sem fronteiras” (p. 64).

De *schola*, lugar do *ócio infantil*, do tempo livre, passa-se para uma atitude de “disponibilidade de espírito para aprender” (Carneiro, 2001: 259). Com estudantes imbuídos desta atitude, a primeira preocupação de uma Escola Católica tem de ser “ensinar” (Belchior, 1984: 3).

Para atingir estes desideratos, esta “escola” tem de ser muito boa. Como diz D. José Policarpo (2007) ela “não pode ser apenas um conjunto de actividades; é uma visão da vida, persistente e longamente prosseguida e afirmada” (p. 10). Ou seja, esta escola especial, axiológica e antropológica, é vida, promove o valor da vida e está preparada para ser iluminada pela Fé, que a transformará em “Escola Católica”, como iremos ver seguidamente.

²⁹ Na altura, Secretário-Geral do Secretariado Internacional dos Professores Católicos do Ensino Secundário.

1.4.3.2. A missão como “Escola Católica”

Esta escola *especial* não tem apenas o substantivo. Junta-se-lhe o adjectivo “católica”. E é este termo que dá uma qualidade adicional ao substantivo. E acrescenta-lhe responsabilidade. Com este atributo, esta escola peculiar “transcende-se” e participa da missão evangelizadora da Igreja, tornando-se também uma *pequenina* “Igreja”.

Não bastará pois estarmos perante uma escola de qualidade, com as tais características já apontadas. É preciso mais. São estes aspectos específicos, estas *mais-valias* que vamos descobrir, suportando-nos no Magistério universal e local da Igreja, assim como em outros contributos da sociedade civil e religiosa.

Os «fundamentos»

Como veremos no terceiro capítulo³⁰, é à sombra dos conventos, dos mosteiros, das igrejas, das catedrais, que a instrução e a educação se vai desenvolvendo nas sociedades cristãs, primeiro para os futuros clérigos, depois, aos poucos, para as classes mais abastadas e posteriormente para as gentes do povo.

Mas esta vocação educadora da Igreja vem de trás e encerra um mandato divino, como já vimos. Em estilo poético, Rui Acácio *et al.* (1991) imaginam a *primeira* escola católica, centrada em Jesus Cristo e no grupo dos doze apóstolos:

“Poderíamos fundamentar o discurso sobre as escolas católicas na própria acção de Jesus Cristo. Ele não só falou do Pai, como também criou à sua volta aquilo a que poderíamos chamar a primeira escola católica. Na verdade, o Colégio Apostólico sendo antes de mais uma identificação com o modo de vida do Mestre, não deixou de ser um colégio onde se formou o corpo docente da Igreja. As palavras de Jesus a Pedro ‘apascenta as minhas ovelhas’ (Jo. 21, 16) trazem consigo um estímulo para que a primitiva Igreja sinta já o dever de ministrar uma formação cristã a par da catequese” (p. 2).

Também o Pe. Luciano Guerra (1979), mantendo este quadro fundador, vislumbra as origens *divinas* da Escola Católica nos primeiros tempos do cristianismo:

“Como tudo o que é católico, as Escolas Católicas tiveram o seu início dos encontros primeiros em que os discípulos do Senhor se contavam uns aos outros a Sua ressurreição, a Sua morte, os Seus milagres, a Sua doutrina – e faziam projectos de acção, para cumprirem o Seu preceito de irem pelo mundo além a ensinar e a baptizar e a amar” (p. 87).

³⁰ Cf. 3.2.2.1.

A identidade da Escola Católica emerge, assim, deste quadro histórico-divino onde a figura central é Jesus Cristo:

“O centro da acção educativa é Cristo, modelo segundo o qual o cristão deve conformar a própria vida” (SCEC, 1977, n.º 47)³¹.

Destarte, no projecto educativo da Escola Católica “Cristo é o fundamento”, dando pleno significado ao qualificativo *católica*, “porquanto os princípios evangélicos tornam-se nela normas educativas, motivações interiores e ao mesmo tempo metas finais” (n.º 34)³².

Radicada nesta fonte, e com semelhantes propósitos, a Escola Católica é “um símbolo visível do Deus vivo”, transformando-se em “sacramento indicador do que está para além da especificidade das ciências e das letras” (Astorgano, 2005: 30).

Assumindo uma natureza cristológica, a Escola Católica só pode encerrar uma carga antropológica que visa promover o homem e convertê-lo em *pessoa*:

“A escola católica caracteriza-se por ser uma escola para a pessoa e das pessoas. ‘A pessoa de cada um, com as suas necessidades materiais e espirituais, é central na mensagem de Jesus: por isso a promoção da pessoa humana é o fim da escola católica’³³. (...) Esta consciência manifesta a centralidade da pessoa no projecto educacional da escola católica, reforça o seu empenhamento educativo e torna-a apta a educar personalidades fortes” (SCEC, 1997, n.º 9).

Inspirada pelos ensinamentos de Cristo, e dirigida à pessoa do aluno e dos educadores, a Escola Católica tem uma identidade própria que se confunde com a própria identidade e missão da Igreja. Mas com algumas particularidades que a elegem como “meio preferencial e privilegiado para fazer a educação cristã dos alunos” (*Comité Católico do Conselho Superior de Educação do Quebec*, 1975: 82).

³¹ São muitos os momentos em que o documento alude a este aspecto essencial. Destacamos estoutro, referente à Escola Católica: “O que a define é a sua referência à verdadeira concepção cristã da realidade. Jesus Cristo é o centro dessa concepção” (SCEC, 1977, n.º 33).

³² Baseado nesta doutrina, D. Alberto Cosme do Amaral, em mensagem enviada aos professores católicos reunidos na *1ª Semana Nacional de Reflexão* (28/9 a 3/10/1979), define desta forma a identidade da Escola Católica: “O que define a Escola Católica, a identifica, é o facto de que ela assume a pessoa de Jesus Cristo como seu fundamento, sua razão de ser e existir. Por isso, o seu Estatuto é o Evangelho” (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 44).

³³ Citação de João Paulo II. Sobre este enfoque da Escola Católica na pessoa humana, diz Guilherme d’Oliveira Martins (2009): “Ao pôr a pessoa humana no centro dos projectos educativos, o cristianismo fundou uma cultura de direitos fundamentais com vocação universalista, do mesmo modo que lançou os fundamentos de uma sociedade aberta e humanista” (p. 27).

A missão

A identidade da Escola Católica, porque intrinsecamente dinâmica, aponta tentáculos em múltiplas direcções. Partindo todas elas do seu centro de acção – Cristo e o Evangelho – é natural que as diversas especificidades da missão se entrelacem num aglutinado difícil de apartar. Mesmo correndo este risco, vamos procurar desmontar este todo coeso (nem sempre sentido como tal pelas instituições) e discernir os veios principais que devem alimentar o serviço *missionário* da Escola Católica.

a) evangelizar todos

Se a Escola Católica “está ancorada no Evangelho” (SCEC, 1988, n.º 24), de onde retira inspiração e força, ela tem de ser “um lugar de evangelização” (n.º 33). Neste aspecto fundamental da problemática, as escolas católicas tornam-se cúmplices da missão “geral” da Igreja que é a de “evangelizar, isto é, de proclamar a todos a boa nova da salvação, de gerar no baptismo novas criaturas em Cristo e de ensiná-las a viver conscientemente como filhos de Deus” (SCEC, 1977, n.º 7).

Neste entendimento, a Igreja usa os meios que o seu fundador, Jesus, lhe confiou, e outros que as circunstâncias despertam. É neste sentido que surge a Escola Católica como “meio privilegiado para a formação integral do homem” (n.º 8), colaborando ao seu jeito no principal empreendimento da Igreja, que é a evangelização.

Recolhendo o mandato divino e a experiência milenar, o Concílio Vaticano II aponta a “nova criatura”, fruto da evangelização, como a meta da Escola Católica:

“É próprio dela (...) criar um ambiente de comunidade escolar animado pelo espírito evangélico de liberdade³⁴ e de caridade, ajudar os adolescentes para que, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua personalidade, cresçam segundo a nova criatura que são mercê do Baptismo” (GE 8)³⁵.

Este espírito evangélico que deve animar sobremaneira as escolas católicas não é estático nem hermético. Ele encerra dinamismo e será promotor de uma inquietude permanente,

³⁴ A educação para a liberdade tendo como meta a transcendência é salientada pelos bispos holandeses em Carta Pastoral: “O que caracteriza o ensino católico: tornar os alunos livres para compreenderem o que ultrapassa o homem” (*Carta Pastoral dos Bispos Holandeses sobre o ensino católico*, 1977: 201).

³⁵ A propósito desta comunidade educativa cristianizada, o Sínodo dos Bispos de 1977 assinala que a Escola Católica, ao estimular os alunos “a um harmónico desenvolvimento espiritual, (...) a uma visão cristã do mundo e da história a transformar segundo os valores evangélicos”, constituiu-se como uma “autêntica comunidade educativa cristã”. Acrescentam depois os bispos que, desta forma, “a escola católica pode tornar-se uma das expressões mais significativas da comunidade cristã” (Sínodo dos Bispos, 1977: 157/158).

impulsionadora de novos desafios para tentar “salvar” o homem, como nos diz a Sagrada Congregação para a Educação Cristã:

“A escola católica é chamada a uma renovação corajosa. A preciosa herança de uma longa experiência de séculos manifesta, com efeito, a vitalidade própria sobretudo na capacidade de inovação sapiente³⁶. É assim necessário que também no nosso tempo a escola católica saiba afirmar-se de maneira eficaz, persuasiva e actual. Não se trata de pura adaptação, mas de impulso missionário: é o dever fundamental da evangelização, de ir até onde está o homem para que acolha o dom da salvação” (SCEC, 1997, n.º 3).

Será pois missão da Escola Católica tudo fazer para *eleva*r o aluno, apetrechando-o com as ferramentas necessárias para o tornar uma pessoa virtuosa:

“Nos seus próprios centros de educação, ao mesmo tempo que ministra os conhecimentos necessários e desenvolve as aptidões sócio-profissionais, a Igreja preocupa-se e esforça-se por inculcar uma justa noção dos valores autênticos, por formar nas virtudes pessoais e sociais, por transmitir, com a fé em Cristo, o amor aos homens”³⁷ (nº 22).

Nesta dinâmica salvífica, o aluno evangelizado não pode ficar simples receptor. Ele deve tornar-se evangelizador, apóstolo, pronto a dar a sua contribuição para a salvação dos outros. Será esta a outra etapa da acção evangelizadora que cabe à Escola Católica desenvolver, como sublinha o Concílio:

“Compete também às escolas, colégios e outras instituições católicas destinadas à formação, fomentar nos jovens o sentido católico e a acção apostólica” (AA 30).

O episcopado português também insiste nesta tarefa prioritária das escolas católicas, afirmando, em Carta Pastoral, que todas elas “estão ao serviço da missão da Igreja e são chamadas por isso a assumir a sua missão evangelizadora” (CEP, 2008, n.º 19).

De forma mais ou menos isolada, os prelados, baseados na doutrina oficial da Igreja, aproveitam momentos significativos para lembrar esta missão primária da Escola Católica, que deve enformar toda a vida da instituição.

³⁶ Esta capacidade de a Escola Católica se renovar e inovar é focada no 1º Congresso Nacional da Escola Católica, entre outros, por D. António Marcelino (2005): “A Escola Católica deve ser criativa e inovadora, e nada a deve fazer desistir do seu projecto. As suas características para isso a credenciam. Ela não pode ser repetitiva, igual, sem mais, mesmo quando as exigências exteriores são as mesmas e os planos escolares são os mesmos para todas as escolas” (p. 117).

³⁷ Uma “Nota da Santa Sé” subordinada ao tema “A Santa Sé e o Ano Internacional da Educação promovido pela UNESCO” (*Arquivo 2 do Patriarcado*, “Nota da Santa Sé”, 7/3/1971, n.º 22).

É neste contexto que, em 1979, no Colóquio Internacional *A Escola Católica numa sociedade pluralista*, o Bispo de Leiria alerta para a raiz do projecto educativo da Escola Católica nestes termos:

“A Escola Católica não pode ter outro estatuto que não seja o Evangelho. (...) Toda a comunidade escolar – director, professores, alunos, assistentes, servidores de limpeza – deve sintonizar-se no mesmo empenho de realizar o projecto educativo da Escola, que tem como finalidade: orientar inteligências, vontades e corações na direcção de Cristo” (AEC, 1979, p. 112).

Também o Cardeal Patriarca José Policarpo (2007), no Fórum *Risco de Educar*, esclarece o que significa esta missão evangelizadora da Escola Católica:

“Ao serviço da missão da Igreja, a Escola Católica tem de ser um espaço de evangelização. (...) Comunicar os princípios básicos de uma visão cristã do homem e do mundo, preparar para participar na cidade dos homens como presenças da Igreja no mundo, é evangelizar. Intervir na mutação cultural com os valores cristãos, é evangelizar” (p. 11).

Além do Magistério da Igreja e das intervenções do episcopado, outros contributos, em tom mais pragmático, reforçam esta preocupação primária da Igreja, consubstanciada nas suas escolas.

O *Comité Católico do Conselho Superior de Educação do Quebec* (1975), em documento bem acolhido pelo Secretariado Nacional da Educação Cristã (SNEC), refere que a Escola Católica deve “dar uma atenção especial à formação catequética, litúrgica e apostólica de modo a ajudar os estudantes a tornarem-se crentes, celebrantes e testemunhas da sua fé” (SNEC, 1981a: 82), ou seja, evangelizados e evangelizadores.

A axiologia associada ao Evangelho é abordada pelo Pe. José Carlos Belchior (1980) que elege os valores da justiça, do respeito, do amor e da alegria como basilares para uma escola ser católica (p.3).

Por sua vez, o Diácono João Mendonça³⁸, na altura um dos responsáveis do Colégio de Santo António, em Portalegre, só entende a evangelização integrada num contexto de promoção da pessoa humana:

“[As escolas católicas] não são Igreja pelo facto de nelas trabalharem padres ou serem dirigidas por estes, de pertencerem à diocese ou terem o nome de um santo. Mas serão Igreja no momento em que promovam o homem em sabedoria e em graça, ao lado da promoção

³⁸ Actualmente sacerdote da diocese de Portalegre e C. Branco, e uma das personalidades que procurámos entrevistar.

científica, tanto mais séria e completa quanto esta é iluminada e sustentáculo daquelas. Sabemos como é utópico querer evangelizar sem promover” (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 15)³⁹.

A prioridade dada à evangelização deverá ser pois a preocupação mor de uma Escola Católica⁴⁰. Deste *centro de comando* irradiarão outras obrigações concomitantes que configurarão a arquitectura missionária da Escola Católica.

³⁹ A este propósito, Virgílio Mota (2007), co-fundador da AEC, em 1978, e actualmente director pedagógico do Colégio de S. Miguel, em Fátima, diz o seguinte, em entrevista a nós concedida: “A EC (...) é um lugar por excelência para o exercício da pastoral. Penso que se está a redescobrir, ao fim destes anos todos, esse papel extraordinário que a escola tem na pastoral até porque, cada vez mais, é o único sítio onde se podem encontrar os jovens. Hoje poucos vão à igreja, poucos vão à paróquia, poucos vão às actividades que são organizadas dentro das estruturas tradicionais da Igreja Católica. Neste contexto, a EC é hoje, na minha perspectiva, o lugar por excelência de evangelização e da construção de uma dinâmica de valores assentes na mensagem cristã” (p. 422).

⁴⁰ Para construir este clima evangelizador, as escolas católicas recorrem a sinais, mais ou menos visíveis, denunciadores dos valores espirituais e fomentadores de acções práticas em prol do próximo. De entre os muitos testemunhos colhidos referentes à época que estamos a investigar, destacamos os seguintes, ilustrativos da óptica diferente (mas confluyente nos fins) com que se encara este desafio:

- Do Colégio Diocesano Andrade Corvo, em Torres Novas: “A vida de piedade no Colégio resume-se: orações da manhã e da noite colectivamente: às 18:30 um momento de oração na Capela; algumas palestras de formação moral e de formação religiosa aos alunos internos; ao longo do ano, em especial por motivo de aniversário natalício dos alunos internos, celebrou-se algumas vezes a Santa Missa em que eles livremente tomaram parte na sua quase totalidade. Fizeram-se algumas celebrações da Palavra de Deus na capela do Colégio e outras em conjunto no Colégio de Santa Maria. Realizou-se em Fátima um retiro de dois dias e meio (...)” (*Arquivo I do Patriarcado*, “Colégio Diocesano Andrade Corvo, Relatório e Contas de Gerência, ano lectivo 1968/1969”).

- Do Colégio de S. Miguel, em Fátima: “Quando construímos o novo colégio, durante o projecto arquitectónico, apareciam de todo o lado as solicitações para fazer uma capela e eu disse que não queria nenhuma capela no colégio, uma vez que todo o colégio é uma capela, é uma Igreja, por aquilo que se faz nas aulas, pela forma como nos movimentamos, etc. Depois, vieram alguns professores muito estranhados perguntando se na sala de aula não havia crucifixo. Ao que respondia: ‘Não, senão quando os alunos souberem o que é um crucifixo e o pedirem. Você é que tem que dar testemunho de crucificado no amor que tem aos alunos’. A quantos professores eu disse isto! E mais: ‘Você é que tem que ser o testemunho desta Escola Católica aqui na aula, na maneira como os ama, como os ensina, como tem paciência, como se porta e como é a cruz para eles; mais tarde, se os alunos com os seus professores mostrarem desejo de ter um símbolo na nossa escola, na nossa sala de aula, então fazemos um cortejo e uma festa e vamos lá introduzir esse Cristo’. E foi desta maneira que os crucifixos foram trazidos para aqui. Levaram anos a ser introduzidos. Um dia veio aqui um jornalista fazer uma entrevista e queria ver a capela do colégio, pois andava a fazer um trabalho sobre as capelas dos colégios. Eu disse: ‘Está aqui’. E ele perguntou: ‘Onde?’ E eu retorqui: ‘É isto tudo, os pavilhões, as salas de aula, etc.’ ‘Não é isso que eu quero. Pretendo ver a capela, a Igreja!’. E tive uma discussão com ele para lhe explicar que a Igreja são pessoas vivas. Então lá percebeu que a minha ideia de Igreja era outra... Portanto, quanto à formação religiosa, desde o princípio que foi assim. É certo que depois fazíamos as festas de Natal, Páscoa, mas mesmo aí o sentido dos outros estava presente. Lembro-me muito bem dos primeiros Natais e de dizer: ‘Podemos fazer uma festinha aqui, mas para a festa quero que tragam tudo o que possam para depois vocês e os professores fazerem uma grande peregrinação a casa dos pobres que existem nas freguesias de onde são (S. Mamede, Santa Catarina da Serra, Atougia, Fátima, etc.). Primeiro fazem uma listagem dos pobres e depois na festa do Natal vão no carro dos professores entregar, saudar e levar o Menino Jesus a casa deles’. E foram assim os primeiros Natais” (Joaquim Ventura, 2009: 5).

b) fazer a síntese fé-cultura-vida

Se evangelizar é a missão universal de toda a Igreja – e naturalmente das estruturas que lhe estão afectas, como as escolas que rege ou inspira –, a corporalização da síntese entre a fé e a cultura/ conhecimentos/ ciência, com projecção na vida *real*, será a *imagem de marca* da Escola Católica, mencionada em todos os documentos que a ela se referem.

Na medida em que se entende o acto de educar como preparação para a vida, na sociedade concreta, a Escola Católica “serve o diálogo entre a Igreja e a comunidade humana”, como diz o Concílio (GE 8).

Anos mais tarde, em 1977, no documento mais significativo sobre esta realidade elaborado pelo Vaticano – “A Escola Católica” – insiste-se nesta missão muito peculiar:

“As tarefas [da Escola Católica] polarizam-se na síntese entre cultura e fé e entre fé e vida; tal síntese opera-se mediante a integração dos diversos conteúdos do saber humano, especificado nas várias disciplinas, à luz da mensagem evangélica e através do desenvolvimento das virtudes que caracterizam o cristão” (SCEC, 1977, n.º 37)⁴¹.

Por esta altura, Paulo VI, num discurso aos membros do Conselho da União Mundial dos Professores Católicos⁴², pronuncia uma frase que encerra densidade e clareza no que respeita à missão específica da Escola Católica: “estabelecer uma síntese harmoniosa entre o ensino normal e o património da sabedoria cristã” (*Voz Portucalense*, 27/5/1977, p. 3).

Vinte anos mais tarde, a Sagrada Congregação para a Educação Católica rebusca a doutrina tradicional e sublinha a cumplicidade existente entre as disciplinas do currículo escolar e todas as actividades correlacionadas com a fé cristã:

“Da natureza da escola católica provém também um dos elementos mais expressivos da originalidade do seu projecto educativo: a síntese entre cultura e fé. Com efeito, o saber, colocado no horizonte da fé, torna-se sabedoria e visão de vida. A tensão em harmonizar razão e fé, que é a alma de cada uma das disciplinas, dá-lhes unidade, articulação e coordenação, sublinhando, no seio do saber escolar, a visão cristã do mundo, da vida, da cultura e da história. No projecto educativo da escola católica não há por isso separação entre momentos de aprendizagem e momentos de educação, entre momentos do conhecimento e momentos da sabedoria. Cada uma das disciplinas não apresenta só conhecimentos a adquirir, mas também valores a assimilar e verdades a descobrir” (SCEC, 1977, n.º 14).

⁴¹ Ver também n.ºs 38, 39 e 49.

⁴² Proferido em 22/4/1977.

Esta imprescindibilidade em “unir os aspectos essenciais da educação da fé e de estabelecer laços estreitos entre a cultura e a fé” (Garrone, 1972: 3)⁴³ é igualmente salientada vastas vezes pelo episcopado nacional. Nas “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica” (CEP, 1978m) os bispos enfatizam a necessidade de se fazer a síntese entre a fé e a cultura (n.º 9) e entre a fé e a vida (n.º 10), de modo a que os alunos venham a assumir um compromisso na transformação do mundo, como “agentes promotores de uma sociedade mais harmónica e fraterna” (ibidem).

Tal como os conhecimentos devem ser iluminados pelo Evangelho, assim também a vida deve ser perpassada pela fé, como recorda o presidente da CEEC, em 1979:

“Temos de tomar consciência da grande responsabilidade que cabe à Escola Católica na educação de homens e mulheres capazes de darem sentido cristão à sociedade e na formação de cristãos conscientes e esclarecidos para assumirem empenhadamente a sua função no País, dando às estruturas da sociedade, em todos os campos e com fundamento no Evangelho, o autêntico sentido da promoção e garantia dos valores humanos” (Marques, 1979: 30).

A mesma ideia é salientada por D. António Marcelino, um dos bispos que mais tem lutado pela causa do ensino livre, designadamente pelas escolas católicas:

“A escola católica, que pretende ser antes de mais verdadeira ‘escola’, (...) junta à transmissão normal do saber e do acesso sistemático ao património cultural humano, a preocupação de uma síntese permanente entre cultura-fé-vida, consciente de que por este caminho educa na visão e no desenvolvimento integral do homem” (Marcelino, 1994: 58).

Esta missão de congregar no mesmo acto a educação científica e a educação cristã, projectando-as na vida quotidiana, é assinalada por outras personalidades, usando imagens variadas. Léon Barbey (1973) chama-lhe “a pedagogia cristã da cultura” e define-a como “olhar da fé iluminando e projectando a sua luz sobre os conhecimentos que o aluno adquire progressivamente no domínio das chamadas disciplinas ‘profanas’” (p. 8)⁴⁴.

⁴³ Gabriel Garrone (1972), mais à frente na sua conferência, esclarece melhor esta ligação da cultura à fé: “É, com efeito, missão geral da escola educar o homem atingindo-o no nível mais profundo e mais nobre da sua condição humana, isto é a nível do espírito. Considerada a este nível, a cultura humana comporta três ordens de valores: ela aparece como uma sabedoria, como uma regra moral, como uma relação interpessoal. Em cada uma destas três ordens de valores a concepção cristã pode inserir-se duma maneira fecundante e alcançar uma finalidade transcendente” (p. 4).

⁴⁴ Por utilizar esta pedagogia, Léon Barbey (1973) considera que a Escola Católica “é a única que está à altura de alimentar nos jovens o verdadeiro sentido da vida e desta maneira desenvolver neles o gosto, a coragem e a alegria de viver que uma humanidade sem fé desespera por ter perdido” (p. 10).

Este estudo das disciplinas profanas com critério cristão, enquadrando toda a vida académica num clima cristão (Fernandes, 1958: 93)⁴⁵ é também registado por Fernando Retamal (1986) ao considerar que a concepção cristã da realidade “há-de conduzir a uma síntese efectiva entre *a cultura e a fé* (mediante a assimilação – à luz da mensagem evangélica – do saber humano contemporâneo nas diversas disciplinas) e entre *a fé e a vida* (mediante a aquisição das virtudes que caracterizam o cristão” (p. 7).

Por sua vez, Pablo López (1979) considera que a Escola Católica se diferencia de outras escolas por causa do permanente confronto da instrução com o Evangelho, processo a que ele chama de “avaliação”:

“Não podemos esquecer que a instrução é inseparável da avaliação. E nisso reside o específico da Escola cristã. A Escola cristã é uma instituição que ambienta o ensino de tal modo que os seus alunos nela encontram ajuda para chegarem a uma convicção, a uma avaliação do mundo e da vida coerente com a fé em Jesus Cristo. (...) Por isso, devem estar presentes, na ambientação valorativa de uma escola cristã, a oração e a prática dos sacramentos, e é necessário que se faça sentir o amor à Igreja” (p. 50).

Esta ligação automática dos ensinamentos profanos, devidamente “purificados”, à vida do aluno, sentido como uma nova pessoa, transfigurada, é também assinalada por outros autores. No I Congresso Nacional da Escola Católica, o Pe. João Mónica (2005), na altura presidente da APEC, refere que a Escola Católica é “espaço de encontro entre a Cultura e a Fé, para melhor entendimento da profunda dimensão do Homem, tanto quanto às suas raízes, como aos seus horizontes” (p. 5). Por sua vez, o Cardeal Paul Poupard (1985) fala da vantagem de a Escola Católica possuir “uma visão integral do homem, uma antropologia adequada que considera o homem na sua totalidade, desde a sua vocação divina até à comunhão universal, com todos os outros homens” (p. 4), como expressão de uma simbiose entre o substantivo *escola* e o adjectivo *católica*, numa tensão permanente entre a boa cultura transmitida e a fé cultivada:

“Escola Católica. Se o adjectivo é a nossa razão de ser, o substantivo é o nosso próprio ser, na ausência do qual o qualificativo se dissiparia, privado de substância. O futuro da

⁴⁵ António Mendes Fernandes (1958) esclarece desta forma o contexto deste “clima cristão: “A educação é atmosférica. Quer dizer, uma educação integralmente católica exige uma escola que o seja também cem por cento. Antes de mais, ministrando um ensinamento sério da doutrina católica, extensivo a todo o período formativo e coordenado com as restantes disciplinas. Em segundo lugar, apresentando o estudo das disciplinas profanas com critério cristão e, finalmente, enquadrando toda a vida académica num clima cristão” (p. 93).

escola católica inscreve-se em tensão fecunda entre esses dois pólos corajosamente, ousou até dizer, inteligentemente assumidos, um e outro” (ibidem)⁴⁶.

Sobre esta tensão entre o substantivo e o adjetivo, Jorge Cotovio (2009) coliga-os e fá-los responsáveis pela “conversão” de vida:

“Não bastará, pois, estarmos perante uma escola de qualidade, com as tais características já apontadas. Nem mesmo bastará *salpicar* esta escola ‘magnífica’ com algumas missas e outras celebrações, catequese, retiros, orações da manhã, campanhas de solidariedade, etc. É preciso ‘alma’, cultura, clima, ambiente. É preciso iluminar todo este recheio científico, pedagógico, religioso, organizacional, com a luz do Evangelho. E é preciso projectar esta ‘iluminação’ na vida real, convertendo-a (a *tal* síntese Fé-Cultura-Vida...)” (pp. 70/71).

O diálogo fé-cultura-vida terá sido sempre o grande problema da Igreja. E neste particular – de extraordinária importância – a Escola Católica pode marcar a diferença⁴⁷, pois tem o privilégio de fazer coexistir estas dimensões de forma congruente e simbiótica, uma vez que encerra na sua comunidade educativa uma porção representativa da comunidade alargada dos homens⁴⁸.

⁴⁶ Paul Poupard (1985) esclarece desta forma esta tensão: “De que serviria sermos excelentes católicos se fôssemos medíocres, se a nossa competência não fosse reconhecida e a nossa dedicação estéril? De que serviria ainda sermos os primeiros no ‘top’ do marketing se não fosse a paixão do Evangelho que nos anima para inscrever a boa-nova do amor de Cristo em letras de carne, no próprio coração destas crianças, destes jovens que nos foram confiados, não só para serem instruídos, mas também para serem educados?” (p. 4).

⁴⁷ Sobre esta *mais-valia* da Escola Católica relativamente às demais, “elevando” a pessoa do aluno, é significativo o diálogo entre o Pe. Joaquim Ventura (2009) e o Dr. José Luís Mota Costa, do Colégio Moderno, partilhado por aquele em entrevista: “Zé Luís, os outros não vêm, o que é isto? Vamos nós fazer a reunião a dois e comparar os nossos projectos de escola. Você é director pedagógico de uma escola laica, não digo ateia, mas é uma escola que não se orienta pelos valores cristãos; eu sou de uma Escola Católica, por isso vamos dialogar sobre isso. Qual é o tipo de homem que vocês querem formar no Colégio Moderno?” ‘É o cidadão.’ ‘Também nós. Mais?’ ‘O político.’ ‘Também nós.’ Deste modo, foi dizendo uma listagem de coisas, como a profissão, valores da sociedade ao que eu ia respondendo ‘também nós.’ ‘E mais Dr. Zé Luís?’ ‘Já esgotámos, é isto!’ ‘Mas nós não esgotámos, temos isso tudo numa outra perspectiva, numa outra grandeza de vistas. Aí o senhor não chega, mas vou-lhe dizer qual é a perspectiva da nossa fé.’ E falei-lhe de Jesus Cristo, falei-lhe da elevação do homem, da dignificação do homem pela encarnação do Verbo na nossa vida e o assumir da humanidade, e da Igreja numa espiral que não termina senão na vida eterna. A Escola Católica é o lugar disto, desse homem todo, mas de uma dimensão muito maior, sem renunciar a nenhuma das outras dimensões, mas elevando-as a uma muito mais alta” (pp. 225/226).

⁴⁸ A propósito desta representatividade, diz António Lopes (1978): “A Escola Católica deverá ser uma amostra real da nossa sociedade secularizada e pluralista, para não se transformar em *estufa* ou em *ghetto*” (p. 37).

Por esta razão, a síntese harmónica entre a cultura humana e a mensagem cristã, com repercussões na vida real⁴⁹, será, no âmbito alargado da evangelização, uma missão primordial e insubstituível assumida pela Escola Católica.

c) fomentar relações interpessoais que facilitem o desenvolvimento integral dos alunos

Tendo em vista a educação integral dos alunos, o ambiente da Escola Católica deve ser facilitador das boas relações interpessoais – uma condição indispensável para que os alunos desenvolvam a personalidade em todas as dimensões.

Neste contexto, Paulo VI, em 1977, aponta como um dos objectivos da Escola Católica “criar tanto entre os alunos, como entre eles e os professores, uma verdadeira comunidade fraterna de amor e de diálogo fraterno, que permita o desenvolvimento integral dos jovens” (*Voz Portucalense*, 27/5/1977, p. 3).

Também a Sagrada Congregação para a Educação Católica acentua esta preocupação sublinhando que “a comunidade de educação, globalmente considerada, é chamada a promover o objectivo duma escola como lugar de formação integral através da relação interpessoal” (SCEC, 1997, n.º 18). E nas “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica”, os bispos portugueses exemplificam como devem ser estas relações interpessoais fundadas no Evangelho⁵⁰:

“As relações interpessoais pautadas pela mensagem do Evangelho fundamentam a coerência de uma comunidade cristã. O respeito pelos outros, a capacidade de perdoar, a generosidade e delicadeza na ajuda, a aceitação do próximo como ele é, o acolhimento a todos, a paciência em saber aguardar, a tranquilidade interior, a transparência no falar e agir, a firmeza de ânimo, entre outras coisas, são os marcos de referência que hão-de criar as condições para as boas relações entre todas as pessoas” (CEP, 1978m, n.º 11).

Esta teia de referências, abastecida pelos valores cristãos e fundada na *relação*, é assinalada desta forma por Tarcízio Morais (2007):

⁴⁹ Quando falamos em “vida real” do aluno referimo-nos não só à vida futura, de índole profissional, mas igualmente à vida “sempre já presente”, vivida no dia-a-dia.

⁵⁰ Sobre o ambiente humano da Escola Católica, marcado pelas boas relações interpessoais, é significativo este testemunho dos bispos holandeses: [Numa Escola Católica] “deve ser instaurada uma democracia que não se funda na vontade de conquistar a todo o custo os direitos individuais, mas que assenta muito mais nos esforços que se fazem para promover a felicidade dos outros, com toda a deferência que eles nos merecem. Numa escola católica não deve existir essa sobrecarga que é um regulamento cheio de proibições e instruções; pelo contrário, a vida deve reger-se primeiro que tudo por uma confiança recíproca, por uma sensatez benévola. Então, além de seriedade, regularidade e ordem, haverá igualmente esse humor que leva a relativizar tantas coisas que primeiro se tinham dramatizado” (*Carta Pastoral dos Bispos Holandeses sobre o ensino católico*, 1977: 213).

“A Escola é feita de muitas coisas que as tornam iguais em todo o mundo. O que difere e as torna únicas são os sistemas sociais que lhe são internos: a cultura das relações nelas vividas, o sistema de valores, de atitudes, que geram, não apenas resultados académicos, mas possibilitam a formação do homem integral e cristão que desejamos” (p. 17).

É esta coesão de atitudes que distinguirá a Escola Católica das restantes escolas. Esta responsabilidade, aliás como as demais, radica na mensagem evangélica, toda ela envolta na fraternidade. O jesuíta André Fossion (2006) alerta-nos para esse facto:

“A escola cristã (...) tem uma missão primeira, em nome do Evangelho, que é humanizar e tecer entre os seres humanos laços de fraternidade (...). Esta humanização/*fraternização* constitui o solo favorável ao anúncio evangélico” (p. 106).

Esta fraternidade, fruto da empatia entre todos os elementos da comunidade educativa, encontra na relação pedagógica professor-aluno o seu clímax. Só com educadores competentes, com boa formação científica, moral e religiosa, podem existir boas relações interpessoais, proporcionadoras de uma autêntica educação integral.

Sobre este assunto, o Magistério da Igreja enfatiza o papel dos educadores, especialmente dos professores, pois é através deles, do seu testemunho como docentes e como pessoas de fé, que passa muito do que é exigido a uma Escola Católica. De entre as muitas referências existentes, designadamente no documento “A Escola Católica”, destacamos as seguintes:

“Dependerá muito da capacidade dos mestres que o ensino chegue a ser uma escola de fé, ou seja, uma transmissão da mensagem cristã. A síntese entre cultura e fé passa através da outra síntese entre fé e vida na pessoa dos educadores. A nobreza da tarefa a que são chamados reclama que (...) revelem o mistério cristão não só com a palavra mas também em cada um dos seus gestos e com o seu comportamento” (SCEC, 1977, n.º 43).

“Os professores, com a sua acção e testemunho, encontram-se entre os protagonistas mais importantes que mantêm na Escola Católica o seu carácter específico. É indispensável, portanto, garantir e promover a sua actualização mediante uma acção pastoral idónea. Acção que deverá propor-se, como objectivo, tanto a animação geral que favorece o testemunho cristão dos professores, como a preocupação pelos problemas que dizem respeito ao seu apostolado específico, especialmente à visão cristã do mundo e da cultura, e uma pedagogia apropriada aos princípios evangélicos” (n.º 78).

A participação do professor na missão da Igreja, com uma vocação específica, é um dos aspectos realçados pela Sagrada Congregação para a Educação Católica em 1997:

“O ensino é uma actividade de grande importância moral, uma das mais altas e criativas do homem: o professor, com efeito, não escreve sobre matéria inerte mas no próprio espírito dos homens. Assume, por isso, um valor de extrema importância a relação pessoal entre o professor e o aluno, que não se deve limitar a um simples dar e haver. Além disso devemos estar cada vez mais conscientes de que os professores e educadores vivem uma vocação cristã específica e uma também específica participação na missão da Igreja e de que sobretudo deles depende que a escola católica possa levar a efeito os seus propósitos e iniciativas” (SCEC, 1997, n.º 19).

Esta doutrina encontra-se plasmada sinteticamente no can. 803 do Código de Direito Canónico da seguinte forma: “Os professores primem pela recta doutrina e pela probidade de vida” (§2).

A nível interno, o episcopado retoma a doutrina oficial, e sintetiza o quanto espera dos educadores da Escola Católica nesta frase: “O testemunho de vida dos educadores que procuram agir em conformidade com o Evangelho é um poderoso elemento definidor da escola católica” (CEP, 1978m, n.º 10).

Já não fazendo parte do Magistério oficial da Igreja, mas nem por isso com menor pertinência, há o testemunho de diversos protagonistas que sobre o papel do professor na missão específica da Escola Católica tecem opiniões, todas com um denominador comum: o testemunho de vida, mormente como pessoas crentes. A este propósito, o Pe. J. Carlos Belchior (1984) é peremptório: “Uma escola em que a maior parte dos professores não são cristãos, não poderá ser escola católica” (p. 4)⁵¹.

A ênfase na espiritualidade do professor, potenciadora de mais humanidade, é igualmente destacada por Pablo López (1979), ao considerar que os professores devem dar “testemunho de um sentido de vida que leve os alunos a descobrir que a redenção de Jesus Cristo não significa desprezo algum de nada que seja humano, mas, pelo contrário, a sua suprema dignificação” (p. 50).

Esta intimidade com Deus é levada ao extremo por Manuel Marinho Antunes (2005), ao arriscar fazer apelo à santidade do professor:

“Gostaria de fazer uma chamada de atenção especial para os próprios professores, os que trabalham na Escola Católica, aqueles que têm esta missão, todos os que fomos

⁵¹ Este jesuíta enfatiza ainda a “idoneidade pedagógica e cristã do Director”, pois será ele o garante das particularidades que elegem a escola como ‘católica’” (J. Carlos Belchior, 1984: 4).

chamados a este serviço: é aqui que nós somos santos ou não somos. Isto significa um enorme apelo a uma contínua renovação da nossa própria vida e da nossa própria identidade de cristãos. Isto não se faz, no tempo em que estamos, sem uma renovação da vida espiritual, a começar pela renovação da vida espiritual dos professores e da Escola Católica” (p. 55).

Este testemunho de vida, para Juan Ambrósio (2009) é comunitário, exigindo a “cumplicidade” entre os educadores em torno do projecto comum, por todos assumido, que pressupõe a vivência de “laços de partilha e comunhão” e a celebração conjunta da fé (p. 75).

Sobre este assunto, os ensinamentos de Inácio de Loiola, plasmados na pedagogia da Companhia de Jesus, entendem o professor como alguém chamado, vocacionado a ensinar, e que faz deste chamamento uma opção de vida, uma missão, um serviço, uma obra de caridade (Lopes, 2002: 157, 177, 219). Neste contexto, uma relação pessoal e amiga entre professor e aluno será um meio pedagógico eficaz e eficiente, para que a aprendizagem seja um sucesso (p. 240). Além dos dotes espirituais do professor (e outros educadores) que o elegem como “um cooperante e ajudante de Deus no esforço educativo” (p. 178), o profissionalismo docente é algo “levado muito a sério” na pedagogia inaciana: o professor deve ser competente, com boa estatura moral e académica, aberto à formação permanente, investindo sobremaneira na relação educativa (pp. 185, 189, 197, 198).

Também de “relação” fala o Pe. Tarcízio Morais (2007). De entre uma lista de características do “bom professor” para os alunos, a área de factores preponderantes é a da *relação*, levando-o a dizer, na esteira de Tomlinson e Doubet (2005), que “tendo uma boa relação com os alunos, cativando-os, tudo se transforma” (p. 21). Não descurando a dimensão religiosa – bem pelo contrário! –, Tarcízio Morais, sustentado em Deyka (2003), também aponta algumas qualidades pedagógicas dos professores com perfil para trabalharem numa Escola Católica: qualidade intelectual e científica, qualidade humana e ética, qualidade profissional, além, obviamente, da qualidade cristã⁵² (pp. 19/20).

Se o enfoque da Escola Católica está na educação integral do aluno, os seus educadores são pedras fundamentais nesse desenvolvimento. De entre os agentes educativos, ocupa um lugar proeminente o professor. Como vimos, só com professores cientificamente competentes,

⁵² Neste particular, Tarcízio Morais (2007) elenca algumas características do professor: “Educa evangelizando e evangeliza educando, o que comporta a fé, o testemunho do seu acreditar, a postura crente, a opção pelos valores da Igreja, no anúncio de Jesus Cristo”. Nota-se esta atitude: “na capacidade de educar a partir do positivo porque crê nas possibilidades dos alunos; na abertura à transcendência e no respeito pelo pluralismo religioso e cultural; (...) no uso da competência profissional e científica e da fé cristã, numa óptica pedagógica, em função da educação integral e do crescimento da pessoa, harmonizando razão e fé nas matérias que se leccionam; com acções de solidariedade e voluntariado em favor dos mais pobres e necessitados” (p. 20).

que aliem harmoniosamente a humanidade à espiritualidade, a Escola Católica pode ajudar os alunos a serem mais pessoas, com “razão” e com “alma”.

d) promover a caridade

Quanto mais o aluno se tornar pessoa, mais se abrirá aos outros, como já vimos. Esta abertura ao próximo, muito embora nascida das *coisas* espirituais, faz parte integrante de qualquer “tipo” de educação, como nos diz Roberto Carneiro (2001: 176).

Mas no âmbito da Escola Católica esta atitude tem de radicar no Evangelho, e tem nome próprio – *caritas* (= amor) – traduzido comumente por “caridade”.

Sobre esta virtude, lembra a Sagrada Congregação para a Educação Católica que “os apelos vindos da Igreja para todos os povos, ajuda fraterna para as pessoas menos afortunadas, encontram na escola [católica] um bom acolhimento” (SCEC, 1988, n.º 45).

A vocação solidária da Escola Católica é igualmente sublinhada pelo episcopado português, sentida como inerente ao cristianismo e resultado da cumplicidade entre a fé e a vida:

“O esforço de síntese entre a fé e a vida em que os educadores cristãos voluntariamente se empenhem levará os alunos a descobrirem que a própria felicidade depende da capacidade de doação aos outros. A solidariedade com os outros, a começar pelos que se encontram mais perto, é aquilo que deve distinguir o cristão. Daí que a sensibilização dos alunos, teórica e praticamente, ao empenhamento no serviço dos irmãos terá de ser preocupação constante de todos os educadores da escola católica” (CEP (1978m, n.º 10)⁵³.

Amar o próximo através de acções de solidariedade⁵⁴ é pois uma exigência evangélica que toca sobremaneira a comunidade educativa da Escola Católica, consequência das grandes

⁵³ Em outro momento da Carta Pastoral, os bispos insistem na necessidade da abertura da Escola Católica ao exterior em acções de solidariedade: “O espírito de abertura é uma exigência que decorre da própria natureza da escola católica e que deve impregnar todas as suas actividades. Se a pedagogia de hoje recomenda que a vida entre na escola e que a escola desça até à vida, com motivação muito mais profunda o deverão fazer as escolas da Igreja. Mas, independentemente desta simples perspectiva pedagógica, elas poderão e deverão ser um centro de irradiação no próprio meio social em que se integram. (...) A abertura da escola católica ao meio será uma das resultantes da vivência cristã. Ela representa o testemunho cristão das instituições eclesiais de ensino que, a exemplo de Cristo, se colocam ao serviço dos outros” (CEP, 1978m, n.º 13).

⁵⁴ Estas acções de solidariedade serão potenciadas a partir da Revolução de Abril de 1974, como uma das formas de mostrar à *nova* sociedade as manifestações da fé e da religiosidade próprias da Escola Católica. A este propósito, a Ir. Maria Antónia Guerreiro (2006), em entrevista, responde-nos desta forma quando lhe perguntamos se após o 25 de Abril “*suavizaram* a dimensão religiosa”: Não, agora se quiser há também uma insistência, mais numas escolas do que noutras, dos direitos humanos, da importância da solidariedade, da justiça e da paz, da sensibilização aos grandes problemas do mundo, sempre com a tonalidade da inspiração cristã. (...) Procuramos formá-los, sim, de uma maneira aberta, crítica, participativa; insistimos muito na inter-ajuda, na dimensão do trabalho em equipa, da atenção à realidade circundante, até às vezes de pequenas acções de sensibilização. Um exemplo recente: uma aluna trouxe a notícia de que havia um menino com leucemia que

missões que a assistem: evangelizar e promover a educação integral. E sobretudo para os não crentes ou não praticantes – ou seja, para muitos dos que a frequentam –, a Escola Católica “deve poder contar com a atmosfera de liberdade e de caridade que a deve distinguir, para favorecer neles a estima pelos valores cristãos e o desejo de os realizar na sua vida” (Cardeal Garrone, 1972: 4).

Esta conversão da pessoa do aluno, fruto da caridade, conduzirá naturalmente à transformação de vida dos outros, a começar pelos mais débeis. Gradualmente, atinge-se a comunidade humana – outro alvo a ser apanhado pela vertente *katholikós* da escola da Igreja, como seguidamente abordaremos.

e) transformar a sociedade

Vem de longe a discussão se a escola é consequência da sociedade ou se, pelo contrário, é agente de transformação dessa mesma realidade circundante. Não existindo a pretensão de aprofundar esta questão, é demais evidente que escola e sociedade estão profundamente interdependentes. A escola é constantemente envolvida e penetrada pela mentalidade e pelos costumes do ambiente social. Mas também influencia a sociedade. Fruto da educação recebida na família e na escola, o indivíduo, na vida activa, prestará “o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação” (LBSE, art. 3º, alínea e).

Se esta vocação interventora da escola *pública* está consagrada ao mais alto nível, por maioria de razão ela deve estar plasmada na Escola Católica. O carácter *universalista* desta escola “especial” leva-a a querer abrir-se a todos e a atingir a comunidade humana, configurando-a à imagem do Mestre⁵⁵. Ou seja, uma escola católica para ser autêntica deve ser “universal, aberta, inclusiva, terreno e missão do anúncio de Deus” (Morais, 2007: 14).

Esta dimensão participativa e potencialmente transformadora da sociedade – porque a *sublima* – é referida vastas vezes pelo Magistério da Igreja, reflectindo a dinâmica (e responsabilidade) adstrita à Escola Católica:

“A Escola Católica deve ensinar os alunos “a descobrir, à luz da fé, que são chamados a viver de maneira responsável uma vocação específica em solidariedade com os outros homens (...) e a transformarem o mundo para que se torne morada digna dos homens” (SCEC, 1977, n.º 45).

queria muito ter uma *play-station*; a turma cotizou-se e, com o pai dessa aluna, foi-lhe entregue o desejado brinquedo” (p. 388).

⁵⁵ Nesta dinâmica de abertura ao exterior, os bispos holandeses recomendam que as escolas católicas não se preocupem “predominantemente com a fama e com rankings” (*Carta Pastoral dos Bispos Holandeses sobre o ensino católico*, 1977: 212).

“A Escola Católica, porque movida pelo ideal cristão, é particularmente sensível ao apelo que se levanta de todas as partes do mundo reclamando uma sociedade mais justa e esforça-se por lhe corresponder contribuindo para a instauração da justiça” (n.º 58).

“A colaboração responsável (...) sentida por todos os membros da comunidade (...), vivida com espírito evangélico, é, por sua natureza, testemunho, que não só ‘edifica’ Cristo na comunidade, mas também o irradia, tornando-se ‘sinal’ para todos. Desse modo a comunidade escolar católica presta um serviço insubstituível não só à pessoa dos alunos e a todos aqueles que, por diversos títulos, dela fazem parte, mas também à sociedade” (n.ºs 61/62).

Em outra oportunidade, o Vaticano reforça esta vocação *universalista* da Escola Católica, disposta a interagir positivamente com a sociedade, e aproveita para esclarecer o carácter “público” do seu ensino, apesar de não ser prestado pelo Estado:

“A escola não pode ser pensada separadamente das outras instituições da educação nem conduzida como corpo à parte, mas deve relacionar-se com o mundo da política, da economia, da cultura e com a sociedade no seu conjunto. Compete à escola católica enfrentar com determinação a nova situação cultural, colocar-se como instância crítica dos projectos de educação parciais, exemplo e estímulo para as outras instituições de educação, tornar-se fronteira avançada da preocupação educativa da comunidade eclesial. Deste modo se torna claro o carácter público da escola católica, que não surge como uma iniciativa privada, mas como expressão da realidade eclesial, por sua natureza revestida de carácter público. Ela realiza um serviço de utilidade pública e, embora se apresente clara e declaradamente na perspectiva da fé católica, não é reservada só aos católicos, mas abre-se a todos os que mostrem apreciar e partilhar uma proposta de educação qualificada” (SCEC, 1997, n.º 16)⁵⁶.

Esta abertura da escola católica à sociedade irá também facilitar o diálogo com o mundo plural, apresentando-se como uma alternativa à livre escolha das famílias. Por esta razão, Gabriel Garrone (1972) considera que “uma escola católica aberta é o melhor meio de defender a liberdade do ensino”⁵⁷ (p. 5). E porque as solicitações da sociedade são imensas, o

⁵⁶ D. José Policarpo (2007) também alerta para este carácter *público* das escolas católicas: “A Igreja é tão pública como o Estado. Isso mesmo é reconhecido pela actual Concordata, que considera a Igreja uma ‘pessoa pública’ e que, além de reconhecer o direito da Igreja de criar escolas, estabelece o princípio da cooperação entre o Estado e a Igreja em sectores importantes para a vida da sociedade, como o são a educação e a acção social” (p. 12).

⁵⁷ Sobre as vantagens desta abertura à sociedade, Gabriel Garrone (1972) acrescenta o seguinte: “É por uma tal abertura que a escola católica pode evitar tornar-se um sinal de divisão e provocar por reacção de correntes

Cardeal recomenda que as escolas promovam outros meios educativos que não só o ensino, “tanto mais eficazes quanto mais se exercerem em união estreita e íntima com a vida” (ibidem).

A Escola Católica deve pois assumir (mais) esta missão: “estar *encarnada* no meio e ser um pólo transformador desse mesmo ambiente envolvente. Ou seja, no limite, deve considerar (também) seus os problemas, os anseios e os contentamentos da comunidade onde está inserida. E nestas *coisas* do “espírito”, quanto mais a Escola Católica se abrir à comunidade, mais *comunidade educativa* ela se torna” (Cotovio, 2006: 78).

Com esta atitude, a Escola Católica é, indubitavelmente, uma “entidade privilegiada para tornar a Igreja presente na sociedade” (SCEC, 1988, n.º 33)

f) cooperar, em espírito de comunhão

Fazendo parte integrante da Igreja, a Escola Católica alimenta-se da mesma fonte que, na essência, é comunhão. Esta herança fá-la criar laços com as outras escolas católicas, reflectir conjuntamente sobre os aspectos comuns e procurar agir em concertação. O Concílio recomenda esta cooperação, bem coordenada, até para fortalecer a intervenção pública:

“Como a colaboração, que em nível diocesano, nacional e internacional se torna cada vez mais urgente e adquire mais força, é igualmente muito necessária no campo escolar, deve procurar-se com todas as forças que entre as escolas católicas se favoreça uma apta coordenação” (GE, 12).

Na sequência desta recomendação, a *Gravissimum Educationis* lembra também as escolas católicas que, com as restantes escolas, se deve intensificar “a cooperação exigida pelo bem de toda a comunidade humana” (ibidem). Sustentado nestes textos conciliares, o Cardeal Policarpo (2007) acentua a importância estratégica da criação de laços entre as escolas católicas e as demais:

“A Igreja espera da Escola Católica uma atenção dialogante e cooperante com as outras escolas. (...) Para atingir este objectivo indicado pelo Concílio, seria de incentivar experiências de diálogo colaborante entre as escolas católicas e outras escolas” (p. 12)⁵⁸.

em favor do monopólio estatal do Estado. Mas esta abertura é necessária sobretudo para contrabalançar a estreiteza e o isolamento que podem causar a cultura de convicções cristãs fortes e a concepção fechada da escola reduzida à sua função docente” (Cardeal Gabriel Garrone, 1972: 5).

⁵⁸ Sobre estas experiências de diálogo, o Cardeal Garrone (1972) acrescenta também a vantagem ecuménica da cooperação com escolas de outras confissões: “É ainda a mesma educação social que a escola católica pode concluir em franca colaboração com as outras escolas quer oficiais quer com as que são organizadas por outras comunidades espirituais. Uma tal cooperação deve estabelecer-se com marcada preferência com as escolas de

Cooperar, em espírito de comunhão “evangélica”, será mais um desafio das escolas católicas. E neste particular, estas escolas parecem enfermar da mesma inércia das demais instituições da Igreja, lutando “por um mundo melhor”, mas demasiadamente fechadas sobre si mesmas, pouco abertas ao diálogo biunívoco interno, e muito pouco habituadas ao diálogo *ad extra*, com o “mundo”. Isto mesmo é denunciado por Juan Ambrósio (2009) quando, ao falar da “organização e representatividade da Escola Católica”, aponta a cooperação como uma das três exigências básicas:

“A importância do contributo da Escola Católica para a missão educativa e construção de um futuro diferente exige da sua parte uma maior atenção pela definição do seu projecto educativo, pelo compromisso na formação a todos os níveis e pela aposta num trabalho mais em conjunto” (p. 76).

Debruçando-se sobremaneira nesta última “exigência básica”, e sentindo (ainda) pouca abertura para o desafio da comunhão – imanente à essência da Igreja –, Juan Ambrósio (2009), expande o seu pensamento crítico sobre esta questão, ousando apontar pistas alternativas:

“Para poder desempenhar bem a sua missão julgo que a Escola Católica tem de ensaiar outros caminhos de organização e representatividade. No fundo, continuo a julgar que nós não temos a Escola Católica, mas sim as escolas católicas. Claro que uma certa pluralidade e distinção nos projectos educativos é necessária e mesmo obrigatória. Mas não é a isso que eu pretendo me referir. Julgo que devemos reconhecer, com humildade, que as escolas católicas, apesar de já terem feito um caminho claro nesse sentido, ainda continuam muito fechadas sobre si mesmas, preocupando-se com os seus projectos e os objectivos que têm a ver com as suas tutelas. Repito que estas questões não podem ser ignoradas e passadas para segundo plano, mas juntamente com elas tem de haver uma maior preocupação de trabalho e reflexão em comum, de modo a que ela possa surgir como um verdadeiro parceiro educativo que não pode ser dispensado” (p. 76).

Estas percepções e estes questionamentos numa matéria que no seio da Igreja e, obviamente, das escolas católicas é “fracturante”, levam-nos a perguntar, na esteira de Joaquim Azevedo (2005), “por que é que as escolas católicas não cooperam mais entre si e não se articulam em redes de projectos de melhoria, em redes de entreajuda e de intercâmbio

outras comunidades cristãs com vista à promoção igualmente neste plano, da unidade dos cristãos para defender mais fortemente os princípios cristãos da sociedade” (p. 5).

de boas práticas, em redes solidárias de prestação do mesmo serviço educativo?” (pp. 212/213).

missão ou missões?

Perante tantas responsabilidades, dispersas em várias direcções, parece que temos várias missões para a Escola Católica⁵⁹. A imagem do corpo com vários membros, todos com funções diferentes mas concomitantes, transmitida por S. Paulo⁶⁰, pode ajudar-nos a entender o contexto da missão da Escola Católica. Comungando da missão salvífica da Igreja, incumbe obrigatoriamente às escolas católicas serem “lugares de evangelização” (SCEC, 1997, n.º 11). A sua preocupação será pois fundamentalmente pastoral, pretendendo-se formar apóstolos que “se sintam bem preparados para exercer com sucesso o ofício de ser mulheres e homens felizes e sejam capazes de contribuir para a felicidade dos outros” (Ambrósio, 2009: 75).

Nesta perspectiva, é à volta deste núcleo central que tudo o resto adquire significado e unidade. O ensino, a relação pedagógica e interpessoal, a universalidade, a abertura à sociedade, a caridade, a comunhão, mais não são do que “estratégias” ao serviço da “grande missão” – evangelizar. Reside aqui, a razão de ser e agir da Escola Católica⁶¹.

1.4.4. A “Escola de matriz cristã”

Além das escolas católicas, que estatutariamente comungam da missão da Igreja, há escolas privadas com acentuada inspiração religiosa, que na prática procuram educar os alunos em todas as dimensões, mormente na espiritual, segundo os cânones da Igreja Católica. A estas escolas – que seguidamente vamos identificar – passamos nós geralmente a cognominá-las “escolas de matriz cristã” (emc).

⁵⁹ Tivemos a preocupação de elencar as principais características da Escola Católica, fundamentados no Magistério da Igreja e em outros contributos por nós considerados enriquecedores. Tal opção não mitiga, porém, outras perspectivas da missão, ou outros testemunhos. Neste particular, ousamos destacar estas palavras do Pe. Amadeu Pinto (2007), em entrevista a nós concedida: “Qualquer escola católica tem rosto definido, tem um projecto educativo claro e carisma próprio. E tem dono. Com responsabilidade” (p. 111).

⁶⁰ Diz textualmente S. Paulo: “Pois, como em um só corpo temos muitos membros e cada um dos nossos membros tem diferente função, assim nós, embora sejamos muitos, formamos um só corpo em Cristo, e cada um de nós é membro um do outro. Temos dons diferentes, conforme a graça que nos foi conferida” (Rom 12, 4-6).

⁶¹ Diz a este propósito João Paulo II, na *Cathechesi Tradendae*: “O carácter próprio e a profunda razão de ser das escolas católicas, aquilo por que os pais católicos as devem preferir é precisamente a qualidade de o ensino religioso ser integrado na educação dos alunos” (CT, n.º 158).

As referências específicas às escolas de matriz cristã

Como provaremos no capítulo 3, a maioria do ensino privado de nível liceal existente nas décadas em estudo está directa ou indirectamente ligado à Igreja Católica. Esta constatação já é sentida, de facto, pelos analistas da altura, designadamente Alves Pardinhas (1956), que, na prestigiada revista *Estudos*, do CADC, se refere ao ensino particular como sendo quase todo de orientação católica ou pertencente a proprietários “que são membros e filhos da Igreja” (p. 46).

Destarte, a Igreja na tarefa educativa não conta somente com as *suas* escolas, diocesanas e congregacionais. Ela, além de estar presente na cultura do povo e no ambiente societário, também exerce influência especial em muitas outras escolas privadas, não por efeito da sua autoridade “externa”, mas pela adesão livre a uma proposta de educação integral, inspirada na secular doutrina católica.

Esta extensão informal da actividade da Igreja é reconhecida pela hierarquia, como ilustra o seguinte comentário inserto no *Anuário Católico de Portugal de 1968*, no final de listar todas as escolas católicas existentes:

“Existem outros estabelecimentos de ensino, de propriedade particular, que por vontade dos seus directores têm orientação verdadeiramente católica” (p. 18).

Em 1971, o Bispo de Évora, ao falar orgulhosamente das suas escolas católicas, termina dizendo: “Felizmente há outros colégios católicos na Arquidiocese, mas pertencem a particulares, quer sacerdotes quer leigos” (*A defesa*, 11/9/1971, p. 2).

Também D. António Marcelino (2009), conhecedor profundo desta realidade, nos dá conta do contexto de algumas escolas de matriz cristã, designadamente dos chamados “colégios de padres”:

“Havia já várias dioceses com colégios, muitos deles da iniciativa de padres. Não era sempre na linha da missão, embora se procurasse sempre uma orientação cristã. Alguns padres dedicaram-se por completo aos seus colégios e nunca tiveram outro ministério. Quando da iniciativa do bispo, o objectivo era outro mais largo, mais eclesial e com outros interesses” (p. 2).

Igualmente importante para o entendimento destes colégios, é o testemunho que outras personalidades nos dispensaram, em entrevista, sobre esta matéria. O Pe. José Carlos Belchior (2006), da Companhia de Jesus, narra desta forma a sua experiência passada:

“Eram de inspiração cristã, ou porque eram fundados por sacerdotes – e aqui no Porto creio que havia vários e em Lisboa também, que ainda subsistem – ou por ex-sacerdotes, ou por proprietários que eram cristãos convictos. Lembro-me que saí do INA, eu e o meu irmão, porque adoecemos, e fomos frequentar um colégio, em Lisboa, de padres dominicanos, mas que tinha sido fundado por um ex-sacerdote. Eram colégios de cariz cristão” (p. 272).

Frederico Valsassina (2006b), responsável por um colégio por nós considerado “de matriz cristã”, responde desta forma quando lhe perguntamos se a maioria dos colégios da altura era “de inspiração cristã”:

“Sim, muitos deles, até porque a liberdade religiosa não era apanágio do governo da altura. Poderia haver um ou outro que não fosse de inspiração cristã, mas dado as circunstâncias da época, em que vivíamos, eram poucos” (p. 175).

Sobre esta matéria, o Pe. Sebastião Brás (2006), director do Colégio diocesano de Ermesinde, tem o seguinte comentário:

“Nessa altura, o chamado ensino privado não estava distante das chamadas escolas da Igreja. Quase todos os colégios, com poucas excepções, eram ou tinham pessoas da Igreja. Os grandes colégios, mesmo aqui no Porto, desde o João de Deus, ao Almeida Garrett, o Colégio Brotero, onde andava toda a gente, tinham ligações à Igreja, directa ou indirectamente. Embora não se afirmassem como tal, reivindicavam um estatuto de ensino privado, concorrente ao ensino público, mas eram, no fundo, de matriz cristã. Nestes que citei agora, até os proprietários eram padres” (p. 408).

Por sua vez, a Ir. Maria Antónia Guerreiro (2006), doroteia, aborda esta questão, ilustrando-a com a *história de vida* de uma das suas escolas:

“Por vezes [as escolas de inspiração cristã] não eram de congregações ou de dioceses – aí eram institucionalmente – mas eram de umas senhoras, de uma família que era cristã e que tinha gosto por aquela actividade, porque tinha professores, porque se interessavam. Eram famílias e outras pessoas que nesta actividade viam uma missão. As escolas foram surgindo a partir de uma consciência da importância de uma educação cristã séria e que preparasse agentes de transformação da sociedade com base em valores evangélicos. A escola Maria Ulrich, por exemplo, fundada como uma escola de educadoras na altura, agora Escola Superior Maria Ulrich, ‘nasceu’ da visão de uma mulher católica que achou ser importante formar para a educação infantil, à qual se dava muito pouca atenção ou nenhuma” (p. 392).

A larga experiência do Pe. António Mendes Fernandes (2006), que acompanhou a expansão do ensino particular desde meados do século XX, permitiu-lhe dizer-nos, em entrevista, que a *marca* da Igreja Católica perpassava praticamente todos os colégios, continuando a sua acção evangelizadora:

“Como a totalidade (ou quase) das escolas do ensino privado tinham um projecto cristão (...), pode afirmar-se que todos os estabelecimentos do ensino particular eram ‘escolas católicas’ merecedoras do apreço e apoio por parte da Igreja. Tais escolas privadas eram agentes de evangelização prolongando e completando as catequeses paroquiais e a acção evangelizadora da Igreja” (p. 141).

Nesta mesma linha *radical* encontra-se Émile Planchard (1978), distinto professor da Universidade de Coimbra, muito atento à realidade do ensino particular. Referindo-se a estas primeiras décadas de expansão escolar, ele também sugere que todas as escolas privadas são inspiradas nos valores cristãos:

“Ainda que se tenham estabelecido distinções dentro das escolas não estatais, pode dizer-se que são todas de inspiração cristã, mesmo que não sejam explicitamente católicas ou confessionais” (p. 9).

Nas escolas de matriz cristã são habituais algumas rotinas consonantes com a educação religiosa exigida num estabelecimento que se norteia por esses princípios. O Pe. Belchior (2006) descreve desta forma essas práticas:

“Além das aulas de Religião e Moral – mas que eram obrigatórias em todos os colégios – havia uma ou outra Eucaristia. É claro que nos colégios dos jesuítas havia missas obrigatórias.

Noutras escolas que não eram propriedade da Igreja, por vezes tinham um capelão que era o pároco, ou outro sacerdote, que proporcionava nas épocas de Natal e Páscoa algumas celebrações, mesmo confissões para os alunos. Sei de casos em que se esmeravam por ter catequese, mesmo no ensino primário. Creio que a ‘inspiração cristã’ se via também e principalmente nos valores e no bom ambiente que se vivia numa escola dessas, onde podia não haver aspectos explícitos de prática cristã obrigatória, mas havia um ambiente de valores e maneira de estar, em que um determinado tipo de atitudes, critérios e comportamentos não eram consentidos. Isso dava também segurança às famílias” (p. 273).

De alguns colégios prestigiados da época, há testemunhos escritos elucidativos desta ambiência cristã materializada numa série de actividades significativas e ritmadas.

Do Colégio Valsassina (1985), com mais de um século de existência, são várias as fontes que expressam bem a “inspiração cristã” latente no seu quotidiano dos meados do século passado. No “Relatório pedagógico” elaborado no ano 1947/1948, Frederico César Valsassina queixa-se de a capela ser “exígua” para as necessidades do culto religioso (p. 14). E ao longo da exposição manifesta bem as suas convicções religiosas em pormenores onde faz apelo a Deus⁶². Também o seu sucessor, Mário Heitor, no “Relatório pedagógico” alusivo ao ano lectivo 1953/1954, refere que “a quinta foi inaugurada oficialmente no dia 8 de Dezembro⁶³ de 1948 com uma missa celebrada pelo Padre Arnaldo Duarte na sua capela (invocação de Nossa Senhora da Conceição)” (p. 3). Noutro momento, este responsável realça a “grande fé” da sua sogra (p. 4), sinais estes expressivos das convicções religiosas dos proprietários do colégio. Também no livro comemorativo do centenário do estabelecimento, Frederico Valsassina Heitor regista algumas celebrações habituais⁶⁴, sublinhando igualmente o papel desempenhado pelo professor de Religião e Moral⁶⁵.

Sobre o Colégio Brotero, o semanário *A Ordem*, de 18 de Fevereiro de 1950, faz um relato circunstanciado da bênção da primeira pedra das novas instalações, na Foz do Douro. Este acto conta com a presença do vigário geral da diocese e de individualidades civis. O articulista termina da seguinte forma: “*A Ordem*, que desde sempre tem a maior simpatia por este Colégio da beira-mar, estruturalmente católico, rejubila com este passo em frente e deseja-lhe as maiores prosperidades” (p. 5)⁶⁶.

Também por esta época, *A Ordem* faz referência à fundação de outro colégio de matriz cristã da zona Norte – o Grande Colégio de S. José, de Vila do Conde. A direcção é

⁶² Só na pág. 15 do relatório, são duas as ocasiões em que tal acontece: “Mais tarde (...) far-se-ia o primeiro pavilhão e, com o tempo e a ajuda de Deus, se construiriam, pouco a pouco, todos os restantes. (...) Não sei se Deus nos dará vida para ver a nova Escola Valsassina, (...)” (Colégio Valsassina, 1985: 15).

⁶³ Um dia significativo, feriado nacional, em honra da Imaculada Conceição.

⁶⁴ Em momentos solenes, era costume o convite a destacadas figuras da hierarquia da Igreja. Em Frederico Valsassina *et al.* (2006), Frederico Valsassina Heitor refere que “as celebrações religiosas, presididas pelo Senhor Arcebispo de Cízico, tiveram sempre grande fervor religioso e uma preparação digna” (p. 110). Também na inauguração das cinco novas salas e respectivas instalações sanitárias, em 1980, é convidado a presidir à bênção e à missa o então bispo auxiliar de Lisboa, D. José Policarpo (p. 150). Outro sinal desta cumplicidade com a Igreja é a realização, em 1962, aquando da inauguração do ginásio, dos jogos internacionais da FISEC (Fédération Internationale Sportive des Écoles Catholiques) (p. 126).

⁶⁵ Efectivamente, é sublinhado o trabalho desenvolvido pelo Pe. José Diogo d’Orey, “figura que certamente perdura na memória de tantos antigos alunos” (Frederico Valsassina *et al.*, 2006: 150). A este propósito, é interessante o teor de uma carta enviada ao Cardeal Patriarca pelo Pe. João Cabeçadas, previsivelmente na década de sessenta, na qualidade de responsável da Juventude Escolar Católica, sugerindo o nome de um sacerdote para capelão do Colégio Valsassina, “onde poderá exercer uma boa acção e ao mesmo tempo ter a capelania do Colégio, onde se celebra Missa aos Domingos”. Mais à frente, o Pe. Cabeçadas tece elogios ao colégio, vendo nele uma grande oportunidade de apostolado: “Trata-se de um grande estabelecimento de ensino com Internato, onde é mais fácil até uma acção apostólica” (*Arquivo I do Patriarcado*, Cx 1, “J.E.C. Direcção diocesana”, s/d).

⁶⁶ Esta escola de matriz cristã tem como director um sacerdote diocesano.

constituída por cinco irmãos, um dos quais sacerdote, assumindo grande cumplicidade com a Igreja diocesana, como testemunha o cronista:

“Trata-se, é certo, de uma iniciativa particular, mas que pretende pôr-se ao serviço da Igreja no campo da educação – razão esta por que mereceu aos Senhores Arcebispo de Braga e Bispo do Porto os melhores incitamentos. É vontade da Direcção de em tudo se ater às normas tradicionais da educação cristã, (...) que faz merecer ao Grande Colégio de S. José a designação de colégio católico” (p. 3).

É desta forma, natural e mais ou menos descoordenada, que a Igreja vê ampliada a sua actividade na área da educação. Mesmo sendo uma intervenção indirecta e não vigiada, não deixa de constituir um forte contributo para o reforço da missão educativa da Igreja, mormente nas localidades menos populosas, sempre reconhecido pela hierarquia e pelos responsáveis das escolas católicas.

Sabemos que se trata de uma época de críandade, com muitas cumplicidades entre o Estado e a Igreja. Como consequência, na sociedade respira-se “espírito cristão” e as próprias famílias reagem favoravelmente às ofertas de índole cristã. Mau grado haver colégios que, por uma questão de *marketing*, “produzem” actividades deste teor para satisfação dos seus “clientes”, o certo é que a grande maioria destas escolas, “criadas e mantidas por pessoas ou instituições não eclesiásticas, (...) procuram louvavelmente suscitar um ambiente cristão e basear a sua educação nos princípios religiosos” (Eurico Dias Nogueira, *Correio de Coimbra*, 29/11/1962, p. 7).

O conceito, os tipos, as designações e os critérios

Segundo o Código de Direito Canónico, podemos deduzir a seguinte definição para as escolas de matriz cristã: são escolas em que se ministra educação imbuída de espírito cristão, ou seja, escolas que se conformam nos seus ensinamentos com a doutrina católica (Lombardia, 1984: 512/513)⁶⁷.

Quanto à tipologia destas escolas, ela é tão variada quantos são os matizes de escolas privadas existentes. Um exemplo desta classificação – para nós não exaustiva, uma vez que tem como base só a existência de sacerdotes⁶⁸ – é a seguinte listagem elaborada pelo Patriarcado no início da década de sessenta, a propósito de um levantamento estatístico do número de estabelecimentos existentes na diocese: (i) pertencentes a sacerdotes,

⁶⁷ Cf. can. 802, §1 e nota referente a can. 803.

⁶⁸ Esclarecemos que esta classificação não tem como preocupação a identificação dos diversos tipos de escolas de matriz cristã.

individualmente; (ii) pertencentes a sociedades das quais fazem parte sacerdotes; (iii) dirigidos por sacerdotes que não são proprietários nem componentes de sociedades proprietárias dos respectivos estabelecimentos (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 2, “Posição das entidades religiosas proprietárias de estabelecimentos de ensino particular perante o respectivo Grémio Nacional – anexo”, 20/5/1961).

Também o Pe. Luciano Guerra, num relatório entregue ao episcopado, em 1973, distingue desta forma, simples e concisa, os colégios de matriz cristã: (i) propriedade de sacerdotes; (ii) pertencentes a leigos católicos (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 2, “Relatório ao Episcopado Português”, 1/5/1973, p. 3).

Quanto às designações das escolas de matriz cristã, e que nós adoptaremos como sinónimas no decorrer do trabalho, elas distribuem-se por um leque variado, como seguidamente exemplificamos por ordem da frequência compilada na investigação: “escolas de matriz cristã”; “escolas de inspiração cristã/ católica”; “escolas indirectamente ligadas à Igreja”; “escolas com referências cristãs”; “escolas de cariz cristão”; “escolas imbuídas de espírito cristão”; “escolas de raiz cristã”; “escolas não formalmente católicas”; “colégios estruturalmente católicos”; “escolas *paraconfessionais*”.

Relativamente aos (nossos) critérios, tendo em conta as *histórias de vida* e as rotinas associadas à generalidade das escolas de matriz cristã, listamos uma série de requisitos que maioritariamente devem ser garantidos para que a escola assuma este estatuto: ter como proprietário/ director um sacerdote/ religioso, ou um leigo com profundas e manifestas convicções religiosas; integrar no corpo docente alguns sacerdotes; ter “ambiente” religioso (missas em momentos significativos, quiçá catequese, encontros de reflexão, momentos celebrativos em tempos litúrgicos fortes, capelão ou visita regular do pároco/ bispo, existência de grupos/ actividades conotadas com a Igreja⁶⁹, etc.).

Não sendo cumulativos estes critérios, eles devem pesar de tal forma que se reconheçam claramente na cultura e no clima da escola, integrando-se harmoniosamente num projecto que aponte para a educação integral dos alunos.

⁶⁹ Por exemplo, agrupamentos de escuteiros, grupos da JEC ou de outras estruturas da Acção Católica.

1.5. Considerações finais

Parece ser comumente aceite que a religião tem sido uma realidade especificamente humana, própria do homem como ser relacional, permanentemente inquieto em busca de algo que o transcende, e o transfigura quando reconhece em Deus a sua meta. Nesta perspectiva, a religião converte o homem em “pessoa humana” e ensina-o a assumir uma condição divina, plenamente consumada quando se “religar” novamente ao Deus criador.

É neste contexto que a Igreja entende educar, cumprindo um mandato divino superiormente legitimado por Jesus Cristo, que ordenou aos seus apóstolos “Ide e ensinai”.

Se a missão da Igreja é “evangelizar”, a escola foi transformada em “espaço de evangelização”. A Escola Católica, configurada com a Igreja, é assim colocada ao nível de outros areópagos eclesiais privilegiados. Assente na pessoa de Jesus Cristo, inspirada no Evangelho, ela assume a instrução e a educação na sua integralidade, sublimando as disciplinas profanas e iluminando a vida pela óptica da fé. Ela é, antes de mais, uma “escola”, mas o qualificativo “católica” acrescenta-lhe a dimensão ascendente, dando-lhe uma consistência e abertura que a deve demarcar das demais. Ao lado dela, inspirada na mesma fonte, pulula a escola de matriz cristã, marcada no quotidiano por sinais e atitudes que conformam o aluno ao paradigma do cristão.

A religião, sem ser o objecto da nossa tese, torna-se assim, nas suas múltiplas relações com a educação, um suporte fundamental para o desenvolvimento (e razão de ser) da nossa investigação – uma espécie de “cenário” que percorre todos os actos desta representação.

CAPÍTULO 2.

O debate em torno da expansão escolar/ “democratização do ensino”, especialmente no contexto do ensino privado

2.1 Considerações prévias

A expansão escolar que se começa a manifestar no período seguinte à Segunda Guerra Mundial é o cenário principal deste segundo capítulo.

Depois de séculos de letargia cultural, rompe-se com a inércia concatenada a ideologias assentes na estratificação da sociedade e procura-se desenvolver o país, e por isso, instruir e educar o povo, mais por pressão exterior do que por convicções internas.

Esta tensão gera naturalmente um confronto de ideias e pensamentos nem sempre confluentes e pacíficos. Ao longo deste capítulo, iremos assistir ao debate político, educacional, social e religioso gerado por esta revolução de mentalidades que foi todo o processo (inacabado) de democratização do ensino. Sendo esta temática tão rica e tão extensa, numa linha de fidelidade para com o nosso objecto de estudo vamos circunscrever-nos sobremaneira ao debate correlacionado com o ensino privado em geral, e as escolas confessionais, em particular.

Nestas circunstâncias, começaremos por esclarecer os conceitos de *expansão escolar* e de *democratização do ensino*, termos estes fundamentais para a compreensão global do texto. De seguida, abordaremos os contextos social e político, internacional e nacional, que acompanharam o processo de massificação do ensino. Depois, e até final do capítulo, vamos olhar as perspectivas dos diversos intervenientes envolvidos sobre o assunto em questão e no período em análise: o Estado, com o seu Parlamento e deputados, governos, ministros da educação, normativos; a Igreja Católica com a doutrina do Magistério, os seus papas, bispos, dioceses, responsáveis de escolas católicas, jornais, católicos assumidos; finalmente, as perspectivas (não institucionais) de responsáveis do ensino privado não confessional, de políticos, de pedagogos, de cidadãos.

No seu conjunto, tentaremos pois abrir o debate, fazer emergir e cruzar informação pertinente e entender lógicas subjacentes a atitudes assumidas e a acções (não) concretizadas.

2.2. Os conceitos (e preconceitos) da democratização do ensino

A noção de “democratização do ensino” sofre ao longo dos anos diversos entendimentos, consoante a pessoa que a pronuncia, o contexto e a época. Sendo uma ideia-chave na nossa investigação, consideramos útil esclarecer os seus contornos e explorar a sua essência, tomando como grande referência o mandato Veiga Simão – afinal de contas, o período histórico a partir do qual se intensificou este *slogan*, um tanto ou quanto estranho para a época.

2.2.1. A origem do conceito: da expansão escolar à “democratização do ensino”

Centrando-se o objecto do nosso trabalho no período comumente associado ao desenvolvimento exponencial da educação no nosso país, atravessado por uma reforma marcada pela “democratização do ensino” e por uma revolução que ofereceu ao povo a democracia, urge aclarar estes conceitos e expressões e dar-lhes o(s) sentido(s) adequado(s).

Antes de Veiga Simão, só esporadicamente se falava de “democratização do ensino”⁷⁰, uma vez que era considerada “‘subversiva’ por constituir uma reivindicação do movimento democrático e popular” (Teodoro, 1976: 52)⁷¹. Um dos exemplos flagrantes deste receio é ilustrado por Inocêncio Galvão Telles: em 1966, quatro anos após iniciar o seu mandato à frente da pasta da Educação, fala em “expansão dos efectivos escolares” e “generalização do ensino”, em detrimento da tendenciosa expressão “democratização do ensino”:

⁷⁰ “Mas quais são as duas maiores deficiências da vida presente? Notei que uma anda à volta da instrução; outra à volta do trabalho. (...) Fui um elemento tirado pela sorte dum grupo de rapazes do meu concelho. Quantos valores, porém, maiores que o meu, ficaram inaproveitados? Este é o problema que pretendo pôr ante os vossos olhos. (...) A maior conquista dos tempos modernos é terem-se aberto a todas as classes da população os quadros sociais. Não se nasce ministro ou presidente da República e todos podem vir a sê-lo, tendo a competência bastante” (Oliveira Salazar, 1935, cit. por António Teodoro, 2001: 188). Embora se refira expressamente ao ensino primário, não poderemos perscrutar laivos de “democratização do ensino” neste discurso de Salazar, no longínquo ano de 1935?

⁷¹ Cf. também Stephen Stoer (1986: 75).

“A crescente expansão dos efectivos escolares não é um mero reflexo do aumento da natalidade. Vai muito além desse aumento. (...) A generalização do ensino, do mesmo passo que corresponde a necessidades práticas, a exigências de prosperidade material, satisfaz aspirações idealistas, procurando dar a todos as mesmas possibilidades, segundo os seus méritos.

Repare-se que falo em ‘generalização do ensino’ e não em ‘democratização do ensino’. Evito esta fórmula porque ela, desviada embora do seu genuíno significado, por abuso de palavras hoje frequente, tem uma tendenciosa significação política. E evito-a ainda porque ela visa, demagogicamente, desprezar o conceito de selecção, como se esta, mantida dentro dos limites do razoável, e sem os excessos por vezes abusivamente cometidos, pudesse realmente dispensar-se.

Em resumo, estamos perante um fenómeno sem precedentes na história da educação, uma crise de crescimento, uma salutar crise de crescimento, que dia a dia se acentua” (Telles, 1966b: 16/17)⁷².

Galvão Telles vinca bem a distinção entre a “expansão” e a “democratização”. Aquela é uma realidade. As estatísticas indicam claramente que a partir de meados da década de 50 tanto o ensino técnico e liceal público, como o ensino liceal particular sofrem um aumento acentuado da sua população escolar, que se irá prolongar pelas décadas seguintes. Por seu lado, a *democratização do ensino*, para o ministro, é entendida no seu significado genuíno – ensino para todos, sem qualquer diferenciação. Nesta perspectiva, e considerando que a selecção é necessária⁷³, prefere evitar tal expressão, não deixando porém de considerar que a

⁷² António Reis (1971) vê neste discurso o princípio da selectividade oposto ao princípio da democratização, Segundo este autor, esta linha de actuação do ministro está claramente expressa no espírito e no texto do Decreto-Lei n.º 45 810 (extensão da escolaridade obrigatória para seis anos), que introduz a bifurcação entre a 5ª e 6ª classes por um lado, o 1º ciclo liceal e o ciclo elementar do ensino técnico por outro lado (p. 6).

⁷³ A este respeito, Inocêncio Galvão Telles (1966a), em 26 de Julho de 1963, aos microfones da EN e RTP diz o seguinte: “É de louvar e de desejar que a instrução se espalhe e intensifique cada vez mais, mas há que lutar ao mesmo tempo pela bondade do ensino e não descurar a formação das *élites*, sem as quais não pode haver verdadeiro progresso” (p. 62). Passado cerca de um ano, em 17 de Junho de 1964, numa comunicação aos órgãos de informação sobre a extensão da escolaridade obrigatória, o ministro refere o seguinte, também a este propósito: “A ascensão cultural das massas, que constitui em si um fenómeno e um desígnio altamente louváveis, pode fazer correr o sério risco de estrangulamento ou abafamento do escol intelectual. Tem por isso de ser acompanhada e vigiada com as necessárias cautelas para evitar quanto possível esse resultado. A sociedade precisa certamente de maior número de elementos instruídos, mas também precisa de valores cimeiros, que sejam luz, clarão e guia para os demais, capazes só eles de rasgar horizontes, de abrir caminhos, de afeiçoar os espíritos alheios, de fazer grandes obras, de operar transformações profundas, de criar – sejam dirigentes, sábios, inventores, mestres ou artistas. (...) A escola não pode destinar-se só a destilar ou filtrar uma elite, tem de procurar dar instrução sólida a um número crescente de jovens. Mas a selecção e estímulo dos melhores, o seu aperfeiçoamento e valorização, representam fins essenciais que a escola não pode esquecer sem trair a sua missão. (...) Em matéria educacional, há que coordenar equilibradamente dois princípios, que aliás estão nas nossas tradições e se casam com a nossa maneira de ser – um princípio igualitário, tendente a proporcionar a todos as mesmas possibilidades reais de instrução, e um princípio diferenciador, que visa

diferenciação “obedece, ela própria, a uma ideia de igualdade, na medida em que deve aproveitar a todos os que a mereçam, quaisquer que sejam as suas condições económicas ou sociais” (Telles, 1966a: 180)⁷⁴.

Uns anos antes, em 1959, Leite Pinto, Ministro da Educação Nacional, pretendia estruturar “um ciclo comum preparatório dos ensinos secundários”⁷⁵, elevando, assim, para seis anos, a escolaridade obrigatória⁷⁶. Leite Pinto mostra-se inconformado com uma expansão escolar que dava sinais de apenas beneficiar alguns:

“Um pessimista disse-me um dia que atentando na obra da Escola portuguesa só nela havia descortinado o fim confessado e egoísta de permitir a uns ascender na vida sem reparar nos muitos que ficavam para trás” (Leite Pinto, 1959: 17).

“Neste mundo novo, imprevisto no tempo dos nossos avós, a única coisa que fundamentalmente classifica os homens é o seu grau de educação. A instrução não pode ser o privilégio de poucos, porque tem de ser o direito de todos” (*A defesa*, 9/4/1960, p. 3).

Leite Pinto encontrara muitas resistências. Em 1966, cinco anos depois de ter abandonado a pasta da educação, no decurso de uma conferência não deixa de criticar publicamente um processo expansionista da educação assente na selectividade⁷⁷, com a qual não concordava, e não se coíbe de contar um pequeno episódio (em que ele próprio foi protagonista) que expressa bem as pressões e interesses envolvidos:

descobrir, aproveitar e valorizar os melhores. Igualação quanto às possibilidades, diferenciação segundo o mérito” (pp. 178-180).

⁷⁴ Curiosamente, Henrique Martins de Carvalho (1968), nos Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional, da responsabilidade do Ministro Galvão Telles, fala em “democratização da cultura” (p. 16).

⁷⁵ A primeira tentativa de unificação do primeiro ciclo do ensino liceal deu-se no mandato de Pires de Lima, em 1948, ao criar o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Elementar, deixando o primeiro ciclo do ensino liceal à parte (Rómulo de Carvalho, 1986: 790).

⁷⁶ Num discurso proferido em 11 de Abril de 1959, Leite Pinto mostrou-se satisfeito pela diminuição da taxa de analfabetismo, pela construção de centenas de escolas e sonhava com seis anos de escolaridade para todos: “Tornou-se obrigatória a frequência da 4ª classe para os rapazes e já para o ano o será também para as raparigas, de maneira que todas as crianças terão uma instrução de base, mínima mas superior à que existia. Rasga-se a esperança de a poder completar levando a todos os concelhos a possibilidade de um ensino de seis classes. Estuda-se a forma de esse ensino poder ser para todos” (F. Leite Pinto, 1959: 15). Em 1966, num artigo publicado na revista *Sulco*, da “União Nacional”, Leite Pinto, já sem responsabilidades governativas, justifica esta intenção, só concretizada em parte por Galvão Telles, em 1964: “Não parece justo que a via escolar aberta a cada criança venha a ser escolhida sob pressão exclusiva de razões geográficas ou económicas. O nível social herda-se, não há dúvida, mas que os deserdados tenham possibilidades de subir na escala social pelo próprio esforço, sem serem forçados a uma orientação prematura” (Leite Pinto, 1966b: 957).

⁷⁷ “Aceitámos, durante largo tempo, que era lícito a um povo ter uma massa ignorante, incapaz de compreender as técnicas que os saberes de outros povos sucessivamente aperfeiçoavam. E aceitámos também que era possível seleccionar elites entre um número restrito de homens designados pelo acaso do nascimento” (Reis, 1971: 4). Em outro discurso proferido em 1963, já depois de ser ministro, Leite Pinto (1963) ousa mesmo afirmar que “temos de *democratizar* o ensino, no sentido de dar a todos, *absolutamente a todos*, os Portugueses, a igualdade de possibilidades de prosseguir estudos” (p. 27)

“Lembro que actualmente existe um trecho, com gravura e tudo, a preparar todas as crianças portuguesas para a aceitação da miséria como fenómeno natural. Onde vem o trecho? Nem mais nem menos do que no livro único da primeira classe da Escola Primária. É portanto leitura obrigatória para todos os jovens portugueses. Lá está escrito: ‘É um pobre, minha mãe, um pobrezinho a pedir esmola’. Depois do pratinho de sopa acrescenta o trecho: ‘O menino ficou comovido: - ‘Que pena tive do pobrezinho’. Houve um ministro da Educação Nacional que pretendeu eliminar esse trecho deplorável do livro único. Pois não o conseguiu! (...). Pois afirmo categoricamente que se não acabarmos com a frase rançosa e vergonhosa de que o Tesouro não pode dar prioridade às despesas com a educação, não poderemos ir longe no futuro que para o Ocidente consiste numa contínua ascensão no caminho da prosperidade.

Ninguém nos ajudará na nossa pobreza, a não ser com o prato da sopa do menino comovido...” (Pinto, 1966a: 21/22).

Em 1969, Américo Tomás, Presidente da República, terá utilizado (fortuitamente?) o conceito de “democratização do ensino”, antecipando-se a Veiga Simão:

“Ao contrário do que correntemente se julga, não é o ministro da Educação de Caetano que dá consagração oficial à expressão ‘democratização do ensino’, que fora, durante décadas, emblema, programa e reivindicação da oposição democrática. Foi após as eleições legislativas de 1969, em que o termo conheceu uma expressão mais viva e um eco mais amplo, que ele aparece pela primeira vez, que saibamos, no discurso oficial: na mensagem, lida por Tomás, aos deputados acabados de investir na função. O termo era ‘recuperado’. Pelo meio da década ainda, o responsável salazarista pelo sector⁷⁸ o recusava explicitamente, preferindo ‘generalização do ensino’” (Grácio, 1981a: 691)⁷⁹.

Também na Assembleia Nacional, alguns deputados utilizam fugazmente a expressão “democratização do ensino”, associando-a (normalmente) ao prolongamento da escolaridade obrigatória, mas também ao desenvolvimento e à maior justiça social:

“Mas, para além desse acto, pedagogicamente certo e politicamente lógico [junção dos dois primeiros anos dos liceus e escolas técnicas], ressalta das intenções do Ministro [Leite Pinto] o desejo de que o ensino comum, preparatório, se torne por toda a parte acessível ao maior número, e no futuro seja o prolongamento da escolaridade obrigatória. Isto é: vai ser possível fazer uma melhor escolha de valores, permitindo-se ainda que ela se faça em

⁷⁸ Galvão Telles, como já vimos.

⁷⁹ Esta mensagem terá sido escrita por Marcelo Caetano (Rui Grácio, 1985: 85/86).

camadas cada vez mais vastas. Trata-se, como já se afirmou, de uma verdadeira democratização do ensino” (José Saraiva, AN, *Diário das Sessões* de 11/4/1958, p. 673)⁸⁰.

“A democratização do ensino, provocando uma renovação dos grupos sociais e alargando o acesso de maior número aos lugares de chefia, exerce igualmente pressão sobre o imobilismo. E embora o aumento dos anos de escolaridade provoque atrasos na procura de empregos, o certo é que a feição precisa e técnica do ensino apoia o desenvolvimento do espírito crítico” (Nunes Barata, AN, *Diário das Sessões* de 24/1/1962, p. 491).

“Vejo a necessidade em atender a dois problemas: uma maior democratização do ensino e o conseqüente prolongamento da escolaridade gratuita e obrigatória (...).

Impõe-se uma política de acesso no ensino, por razões de justiça fraterna, mobilidade social e aproveitamento dos recursos humanos”⁸¹ (Nunes Barata, AN, *Diário das Sessões* de 19/3/1962, p. 1123).

“Também tenho salientado a oportunidade de uma maior democratização do ensino, com uma extensão da escolaridade obrigatória e gratuita” (Augusto Simões, AN, *Diário das Sessões* de 16/12/1963, p. 2783).

“Por várias vezes, a propósito da intervenção do Estado em matéria de educação e ensino tenho advogado (...) uma maior democratização do ensino e conseqüente prolongamento de escolaridade gratuita e obrigatória” (Cunha Araújo, AN, *Diário das Sessões* de 14/01/1967, p. 1007).

Outros houve, porém, que mostraram aversão, como é o caso do deputado Henriques Mouta:

“Evitarei um vocábulo ambíguo, gerador de confusões variadas e sérias: ‘democratização do ensino’, ‘ensino de massas’ e outros termos e expressões consonantes ou afins ... de uma linguagem de cripta, onde cabem todas as coisas e se podem ocultar estrategicamente as cores dos cortinados das carruagens, cujo andar, todavia, acaba por

⁸⁰ No Parlamento, esta é a citação mais antiga que encontramos no período em análise.

⁸¹ Contudo, em outro momento do seu discurso, Nunes Barata não deixa de apontar alguns inconvenientes destas medidas expansionistas: “Esta política deve naturalmente conjugar os meios directos com os processos indirectos. Ora entre estes últimos conta-se a melhoria do nível de vida das classes menos protegidas. Ainda que gratuito, o ensino poderá não igualar os jovens. Antes pelo contrário. Por paradoxal que pareça, revelar-se-á como solução injusta, na medida em que da mesma não possam beneficiar os mais desprotegidos. O nível económico, a dimensão da família, a proximidade dos estabelecimentos escolares ou até a imperiosa necessidade de ganhar mais cedo a vida, impedirão muitos, embora bem dotados, de frequentar as escolas” (AN, *Diário das Sessões* de 19/3/1962, p. 1123).

identificar ocupantes e condutores. Não utilizarei este novo esperanto ... optando pelos caminhos da fraqueza e lealdade (AN, *Diário das Sessões* de 9/3/1968, p. 2695).

Neste areópago, reconhecendo-se o acréscimo contínuo de escolarizados⁸², prefere falar-se em “aumento (...) irreversível (...) segundo uma progressão geométrica”⁸³, “rápido e espectacular aumento de alunos”⁸⁴, “avalancha (...) de alunos”⁸⁵ e, sobretudo, “explosão escolar”⁸⁶.

A nível não governativo, e na década de sessenta, alguns autores referem-se ao conceito de “democratização do ensino” relacionando-a com “iguais oportunidades para todos” (Hespanha, 1967: 136)⁸⁷, ou com “a vontade de assegurar a todos – independentemente do nível económico e da classe social –, as mesmas facilidades de instrução e as mesmas possibilidades de sucesso na vida” (Planchard, 1966: 141).

No decorrer do II Congresso Republicano de Aveiro, realizado em 1969, Santos Simões defende que “seja qual for o ensino de base que se estabeleça no nosso país, é absolutamente justo que ele seja o mesmo para todos os portugueses, quer vivam em Lisboa, quer estejam isolados numa aldeia em Terras de Bouro”. Para tal, este conferencista assenta a “democratização do ensino” em dois pilares: os professores e a rede escolar. Para os primeiros, urge promover a sua formação pedagógica inicial, estimular a formação contínua e

⁸² A primeira referência explícita que encontramos, neste âmbito, foi num discurso do deputado Galiano Tavares, proferido em 1956: “Se a afluência aos liceus caminhar no ritmo verificado nestes últimos cinco anos já não será possível acomodar, pelo menos em Lisboa, todos os requerentes à matrícula. E ter-se-á então de negar a inscrição de muitos candidatos cujas famílias não terão talvez possibilidades materiais para os confiar ao ensino particular” (AN, *Diário das Sessões* de 11/07/1956, p. 1267). Em 1964, o deputado Sales Loureiro descreve desta forma a explosão escolar: “De ano a ano, a população escolar, quer do ensino oficial, quer do ensino particular, vem aumentando num ritmo impressionante” (AN, *Diário das Sessões* de 30/1/1964, p. 3022).

⁸³ Alberto de Meireles (AN, *Diário das Sessões* de 1/2/1964, p. 3082). Este deputado, embora se congratule com a expansão escolar, duvida das intenções dos candidatos: “O aumento de frequência de todas as escolas não revela, infelizmente, ânsia de saber, busca de melhor formação espiritual, ou valorização do próprio trabalho para melhoria da economia familiar ou elevação do meio social. A realidade é muito diversa. Desde o ensino primário até ao superior, a magna concorrência às escolas visa sobretudo a obtenção de diplomas que permitam alcançar um emprego público!...” (ibidem).

Contudo, esta posição não é corroborada por outros colegas, designadamente o deputado Leonardo Coimbra, que considera residir na ânsia de participação activa na vida social e política – na esteira da “Declaração sobre a educação cristã”, de Paulo VI – a razão de tanta afluência às escolas (AN, *Diário das Sessões* de 20/1/1967, p. 1069).

⁸⁴ Veiga de Macedo (AN, *Diário das Sessões* de 10/11/1967, p. 1696).

⁸⁵ António dos Santos Cunha (AN, *Diário das Sessões* de 3/2/1968, p. 2363).

⁸⁶ Cf. designadamente, na AN, Alberto de Meireles (*Diário das Sessões* de 11/2/1964, p. 4099), Leonardo Coimbra (*Diário das Sessões* de 20/1/1967, p. 1069), Veiga de Macedo (*Diário das Sessões* de 10/11/1967, p. 1697), José Alberto de Carvalho (*Diário das Sessões* de 19/12/1968, p. 2865), Valadão dos Santos (*Diário das Sessões* de 7/2/1968, p. 2378) e Sousa Magalhães (*Diário das Sessões* de 14/3/1969, p. 3491).

⁸⁷ Neste entendimento, António Manuel Hespanha (1967) considera que o ensino particular pode ser um “óbice” em relação à democratização do ensino “na medida em que os filhos menos espertos das classes economicamente mais fortes podem dispor de estabelecimentos de ensino, normalmente caros, em que se ministra um ensino de qualidade e eficiência superiores” (p. 136).

criar condições para dotar o país do “número de professores que angustiadamente se torna necessário incrementar”. Quanto à rede escolar, porque deficitária, precisa de aproveitar cabalmente as escolas do ensino particular (Simões, 1969: 149-151; 155).

Também a Igreja, ao seu mais alto nível, em 1964, numa Nota Pastoral sobre o ensino, fala da “explosão escolar” como “fenómeno súbito e tão grande” e explica claramente o que entende por “democratização do ensino”:

“Não é o interesse do lucro que inspira o ensino da Igreja, mas, pelo contrário, o de poder realizar plenamente a sua missão, formando igualmente os ricos e os pobres, como homens, como cristãos, como cidadãos. Ela quer ir ao encontro, com a Família e o Estado, do que se tem chamado a ‘democratização do ensino’, isto é, o ensino possível para todos” (CEP, 1964: 484).

Um ano antes da publicação deste documento, e curiosamente um ano antes da sua ordenação episcopal, Eurico Dias Nogueira (1963), ao escrever sobre “A Igreja e a educação em Portugal”, na revista *Estudos* do CADC, realça o esforço do Estado “em multiplicar escolas e democratizar o ensino, tornando-o acessível, ao menos em certos graus, ou seja, nos de base, a toda a população” (p.120).

Se a “explosão escolar” era uma realidade bem sentida e que as estatísticas confirmavam, pelo menos na esfera política e governativa de então (décadas de cinquenta e sessenta) evitava-se confundi-la com (mais) ensino para todos os cidadãos, ou seja, com “democratização do ensino”, como era entendido este fenómeno pela generalidade dos especialistas e pela Igreja Católica.

Neste contexto, não será abusivo considerar que a expansão escolar, ao nível do ensino secundário, verificada no período anterior a Veiga Simão, atingia sobremaneira mais adolescentes e jovens pertencentes a estratos sociais menos desfavorecidos⁸⁸. A preocupação oficial de estender a educação a todos os portugueses era incipiente e residual. A expansão escolar funcionaria como “mais do mesmo”, não colocando todos os alunos em igualdade de oportunidades, como subentende a “democratização do ensino”.

⁸⁸ Não esqueçamos que o alargamento abrupto da rede de escolas técnicas, sobretudo a partir de 1955, acentua o estigma da discriminação, uma vez que o ensino técnico, com “as suas tradicionais características de ensino terminal de frequência eminentemente popular” (Sérgio Grácio, 1992: 138) atinge sobretudo estratos mais desfavorecidos, encaminhados rapidamente para o mundo do trabalho.

2.2.2. O conceito em Veiga Simão

À parte estes factos acidentais, foi indubitavelmente no mandato do Ministro José Veiga Simão que a “maravilhosa explosão escolar” consagrou a expressão emblemática “democratização do ensino”.

Estamos agora perante o primeiro Ministro da Educação a usar, amplamente, o termo “democratização do ensino” em público e em documentos oficiais.

Ao longo dos seus quatro anos e três meses de trabalho à frente da pasta da Educação, Veiga Simão vai definindo e materializando o conceito, aproveitando sobremaneira os muitos discursos que profere um pouco por toda a parte.

Logo no primeiro discurso, aquando da tomada de posse, Veiga Simão (1970b) fala em “educação das massas” como uma constante preocupação de qualquer governante, consubstanciada na “democratização do ensino em extensão e profundidade, factor primordial do progresso do País” (p. 10). Uns momentos antes, porém, já tinha explicado o que significa este conceito: “Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada” (p. 7).

Assentando a reforma educativa no princípio da democratização e actualização do ensino, o ministro considera este conceito como “uma filosofia de vida”, “um lema permanente”, e afirma que o principal esforço a empreender é o aumento da escolaridade obrigatória (Simão, 1972c: 13). Em outra ocasião, o ministro esclarece como deve ser operacionalizado este princípio:

“Multiplicando escolas, dando equilibrado auxílio ao ensino particular, expandindo a Telescola, estabelecendo esquemas de transporte para estudantes, e lançando, com arrojo, um plano de acção social, daremos conteúdo real ao princípio da democratização do ensino” (Simão, 1970c: 59).

Curiosamente, pouco depois de a Assembleia Nacional aprovar a lei fundamental da Reforma do Sistema Educativo, Veiga Simão, discursando no I Congresso da Acção Nacional Popular, aludindo à futura Lei n.º 5/73, e como que a compensar a ausência explícita da expressão “democratização do ensino”⁸⁹, usa-a insistentemente e reafirma-a como princípio fundamental subjacente a toda a Reforma:

⁸⁹ Por imposição da Câmara Corporativa, a Reforma, como lei, já não fala da “democratização do ensino/educação”, contrariamente à Proposta de Lei n.º 25/X. Na Base II da Lei n.º 5/73, em vez desta expressão, refere-se o direito à educação para todos os portugueses “sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e

“Consagrou também a referida lei [futura Lei n.º 5/73] – e de forma inequívoca – o princípio da democratização do ensino, o qual deve ser agora e cada vez mais, um objectivo primordial que temos de concretizar na vida prática para tornar possível o acesso de todos os portugueses aos benefícios da educação. (...) E democratização do ensino não significa que se criem ondas de doutores gerando uma sociedade de novas classes, distanciando o ‘letrado’ do ‘iletrado’, em espelho de sociedades feudais. Não. (...) A democratização do ensino servirá para formar homens na liberdade e na responsabilidade ao serviço do Bem Comum” (Simão, 1973a: 72/73).

Já depois da publicação do diploma que marcou o seu mandato – a Lei n.º 5/73 –, Veiga Simão continua a proclamar o princípio da democratização do ensino, aliando-a agora à “igualdade de oportunidades”:

“O princípio básico da política educativa nacional, no quadro de uma autêntica democratização do ensino, é o da efectiva igualdade de oportunidades para todos os portugueses. E desejamos ardentemente que, cada vez mais, essa igualdade permita o acesso aos bens da cultura e, em particular, aos diferentes níveis do sistema educativo exclusivamente em função da capacidade de cada indivíduo e sem dependência das suas condições de origem, sociais ou económicas” (Simão, 1973a: 203).

“Temos a consciência plena de que todo o cidadão tem direito à educação e que essa educação não pode depender das condições sociais económicas de cada um. Qualidade, sim, e vamos defendê-la com tenacidade. Mas queremos a qualidade que resulte da igualdade de oportunidades. Queremos elites de mérito” (p. 221).

Na esteira de Stoer (1986: 87), podemos dizer que Veiga Simão, apesar das limitações materiais e humanas, e até das muitas resistências políticas, propôs-se educar todos os portugueses, independentemente do seu estatuto social, entendendo desta forma o conceito que o norteou desde o início – a *democratização do ensino*.

Nesta linha de conduta, é curioso verificar-se que Veiga Simão fala normalmente de “expansão/ explosão escolar” ao mencionar números estatísticos – reveladores, de facto, do aumento exponencial de estabelecimentos, docentes e alunos –, e de “democratização do ensino” quando pretende enunciar o princípio filosófico subjacente à sua acção política na pasta que lhe foi confiada por Marcelo Caetano.

dos méritos de cada um” (alínea a) e consagra-se o “princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos” (alínea b). Sobre este assunto, cf. entre outros Stephen Stoer (1986: 86-95).

A frase por ele escolhida para constar na contracapa de *Educação... Caminhos de Liberdade* sintetiza, quanto a nós, o significado deste termo demasiado incómodo para a época:

“Acredito na democratização do ensino como uma igualdade de oportunidades do pobre e do rico” (Simão, 1973b).

Próximo do ministro, e comungando naturalmente do seu léxico, Aldónio Gomes, em 1971, na qualidade de director da Telescola⁹⁰, refere em entrevista que o sentido de “democratização do ensino” é o de “generalizar o ensino de base a todos e tornar efectiva a todos os intelectualmente capazes a prossecução dos estudos para além do ensino de base” (*Voz do Domingo*, 14/2/1971, p. 1).

Entretanto, na Assembleia Nacional é vivo o debate em torno do sentido “democrático” da Reforma Veiga Simão, havendo quem defenda claramente a “democratização do ensino” e a “educação de massas”, por uma questão de justiça social:

“Eu não posso aceitar que ainda haja alguém em Portugal que não queira a educação para todos e, por isso, parece-me ser de distinguir dois momentos na tão almejada reforma: o primeiro diz respeito à democratização do ensino, à criação de oportunidades iguais para todos; o segundo à reforma do ensino superior.

Aquele primeiro momento é feito da profunda solidariedade humana, é exigência da justiça imanente, é um caso de consciência. Quanto a ele, todos têm de estar de acordo. Até porque quem hoje se opusesse à educação das massas, por certo o faria por ignorância. (...) Mas não vejo razões para alarme. [O Sr. Presidente do Conselho] escolheu para a pasta da Educação um Ministro que não se cansa de indicar como caminho do progresso ‘a educação das massas’, de nos dizer que o futuro da Nação não reside apenas em elites fechadas e diminutas” (J. Duarte de Oliveira, AN, *Diário das Sessões* de 18/2/1971, p. 1702).

“[A alteração ao artigo 43º da Constituição] promove, igualmente, uma democratização da cultura e do ensino, pois permite que todos possam a eles ter acesso, com limite apenas das faculdades e dos seus méritos” (Dias das Neves, AN, *Diário das Sessões* de 2/7/1971, pp. 2354/2355).

⁹⁰ Aldónio Gomes seria nomeado, em 1973, por Veiga Simão, o primeiro Inspector-Geral do Ensino Particular.

“Num dos seus discursos, afirmou o Sr. Ministro da Educação Nacional que ‘educar todos os portugueses, promovendo uma efectiva igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, é o objectivo da batalha decisiva da reforma da educação’. Nesta linha de pensamento, isto é, visando a consecução da democratização do ensino – entendida pelo acesso de todos os indivíduos às modalidades e graus de ensino correspondentes às suas capacidades e tendências, independentemente de condições económicas e sociais –, o Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto, criou novas Universidades e outros estabelecimentos de ensino superior” (Maria de Lourdes de Menezes Oliveira, AN, *Diário das Sessões* de 31/1/1974, p. 333).

Já o deputado Carvalho Conceição, com argúcia, projecta a “democratização do ensino” para além da “generalização do ensino”, pondo a ênfase na potenciação das capacidades de cada um, no respeito integral pelo seu ritmo de aprendizagem:

“Sem demagogia, empregava-se a expressão ‘democratização do ensino’, que não pode ser, naturalmente, considerada como equivalente apenas a uma generalização, isto é, abrir as portas das escolas, abrir as portas do liceu, por exemplo, ou da escola técnica, ao maior número possível de alunos. A democratização entende, fundamentalmente, que importa acima de tudo propiciar essa generalização, mas, ao mesmo tempo, ainda, procurar elevar às máximas possibilidades, ou dentro das máximas possibilidades de cada um, cada um dos alunos presentes (...) no sentido de cada aluno receber, de acordo com o seu ritmo próprio, com as suas próprias possibilidades biopsicológicas, o seu máximo desenvolvimento” (AN, *Diário das Sessões* de 2/7/1971, p. 2355).

Por seu lado, a deputada Maria Raquel Ribeiro considera que a “democratização do ensino” implica obrigatoriamente a liberdade de ensino:

“Se aos pais cabe em primeiro lugar o dever e o direito de educar os filhos, deve ser-lhes garantida a verdadeira liberdade na escolha dos meios de educação, onde tem especial importância a escola. Por isso, numa reforma do sistema educativo, que, entre os pontos-chaves em que assenta está o de assegurar a igualdade de oportunidades para todos, só poderá ser garantida a observância deste princípio fundamental desde que aceite o pluralismo escolar. A verdadeira democratização do ensino deverá permitir às famílias a possibilidade de escolha da frequência da escola, qualquer que seja a sua situação económica ou ideológica” (AN, *Diário das Sessões* de 14/4/1973, p. 5109).

E o deputado Eleutério de Aguiar, além de entusiasta da “democratização do ensino”, ousa projectá-la numa sociedade “verdadeiramente” democrática, indo, quiçá, ao encontro das reais intenções do ministro, como adiante falaremos:

“Perante uma obra que exige a mobilização de recursos humanos e materiais em escala nunca verificada na Administração, ninguém de boa fé poderá deixar de reconhecer que o Governo está seriamente empenhado em garantir na prática o princípio da democratização do ensino (...). Como grande objectivo, ou mesmo como ideal da reforma da educação, sublinhe-se a implantação, pela via mais natural, de uma sociedade que se pretende verdadeiramente democrática, participada por todos e em que todos se sintam efectivos participantes” (AN, *Diário das Sessões* de 12/12/1973, p. 183)⁹¹.

Também a Igreja, desde o episcopado a directores de escolas católicas e a autores assumidamente católicos⁹², na linha da deputada Maria Raquel Ribeiro, associa a democratização do ensino à igualdade de oportunidades e considera que esta só é exequível quando forem dadas ao ensino particular as mesmas condições que o Estado disponibiliza para o ensino estatal.

Neste quadro, os bispos, em Nota Pastoral sobre a liberdade de ensino publicada em 1972, apoiam uma democratização do ensino isenta de discriminações, na linha do Magistério da Igreja:

⁹¹ Mas por entre estas ondas de entusiasmo, também há quem aceite a democratização do ensino sob reservas: “Queremos educar todos os portugueses sem discriminações, em autêntica democratização do ensino, mas educar no culto dos valores que nos engrandecem e educar para Portugal. Desejamos vistas largas e sem preconceitos, mas não ingenuidades comprometedoras” (Moreira Pires, AN, *Diário das Sessões* de 15/3/1974, p. 835).

E também há quem desconfie das intenções e eficácia da reforma levada a cabo por Veiga Simão: “(...) que ‘democratizar’ o ensino é o mesmo que dar a qualquer cidadão o direito de ser doutor, mais não é do que entender que qualquer burro tem o direito de ser cavalo” (Moura Ramos, AN, *Diário das Sessões* de 13/4/1973, p. 5051).

⁹² Também os semanários diocesanos fazem eco desta discussão. Na sua grande maioria, os seus directores e colaboradores (só) entendem a democratização do ensino num contexto de liberdade de escolha (que subentende o auxílio ao ensino particular). Nesta perspectiva, é sintomático este comentário incluído no editorial do semanário *A defesa*, da diocese de Évora: “A democratização do ensino exige que a educação, a qualquer nível, esteja ao alcance de todos, sem discriminação social nem económica, e que as famílias, responsáveis pela educação dos filhos, possam optar pelo ensino oficial ou pelo particular (24/4/1971, p. 2). Outros porém focam aspectos pertinentes que alargam (e enriquecem) o debate em torno do conceito de “democratização do ensino”. O cronista J. B. de *A Voz do Domingo*, a propósito de um discurso do deputado Aguiar e Silva na Assembleia Nacional, alerta para a ambiguidade da expressão “democratização do ensino”, que quanto a ele deve significar unicamente “acesso do maior número possível ao máximo de instrução”, ao invés do sentido que outros lhe dão, a que chamou de “laicização do ensino”, ou mesmo “marxização do ensino” (1/1/1973, p. 11). Por seu turno, Urbano Duarte, director do semanário *Correio de Coimbra*, admite que a selecção intelectual não desvirtua a “democratização do ensino”: “Outros reagiram ao que ele [Veiga Simão] chamou a ‘democratização do ensino’ – a todos as mesmas possibilidades de cultura, desde que existam qualidades equivalentes – porque cultura implicaria (especialmente no meio universitário) uma certa ‘aristocracia’ ou escolha dos melhores. Esta objecção – a escolha dos melhores – não é objecção, porque exigir competência é aceitar selecção, mas uma selecção pelo uso dos talentos e não do dinheiro ou de famílias privilegiadas” (*Correio de Coimbra*, 22/7/1971, p. 2).

“Não apreciamos factos; colocamo-nos no plano da doutrina. Se a pusermos em prática, (...) não apenas ajudamos a salvaguardar melhor o direito dos pais à livre escolha da escola para os seus filhos, como também contribuiremos para a necessária e desejada democratização do ensino, pela criação de absoluta igualdade de oportunidades oferecidas a todos os portugueses, sem discriminação” (CEP, 1977: 109).

Nesta mesma perspectiva encontra-se Sousa Franco, um dos leigos católicos mais defensores da doutrina do Magistério da Igreja e o que mais produziu opinião neste período de forte expansão escolar. Para este autor, na esteira de Dewey, a liberdade de ensino – o “ensino livre” – deverá estar implícita a uma democratização do ensino⁹³:

“Dewey, em *Democracia e educação*, congrega algumas das concepções correntes de democratização do ensino, a partir das ideias de ‘ensino para a democracia’ e de ‘ensino imbuído de ideais democráticos’. A democracia chegará a atingir a educação quando esta for livre (nos métodos para despertar as qualidades do educando), acessível a todos por igual e imbuída de espírito fraternal; assim haveria nela liberdade, igualdade e fraternidade... Apesar do que possa haver de superficial, de amplo e equívoco nesta construção, ela mostra bem como a ideia de democracia escolar implica a existência de ensino livre (a menos que dela queiramos dissociar, numa visão totalitária, as chamadas liberdades ou direitos formais), não sendo por ele contrariada” (Franco, 1971a: 387).

Por seu turno, José Carlos Belchior (1972), na altura director do Colégio de S. João de Brito, considera que o conceito de “democratização de ensino” engloba três aspectos fulcrais concomitantes: a expansão escolar; a possibilidade de todos os indivíduos terem acesso à educação independentemente das suas condições sócio-económicas; a capacidade de a escola preparar os alunos para viverem numa sociedade democrática. Mas acrescenta que “se não for dada possibilidade aos estabelecimentos de ensino particular de continuarem a existir, o que se dará, sobre o aspecto qualitativo, não é a democratização mas a estatização do ensino” (p. 5).

⁹³ A este propósito, Sousa Franco (1971) considera que algum ensino particular, sem financiamento estatal, pode ser um obstáculo à democratização do ensino: “Reconheçamos que a democratização do ensino pode ser gravemente lesada por sistemas de ensino particular que pratiquem condições financeiras in comportáveis, forneçam um ‘ensino de qualidade’ aos mais ricos ou funcionem como ‘escape’ para os mais ineptos, rejeitados pelo sistema oficial ou receosos dele. Mas a verdade é que estas dificuldades existem, sobretudo quando o ensino particular não é ensino livre” (p. 386).

Também diversos consagrados autores da área da educação deixaram bem vinculados os seus entendimentos acerca do processo de democratização do ensino promovido pelo Ministro Veiga Simão.

Rui Grácio (1981a) procura *ler fundo* o sentido do conceito de “democratização do ensino” nos discursos de Veiga Simão⁹⁴, condensando-o nos seguintes elementos essenciais: “acesso de todos aos bens da cultura e da educação, em igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, em função exclusiva dos seus méritos” (pp. 665/666).⁹⁵ Porém, este autor, escrevendo anos antes em pleno desenvolvimento da reforma Veiga Simão, considera que a democratização do ensino só terá sucesso se forem alargadas as bases sociais de recrutamento (atingindo até os mais afastados dos pólos urbanos), se as práticas educativas assentarem em valores democráticos e, finalmente, se diminuïrem (ou acabarem) as relações de dependência entre as estruturas centrais, regionais e locais do sistema escolar (Grácio, 1971: 10).

Entretanto, vários autores, designadamente Rogério Fernandes⁹⁶, Calvet de Magalhães⁹⁷ e, mais tarde, João Formosinho & Joaquim Machado⁹⁸ e Stephen Stoer (1986: 240), consideram que a reforma Veiga Simão (e posteriormente a Revolução de Abril) visava democratizar Portugal⁹⁹.

⁹⁴ Este mesmo autor, em outra oportunidade, refere que, devido a pressões externas (designadamente grupos interessados no processo de desenvolvimento industrial, tendo em vista a nossa integração europeia), os governantes terão gradualmente substituído a expressão “generalização do ensino” por “democratização do ensino/ igualdade de oportunidades educativas” (Rui Grácio, 1981b: 13).

⁹⁵ Mas este autor não deixa de questionar “como será possível democratizar o ensino numa sociedade sem sinais de democracia? (p. 666). A mesma pergunta é feita, na altura da Reforma, por Rogério Fernandes (1973), sendo este de opinião que “a estrutura da sociedade portuguesa não parece propícia a uma completa democratização da escola” (p. 27), ademais marcada pelas profundas assimetrias regionais (p. 56). O facto de a expressão “democratização do ensino” não aparecer na Lei da Reforma do Sistema Educativo (contrariamente à proposta de Veiga Simão) indicia claramente as dificuldades existentes para superar o paradoxo acima referido.

⁹⁶ Escreve este autor: “O actual ministro da Educação Nacional entende, porém, e tem-no declarado por mais de uma vez, que expansão do ensino contribuirá para uma liberalização crescente da nossa vida colectiva, resumindo a sua tese na fórmula de que um povo mais culto é um povo mais livre. Parece inegável, de facto, poder constituir a educação um factor dinamizante do progresso global da sociedade e, designadamente, da sua evolução política” (Rogério Fernandes, 1973: 27).

⁹⁷ Também este autor considera que a reforma Veiga Simão “está imbuída de sentido democrático e pode considerar-se social, sem discriminações”. Todavia, põe condições para o seu êxito: “Mas tornar essa reforma democrática, aberta a todos, não chega. Democratizar o ensino é garantir o acesso a todos” (Calvet de Magalhães, 1971: 58).

⁹⁸ Diz João Formosinho e Joaquim Machado (1998): “Em Portugal, a Reforma Veiga Simão, visando a ‘democratização do ensino’, permite, no interior da escola, a ocupação, por parte dos professores e alunos, de espaços de participação que cada vez tornam mais evidente a necessidade de ‘democratização da sociedade’, efeito não desejado pelo sistema político no seu todo” (p. 2).

⁹⁹ Também Sousa Fernandes (1991), ao falar genericamente sobre a problemática social da educação escolar, considera o “papel da educação como factor de mobilidade social, de igualdade de oportunidades para todos e de democratização geral da estrutura social”. E concretiza: “Efectivamente, através de uma educação generalizada, abria-se aos indivíduos a possibilidade de acesso a qualquer posto ou profissão, independentemente da sua origem étnica, do seu nascimento, da sua classe e dos seus rendimentos económicos. A educação faria

Como que a confirmar estas posições, encontra-se MacManus, jornalista do jornal *The Guardian*. Ao escrever sobre a educação em Portugal, depois de uma longa entrevista a Veiga Simão, elogia os efeitos da democratização do ensino, e ao falar dos estudantes universitários termina de forma *bombástica*, a escassos cinquenta e cinco dias da Revolução de Abril:

“São estas as pessoas que emergirão como diplomados nos anos 80. Se perguntarem ao Professor Simão o que estes jovens exigirão da sua sociedade ele responde com uma única palavra – democracia. Consegui-la-ão? O Ministro da Educação sorri; não é por acaso que ele é amigo pessoal de outro advogado da mudança em Portugal – General Spínola” (*The Guardian*, 1/3/1974, p. 3)¹⁰⁰.

2.2.3. Os entendimentos do conceito na Democracia

O regime democrático cria naturalmente correntes de opinião favoráveis à democratização do ensino, provocando a reinterpretação do conceito e a sua extensão a outros campos até então pouco ou nada explorados.

Em 1975, o Conselho de Directores-Gerais do MEIC elabora um programa de acção que vá ao encontro das linhas gerais do programa do Movimento das Forças Armadas, tendo como primeiro objectivo a democratização do ensino. Neste novo contexto, compreende-se o conceito da seguinte forma:

“Democratizar a escola é, portanto: (a) abri-la a todas as camadas sociais e regionais, privilegiando, para já, o acesso à Escola das classes trabalhadoras e das populações rurais; (b) pô-la ao serviço dos reais interesses do povo português na sua marcha para o socialismo e para a completa independência nacional; e, (c) fazer intervir decisivamente na elaboração da política escolar todas as entidades interessadas no processo revolucionário e não apenas a comunidade escolar «corporativa» de professores e alunos” (Teodoro, 2001: 357/358).

Rui Grácio (1981a), reportando-se a esta época revolucionária, considera que a democratização do ensino integra cinco acepções: (i) o direito à educação; (ii) os conteúdos e valores do ensino/ aprendizagem; (iii) o governo e funcionamento das escolas (órgãos e formas de gestão, etc.); (iv) a participação das forças e interesses sociais e culturais

com que apenas um critério funcionasse como decisivo na ascensão social: o mérito resultante das capacidades inatas e do trabalho desenvolvido” (p. 50).

¹⁰⁰ Foi precisamente esta a ideia com que ficámos das conversas estabelecidas com Veiga Simão. E foi ele próprio, com visível orgulho, que nos facultou este documento.

organizados, assim como dos professores, pais e alunos, na definição das políticas educativas; (v) as relações de articulação do sistema educativo com os objectivos políticos (p. 668).

Relativamente aos aspectos apontados por Grácio (1971: 10), e por nós atrás registados, temos um alargamento da noção do conceito e um reforço da sua “democraticidade”. Aliás, neste período enformado pela Revolução de Abril (pelo menos até 1980), a *democratização do ensino* confunde-se claramente com a participação/ intervenção cívica, materializada na gestão democrática das escolas¹⁰¹. É que as componentes tradicionais do conceito estão garantidas: a expansão escolar e o aumento da escolaridade obrigatória, com a dinâmica anterior, são imparáveis; e o mito da igualdade de oportunidades está subjacente à ideologia predominante da época¹⁰².

¹⁰¹ Ver, entre outros, Stephen Stoer (1986: 131; 153; 241).

¹⁰² Vários autores, porém, insistem nestes aspectos tradicionais, mas adaptados a uma época de forte apelo à participação. É caso por exemplo de Eurico Lemos Pires (1985) que entende democratização do ensino como: “(i) igualdade de oportunidade de acesso aos benefícios que o ensino pode conferir a todo o indivíduo; (ii) poder de participar nas decisões que impliquem a teoria e a prática do ensino, no sentido de obtenção de maiores benefícios que dele possam ser tirados” (p. 265).

Maria E. Brederode Santos (1981) crê que “a fase que atravessamos [final da década de setenta] se pode considerar ainda de expansão, caracterizando-se já menos pela chamada ‘explosão escolar’, do que pelo prolongamento da escolaridade” (p. 389). Para esta autora, a igualdade de oportunidades implícita na democratização do ensino, deve privilegiar não só os mais desfavorecidos, como também combater outras “opressões”: as opressões regionais, a opressão do “normal” em relação àquele que é “diferente” (porque “deficiente”). Considera igualmente que a democratização da educação integra outras duas dimensões: a formação dos alunos para a sociedade democrática e “democratização da decisão”, até então fortemente centralizada (pp. 390-392).

Aldónio Gomes (1981), ex Inspector-Geral do Ensino Particular e Secretário de Estado dos II e V Governos Constitucionais, a propósito da determinação constitucional que incumbe o Estado de promover a “democratização da educação” (n.º 2 do art. 73º, versão de 1976), considera que este desiderato implicará profundas mudanças nas lógicas societárias, mitigando progressivamente as diferenças de classe ainda bem vincadas na jovem democracia portuguesa: “O Estado promoverá a democratização da educação – como? Claro que qualquer processo de transformação democrática pressupõe uma democratização do sistema de ensino e esta só se torna real se acompanhada de uma democratização do acesso às posições sociais mais elevadas, isto é, de uma transformação da estrutura das diferenças entre as oportunidades que as diversas classes têm para chegar a essas posições, transformação que passa por aspectos culturais, económicos, sociais e psicológicos. Só que os obstáculos se avolumam – e um dos maiores residirá no facto de todos os intervenientes nos problemas da educação, sobretudo políticos e docentes, serem eles próprios produto do sistema que querem transformar e de acabarem por se enquadrar num sistema de ensino que tende a reproduzir a estrutura das relações estabelecidas entre grupos e classes e a estrutura da distribuição da vivência cultural. Para além do limite dificilmente atingível (...), cabe ao sistema de ensino minimizar os efeitos da herança de classe e controlar sistematicamente os mecanismos escolares de afastamento dos alunos de classes menos favorecidas” (p. 86).

Por sua vez, Émile Planchard (1974), pouco tempo depois da Revolução, ao tecer alguns postulados e aspectos da democratização do ensino, associa este conceito à liberdade de escolha, considera que o ensino deve ser acessível para todos, embora com condicionamentos impostos pelo bem comum: “Democratizar o ensino é fazer com que *seja acessível a todos a partir da infância e da mesma maneira*, independentemente dos obstáculos exteriores, de origem económica essencialmente, que se opõem ao exercício deste direito e que a sociedade tem o dever de remover ou de atenuar pois (...) nunca se poderá suprimir por completo todos os factores das desigualdades existentes, mesmo que sejam puramente extrínsecos. Democratizar o ensino é, pois, permitir que cada indivíduo possa livremente e segundo os seus gostos, méritos e capacidades, beneficiar de todos os meios disponíveis postos ao serviço dos cidadãos pelas instituições de um país. (...) Mas a democratização do ensino é uma tarefa complexa e difícil. Deve ter em conta numerosas circunstâncias e certos imperativos. Deve, sem dúvida, respeitar a liberdade da escolha, mas não pode deixar de impor certos constrangimentos e certas restrições” (p. 199).

2.2.4. Observações finais

Nestas três décadas em análise, tendo como foco a explosão escolar com repercussões em todos os níveis – educacional, político, económico, social, religioso – não temos dúvidas de que foi José Veiga Simão quem deu um significado acrescido ao conceito de expansão escolar, ultrapassando a mera objectividade dos números e consolidando o seu sentido holístico.

De mera expansão quantitativa de escolas e alunos e aumento da escolaridade obrigatória, evoluímos para a igualdade de oportunidades só condicionada pelo mérito (como tentativa também de transformar/ democratizar a sociedade) e, com o regime democrático, alargou-se e “politicizou-se” o conceito, estendendo-o a todas as estruturas do Sistema Educativo, especialmente às escolas, aos seus órgãos de direcção e estruturas intermédias. Ou seja, entrou-se num campo importante, necessário, mas algo periférico ao objecto desta investigação.

Destarte, como apontamento final – e embora sejam bem patentes as diferenças semânticas e lexicais entre “expansão escolar” e “democratização do ensino” – para economia de raciocínio, e no âmbito deste trabalho, vamos considerá-las próximas. Nesta perspectiva, as duas expressões são utilizadas indistintamente sempre que não decorram dúvidas na interpretação objectiva dos factos e o contexto em estudo não exija uma análise mais detalhada dos conceitos. Léxicos

2.3. Expansão económica e fomento da escolarização

Cinco de Junho de mil novecentos e quarenta e sete marca o início de um novo ciclo para a história de uma Europa devastada pela guerra. Na Universidade de Harvard, o General Alfred Marshall desafia a Europa a elaborar um programa concertado de reconstrução

Mas Planchard, quando fala de ensino para todos, recusa a uniformidade e lembra a autoridade: “A individualização do ensino não é mais, em suma, que uma consequência da democratização do ensino: criar uma sociedade ao mesmo tempo homogénea e diferenciada, com igualdade e liberdade mas sem prejuízo da hierarquia e da autoridade” (p. 201).

Em síntese, Émile Planchard (1978) defende “ensino para todos, com certeza, mas ensino diferente para cada um, a partir de um certo grau e determinado pelas capacidades e gostos individuais” (p. 107).

Sobre este assunto, cf. também, entre outros, J. Evangelista Loureiro (1985: 13-15).

económica e social, potenciando desta forma o auxílio oferecido pelos Estados Unidos da América. A Europa corresponde a este desafio e, em 16 de Abril de 1948, é criada a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE¹⁰³). Portugal, embora não afectado directamente pela guerra, integra este movimento de solidariedade europeia mas só a partir do segundo ano da execução do Plano Marshall é que solicita auxílio. Todas as verbas recebidas são então canalizadas para o Fundo de Fomento Nacional. Foi em resultado deste I Plano de Fomento¹⁰⁴, e sob forte pressão exterior, que se gera um surto de desenvolvimento económico com repercussões em todas as áreas, designadamente na educação¹⁰⁵. Aumentam as taxas de escolarização¹⁰⁶, investe-se sobremaneira nas escolas técnicas¹⁰⁷, a procura do ensino secundário liceal sofre um aumento exponencial que só abrandará três décadas depois, e a “explosão escolar” começa a manifestar-se com nitidez, iniciando uma das mais importantes transformações históricas da sociedade portuguesa” (Nóvoa, 1992: 483) (cf. Gráfico II.3.1)¹⁰⁸.

Nestes inícios dos anos cinquenta, são bem elucidativas estas passagens de discursos do Subsecretário de Estado da Educação, Henrique Veiga de Macedo, fazendo alusão aos trabalhos de Alfred Marshall e à relação entre o crescimento económico e a escolarização:

“Não podem, de resto, esquecer-se as relações de estreita dependência entre a produtividade do trabalho e a difusão do ensino. É indiscutível que uma boa instrução traz grandes vantagens ao trabalhador: desenvolve as suas faculdades de atenção, apura-lhe o espírito de observação, estimula-lhe a sua actividade mental, torna-o mais confiante, mais inteligente e mais apto a aperfeiçoar-se no exercício da profissão. Ela constitui por isso mesmo factor importante na produção de riqueza”¹⁰⁹ (Macedo, 1953: 7).

¹⁰³ Que se tornará, em 1961, a “OCDE” – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

¹⁰⁴ Aprovado em 1952.

¹⁰⁵ Esta cumplicidade entre desenvolvimento económico e educação escolar é suportada por diversas teorias (muito desenvolvidas na década de sessenta), entre as quais a mais vulgarizada é a teoria do capital humano. Theodore W. Schultz, um dos economistas da educação que mais difundiu a mensagem optimista sobre os efeitos dos investimentos na educação, considera que “o investimento no capital humano não só aumenta a produtividade individual, mas, ao fazê-lo, prepara a base técnica do tipo de força de trabalho necessária para um rápido crescimento económico” (A. Sousa Fernandes, 1991: 49). Sobre a realidade portuguesa, ver, entre outros, A. Guimarães (1950: 332-337; 339-341) e César de Oliveira (1992: 63, 73).

¹⁰⁶ Em 1950, Portugal situa-se no último lugar europeu no respeitante à taxa de analfabetismo (António Nóvoa, 1992: 476).

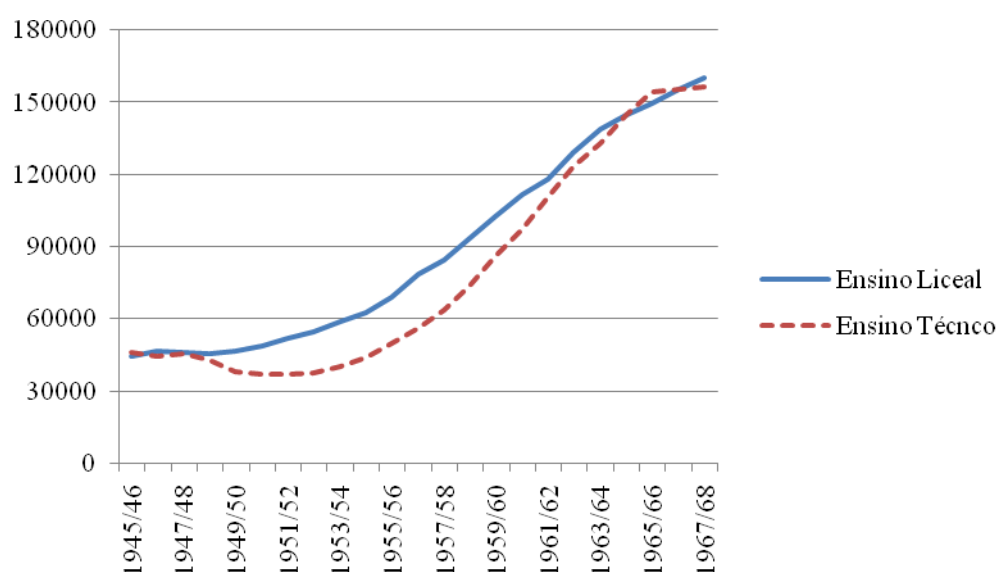
¹⁰⁷ Entre os anos de 1950 e 1960 o aumento do número de alunos que frequenta escolas técnicas é o maior do período pós-guerra, facto este que “reflecte a necessidade sentida pela indústria de maior número de técnicos e trabalhadores especializados” (Stephen Stoer, 1986: 51).

¹⁰⁸ Ver também Quadro I. B1, em Anexo IB.

¹⁰⁹ Porém, três anos antes, em 1950, Veiga de Macedo parece ter medo que a técnica ofusque a fé em Deus: “Somos, pois, contra todos os sistemas pedagógicos que não tomam na devida conta ou pretendem amputar no homem a Fé em Deus, substituindo-a directa ou indirectamente pela fé no Indivíduo, ou na Sociedade, ou na Classe, ou no Estado, ou na Raça, ou na Ciência, ou na Técnica e que, em consequência, provocam uma grave inversão na escala de valores ou conduzem à negação daqueles princípios que dão mais dignidade e mais elevado rumo à vida” (*Jornal da Beira*, 26/5/1950, p. 4).

“Temos de nos convencer, de uma vez para sempre, de que o rendimento nacional está, em larga medida, dependente do nível cultural do povo. Um plano de educação popular não só não é incompatível com um plano de fomento, como é, em si próprio, em maior ou menor grau, a base imprescindível de um plano desta natureza. Melhor: não se concebe um plano de fomento económico que não inclua entre as suas finalidades a recuperação cultural dos iletrados, ou não seja precedido ou acompanhado de um plano de educação popular” (p. 11).

Gráfico II.3.1 - Evolução do número de matrículas no ensino liceal e no ensino técnico (Continente e Ilhas), entre 1945/46 e 1967/68¹¹⁰.



[Fontes: até 1959/60, "Estatísticas da Educação"; de 1960/61 a 1967/68, MEIC (1975) pp. 160 e 193.]

Esta relação da técnica/ desenvolvimento económico com a religião, especialmente a cristã, tem sido objecto de diversas análises, por vezes associando a Igreja Católica à inércia económica e as Igrejas protestantes à capacidade de trabalho conducente ao desenvolvimento. Já assim pensava Antero de Quental (2008), no final do século XIX. Nas Conferências do Casino, num texto sobre as "Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos últimos três séculos", Quental critica a *sua* sociedade, muito enformada pela cultura católica, que não valoriza o trabalho, incomoda com as suas exigências e dogmatismos e anula o pensamento inventivo (designadamente pp. 70, 71 e 91).

Nesta análise, também “os autores de formação weberiana valorizam muito negativamente a influência católica, que desvaloriza o trabalho e a riqueza, colocando, em contraponto, as ideias da Reforma de Lutero e Calvino, onde o trabalho e a produção de riqueza são apontados como um meio de aproximar o Homem de Deus, o que permitiu criar nos países de cultura protestante uma relação das elites com o trabalho completamente distinta da dos países católicos” (António Teodoro, 2007: 8).

¹¹⁰ A partir de 1968/69 o liceu e escola técnica coexiste com o ciclo preparatório directo e deixa de ter interesse esta análise evolutiva e comparativa.

Também Pires de Lima, Ministro da Educação Nacional de 1947 a 1955, reconhece que a existência de analfabetos é um obstáculo ao desenvolvimento da indústria e à produtividade:

“Seja como for, a existência de analfabetos, nivelando por baixo a educação cívica, é um freio ao progresso técnico. E uma das facetas do atraso geral, caracterizado, nos tempos que vão correndo, pela fraca industrialização, diminuta produtividade e baixo nível de vida” (Ministro da Educação Nacional, 1955, cit. por Nóvoa, 1992: 460).

Este ciclo reformador torna-se imparável, estimulado pelo crescimento económico. Portugal, mais por arrastamento do que por convicção própria, tem de se desenvolver culturalmente para ter melhores desempenhos a nível económico e simultaneamente aproximar-se das taxas de escolarização dos restantes países europeus. A conjuntura internacional a isso obriga¹¹¹. Pouco tempo após iniciar o seu mandato, em 1948, Pires de Lima reforma o ensino técnico profissional¹¹², pois são necessários recursos humanos especializados para acompanhar o incremento da industrialização. Em 1952, são publicados dois decretos respeitantes ao Plano de Educação Popular¹¹³ e à Campanha Nacional de Educação de Adultos com a preocupação de eliminar o analfabetismo e o absentismo à Escola. O Plano de Educação Popular alcançou assinalável êxito, pois, em 1955, pela primeira vez na história da educação portuguesa, praticamente todas as crianças entre os 7 e 11 anos frequentavam o ensino primário¹¹⁴ (Carvalho, 1986: 791-793).

¹¹¹ É designadamente o Plano Marshall, a OEEC, a NATO e mais tarde a EFTA. Mas esta necessidade de se investir na educação não se circunscreve à Europa sobrevivente da guerra. Como refere Cherkaoui, assiste-se a um “fenómeno universal”, que ultrapassa as fronteiras da Europa, embora mais nítido no ensino secundário (J. Adelino Costa, 1997: 61).

¹¹² Começada a ser delineada nos inícios da década, esta reforma mostrou-se “inovadora” (Sérgio Grácio, 1986: 82ss) e “ousada” (1998: 117ss) sendo um momento “de viragem” nas políticas educativas (António Teodoro, 2001: 196).

¹¹³ Decretos-Lei n.º 38 968 e 38 969 de 27/10/1952.

¹¹⁴ O principal objectivo do Plano de Educação Popular é o cumprimento da escolaridade obrigatória. Se este objectivo é cumprido, outros ficam muito aquém do desejado (e, até, exigido): no início da década de sessenta a taxa de analfabetismo ainda ultrapassava os 31%; mais de 70% das crianças que haviam cumprido os quatro anos de escolaridade obrigatória não tinham acesso ao ensino secundário, nem técnico nem liceal; somente 2% dos alunos atingia o ensino superior (Reis, 1971: 4).

Passados quinze anos do início da implementação do Plano de Educação Popular, Veiga de Macedo, agora como deputado, lembra que foi este programa de acção que deu origem à expansão do ensino: “A crescente expansão do ensino é, entre nós, realidade consoladora. À política de educação definida e prosseguida pelo Estado vem correspondendo, da parte das populações, interesse progressivo pelo acesso à cultura. Esta situação, se decorre das exigências da vida moderna, deve-se também ao Plano de Educação Popular, traçado pela legislação de 27 de Outubro de 1952, que se encontra na base da resolução do problema da escolaridade obrigatória e do condicionalismo indispensável à gradual e segura extinção do analfabetismo. (...) Foi, na verdade, este movimento cultural que, levando o País a tomar mais perfeita consciência da gravidade dos problemas da instrução, deu origem ao rápido e espectacular aumento de alunos nos diferentes ramos de ensino” (AN, *Diário das Sessões* de 10/11/1967, p. 1696). Contudo, este mesmo deputado, em 1971, recordando novamente este Plano, não deixa de reconhecer alguma ineficácia na sua aplicação ao longo dos anos: “Em 1952, através da legislação de 27 de Outubro de 1952, lançou-se o Plano de Educação Popular, destinado, não tanto, como se pensa, a promover a educação de base dos adultos, mas, sobretudo, a dar efectivação prática no princípio da escolaridade obrigatória de há muito inscrito nas leis e nas intenções dos governos, mas sem ter

Dão-se os primeiros passos da expansão do ensino. Mas o acréscimo da procura do ensino é devido sobretudo à aceleração da industrialização e do crescimento económico que então se verifica (Grácio, 1992: 155). Nestas circunstâncias, “não estaríamos longe da verdade se afirmássemos que o ensino ia a reboque da economia” (Pardal, 1985: 159). Falta convicção, falta planeamento da educação¹¹⁵, falta articulação de esforços. Estes segundos passos serão dados, ainda na década de cinquenta, por um ministro de formação técnica e “desenvolvimentista”¹¹⁶ – Francisco de Paula Leite Pinto. A revolução escolar, animada pela economia, está em marcha mas vai encerrar uma série de dificuldades na consecução e muitas frustrações ministeriais.

Leite Pinto, Ministro da Educação Nacional entre 1955 e 1961, é “seguramente o Ministro da Educação que melhor interpretou a nova linha de rumo que à educação se exigia no pós-guerra” (Teodoro, 2001: 162). Catedrático da Universidade Técnica e pessoalmente ligado à indústria, quer planear a educação porque acredita nas suas potencialidades para o progresso económico e social do país. Os seus discursos não deixam dúvidas:

“A instrução e a educação estão na base de qualquer plano de fomento sério. Desenvolvimento económico e instrução andam a par (...). Todo o dinheiro gasto na educação é (...) um investimento económico e rentável” (Pinto, 1957, cit. por Grácio, 1985: 75/76).

“É necessário traçar um Plano de Fomento Cultural, sem o qual não tem significado nem eficiência um Plano de Fomento Económico” (PRM, 1964: xiii).

Esta última citação está incluída num ofício datado de 21 de Novembro de 1959 e que dará origem ao documento que marca o mandato deste ministro – o Projecto Regional do Mediterrâneo¹¹⁷. Fazem-se os primeiros estudos em termos de planeamento da educação,

obtido, ao longo dos decénios, a aplicação por todos ambicionada” (AN, *Diário das Sessões* de 2/7/1971, p. 2355).

¹¹⁵ Veiga de Macedo, passados quinze anos, reconhece esta lacuna: “Mas tão profundas e benéficas influências no acréscimo de matrículas nos diversos ramos de ensino haveriam de dar origem, aliás como se previra, a problemas sérios, mormente suscitados pela carência de professores, de escolas e de equipamento didáctico” (Assembleia Nacional, *Diário das Sessões* de 10/11/1967, p. 1697).

¹¹⁶ Embora Pires de Lima já mitigue “o anterior discurso quase exclusivamente centrado numa concepção de sistema de ensino entendido como aparelho de doutrinação ideológica e de controlo”, é contudo Leite Pinto quem marcadamente faz uma “paulatina viragem nos objectivos dominantes perseguidos pelas políticas de educação” orientando-as para “a formação dos recursos humanos qualificados para o desenvolvimento, sobretudo da indústria” (António Teodoro, 2001: 196). Leite Pinto é engenheiro (e não da área do Direito, como era costume) “e representa no Governo os sectores que defendiam uma aproximação à Europa e aos modelos de desenvolvimento que privilegiavam a indústria e a liberdade de trocas comerciais” (p. 279).

¹¹⁷ Pretendendo uma íntima ligação da escola com a economia, Leite Pinto projecta um Plano de Fomento Cultural que exige avultados meios técnicos e humanos, impossíveis de suportar pelo Estado. Sugere então à OCDE a elaboração de um trabalho em comum – designado “Projecto Regional do Mediterrâneo” que acabará por ser estendido a mais cinco países do Mediterrâneo: Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia (Carvalho,

analisando a década de cinquenta e prevendo a evolução até 1975¹¹⁸. Simultaneamente, perspectiva-se a criação do Ciclo Preparatório dos Ensinos Secundários, que progressivamente se tornará obrigatório¹¹⁹.

Leite Pinto (1963) não tem pois dúvidas de que o acelerado desenvolvimento económico e social dos países afectados pela II Guerra Mundial resulta sobretudo do seu investimento na educação, materializado pelo aumento da escolaridade obrigatória e pela generalização do ensino:

“Porém, sendo o desenvolvimento económico no fundo a busca do aumento da produtividade, ou seja a baixa dos custos, tem de se assegurar pela melhoria das técnicas e pela melhoria da aptidão da mão-de-obra. (...) De facto as máquinas (...) só produzem bem e organizam bem quando *operadas* por outras máquinas vigiadas por homens aptos. Não se confia a um homem boçal o manuseamento de uma máquina projectada, elaborada e fabricada por centenas de homens inteligentes e competentes. Por isso todos, absolutamente todos, os países desenvolvidos se esforçam por alargar o período do ensino obrigatório. É evidente que no mundo da electrónica não se concebe que se possa ensinar o manuseio das técnicas mecanizadas a quem só aprendeu a ler, escrever e contar, e foi lançado numa vida rude aos 11 anos. Para formarmos mão-de-obra especializada é preciso que comecemos por dispor de *uma massa de jovens, sãos de corpo e de espírito e com instrução de base*” (pp. 22/23).

Pouco tempo depois de tomar posse, na inauguração da escola técnica da Covilhã, Leite Pinto afirma não querer o ensino técnico “a reboque do progresso material” (*Novidades*, 3/10/1955 p. 5). Por isso, quer apetrechar as escolas com “maquinaria indispensável a um ensino imediatamente utilizável pela indústria” a fim de “preparar homens com os fundamentos técnicos para que rapidamente compreendam as diversidades do fabrico e se possam adaptar à evolução tecnológica” (p. 5).

1986: 795). Segundo H. S. Parnes “O Projecto Regional do Mediterrâneo reflecte a crescente atenção que tem sido dada, durante esta última década [1958-1967], ao papel dos recursos humanos no desenvolvimento económico e à contribuição da educação para a formação de ‘capital humano’ (...)” (Stephen Stoer, 1986: 51).

¹¹⁸ “Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-59)” e “Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole) – Previsão para 1975, ambos os trabalhos coordenados por Carlos Alves Martins, Director do Centro de Estudos de Estatística Económica, organismo de que Leite Pinto se serviu para apoiar logisticamente o Projecto Regional do Mediterrâneo. O planeamento, designadamente o da educação era fundamental: “O Plano Marshall e de uma forma geral a ordem económica do pós-guerra trouxeram a Portugal, como à maioria dos países que dele beneficiaram, a necessidade de enquadrar a acção económica do Estado através de um planeamento indicativo” (Ana Bela Nunes & J. Maria Brito, 1992: 323).

¹¹⁹ Num livro editado pela Direcção-Geral do Ensino Primário, a propósito da criação do Ciclo Preparatório, Pedro de Campos Tavares (1960) justifica desta forma “o notável incremento na frequência do ensino secundário, em progressão mais acentuada a partir de 1950”: “Trata-se de um fenómeno geral que se está verificando nos povos mais desenvolvidos, como expressão e consequência do progresso científico e tecnológico e da melhoria de nível económico e social de vida” (p. 255).

Num discurso de circunstância proferido em 1960¹²⁰, o ministro diz que os tempos são outros e “já não basta saber ler, escrever e contar”. E contrariando a ideia patente na mente de muita gente, de que “ir à escola era ambicionar ser doutor”, aponta outras funções da escola, bem necessárias numa sociedade em crescendo industrial:

“A escola alargou o seu âmbito e, se ensina os futuros doutores, ensina em muito maior número aqueles que hão-de vir operar com as máquinas. Qualquer um, se aprender a tempo e horas, pode mover-se à vontade no mundo mecanizado de amanhã” (*A defesa*, 9/4/1960, p. 4).

Com efeito, Leite Pinto, pouco depois de iniciar o mandato, em 1956, eleva a escolaridade obrigatória dos rapazes para 4 anos¹²¹ e, em 1960, das raparigas¹²². Mas ainda não consumado completamente este desiderato, já sonha com os seis anos de escolaridade obrigatória, insistindo na premente necessidade em se investir na pessoa, a nível físico e intelectual¹²³:

“O alargamento da rede de colégios e escolas, onde se poderá ensinar o ciclo preparatório, será um passo decisivo para a obrigatoriedade do ensino de seis classes. (...) É preciso nunca esquecer que um homem produz em função da sua saúde e da sua instrução e que, assim, sob o ponto de vista económico, as primeiras preocupações de um Estado são a saúde pública (nela se incluindo a educação física e a assistência escolar) e a instrução *de todos* a um nível tão elevado quanto seja possível. Desta forma as despesas feitas com a manutenção da saúde e com o aumento da qualificação humana são as mais produtivas” (Pinto, 1959: 11/12).

Leite Pinto não conseguiu vencer resistências internas e bloqueios orçamentais e o seu Plano de Fomento Cultural, materializado no Projecto Regional do Mediterrâneo, só em 1964¹²⁴ apresenta os primeiros resultados.

¹²⁰ Na cerimónia da condecoração do Sr. Lopes Aleixo, em Cabeção (*A defesa*, 9/4/1960, p. 4).

¹²¹ Decreto-Lei n.º 40 964, de 31/12/1956.

¹²² Decreto-Lei n.º 42 994, de 28/5/1960.

¹²³ Escreve, a este respeito, o Pe. António Leite, em 1961: “A experiência mostra que a produtividade de trabalho, em igualdade de circunstâncias, aumenta com a cultura geral e técnica das pessoas que o prestam. Tanto é assim que, mesmo entre nós, há diversas empresas mais progressivas em que sobem automaticamente de categoria os operários ou empregados, ainda relativamente novos, que apresentam certificados de maiores habilitações, conseguidos, por exemplo, em cursos nocturnos. (...) Esta falta de cultura geral e técnica da grande massa da população deve ser uma das causas do fraco rendimento do trabalho nacional, que todos reconhecem” (pp. 524 e 526).

¹²⁴ Ou seja, cerca de três anos após a sua saída do Ministério. Apesar desta subestimação do Projecto Regional do Mediterrâneo, António Teodoro (2001) considera-o um documento precursor de uma nova mentalidade política nos anos seguintes: “Representando embora um exercício de planeamento quase académico, com muito pouca influência directa na acção política reformadora, o Projecto Regional do Mediterrâneo deu,

Uma leve frustração atravessa o ex-ministro quando, em 1966, já liberto de funções governamentais, continua a defender o investimento na educação e formação, lamentando não ter tido meios financeiros para executar os seus projectos¹²⁵:

“Os *Planos de Fomento Económico*, mormente em países desenvolvidos industrialmente, têm de ser acompanhados de *Planos de Fomento Cultural*, porquanto é evidente que desde as barragens até aos comutadores das lâmpadas eléctricas é necessário dispor de uma gama de técnicos especializados e competentes¹²⁶.

Formar a mão-de-obra diversificada que a Técnica exige, formar os especialistas habilitados a conceber, orientar e conservar as máquinas, *formar* os investigadores preparados para, através da pesquisa, activarem a Escola são tarefas urgentes, sem as quais não há Planos de Fomento Económico que valham.

Afirmar que o Tesouro não pode dar prioridade às despesas necessárias a essas *formações humanas* seria ignorar o que já D. António Costa proclamava há um século: ‘...é semente lançada à terra da inteligência de que brota cento por um’” (Pinto, 1966: 23).

A experiência de um técnico na pasta da educação não provara bem, embora tenha sido o cabouqueiro da mudança de mentalidade na pasta da educação. Rui Grácio (1985) considera mesmo que o discurso de Leite Pinto “sob certos aspectos antecipa de dez a quinze anos o de [Veiga] Simão” (p. 76).

E será no mandato de Inocêncio Galvão Telles – novamente um homem do Direito, formado nas Universidades clássicas – que algumas das ideias de Leite Pinto são concretizadas¹²⁷.

todavia, um contributo decisivo para a consolidação da *viragem* na política educativa portuguesa dos anos sessenta e setenta, permitindo a participação regular de um vasto conjunto de técnicos e de quadros político-administrativos nacionais nas actividades da OCDE, e recebendo a consultadoria técnica de peritos internacionais na generalidade dos novos projectos lançados, precisamente nesse período da *idade de ouro* do crescimento do ensino, impulsionado por uma crença, quase sem limites, no valor económico da educação, primeiro da educação técnica e do ensino científico, depois também da educação de base e geral” (p. 226).

¹²⁵ Em 1961, ou seja, no final do mandato de Leite Pinto, o Estado português despende com a educação cerca de 4 dólares por habitante, o valor mais baixo de toda a Europa (Nóvoa, 1992: 472).

¹²⁶ Leite Pinto insistia nesta ideia, que o acompanhou durante todo o seu mandato. Também em 1959, num discurso de circunstância proferido em Famalicão, o ministro afirma: “É prudente que, a partir de certo grau de desenvolvimento económico, os planos de fomento económico sejam acompanhados de planos de fomento cultural, por forma que se assegure a preparação dos técnicos necessários às novas fontes produtivas” (*Reconquista*, 18/10/1959, p. 10).

¹²⁷ Efectivamente, quem sucedeu a Francisco Leite Pinto na pasta da Educação foi Manuel Lopes de Almeida, catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Mas o novo ministro, no curto mandato de apenas um ano e meio, não dá qualquer continuidade aos planos do seu antecessor, preocupando-se sobretudo com questões relacionadas com a expansão do ensino superior (Rómulo de Carvalho, 1986: 797/8). Segundo António Teodoro (2001), Salazar terá escolhido Lopes de Almeida e depois Galvão Telles para a pasta da Educação para “refrear” o “ímpeto industrialista” dos anos cinquenta (p. 214).

Assim, em 1964, a escolaridade obrigatória é finalmente alargada para seis anos¹²⁸ e, neste mesmo ano, são dados os primeiros passos para a criação da Telescola. Três anos depois, em 1967, é fundido o 1º Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, resultando finalmente o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Entretanto, em 2 de Abril de 1964, foi tornado público o relatório do Projecto Regional do Mediterrâneo. Logo na introdução, o ministro regista o seu pensamento sobre a relação entre a educação e economia, manifestando alguma descontinuidade com a linha de pensamento de Leite Pinto¹²⁹:

“Não deve a educação subordinar-se inteiramente à economia, porque tem fins superiores que transcendem a mera produção de bens, e deve tender, primeiro que tudo, ao enriquecimento espiritual da personalidade” (PRM, 1964: ix)¹³⁰.

O relatório denuncia o estado caótico do ensino “sem haver um único aspecto em que a situação se pudesse considerar aceitável”¹³¹ (Carvalho, 1986: 806). Galvão Telles, sem deixar de elogiar o seu antecessor por este projecto¹³², procura relativizá-lo, preferindo remetê-lo para o III Plano de Fomento¹³³, e empolar uma iniciativa sua, tomada em 1963 – a elaboração de um *Estatuto da Educação Nacional* (Telles, 1966b: 19). Como dirá em 1966, aquando da apresentação deste longo e complexo documento, “propus-me promover uma planificação da

¹²⁸ Contudo, só em 1966/67 é posto em prática este prolongamento, mas de frequência facultativa. Segundo António Teodoro (1976), utilizando a linguagem própria do PREC, com esta medida teríamos “os filhos da grande e média burguesia e alguns sectores da pequena burguesia” a frequentar o 1º ciclo liceal, depois “os filhos dos operários especializados, do baixo funcionalismo e da maioria da pequena burguesia” a frequentar o ensino técnico elementar” e, por fim, “os filhos do campesinato e do operariado” a frequentar o ensino primário complementar (1ª à 6ª classe) (p. 44).

¹²⁹ Logo no seu primeiro discurso, no acto de transmissão de poderes, em 4 de Dezembro de 1962, Galvão Telles vinca bem que tipo de relação deseja entre economia e educação: “Não posso deixar de ver com apreensão o surto de certo internacionalismo educacional, que tende a subordinar inteiramente, a escravizar a educação à economia, como se a primeira só existira em função da segunda. Mas, descontado este exagero ou unilateralismo, não sofre a menor dúvida a importância da educação para a economia, pois esta só será progressiva onde aquela o for também” (Telles, 1966a: 42/43).

É evidente o receio do ministro (que, no fundo, era o receio de Salazar). A literacia e os progressos técnicos poderiam ser uma ameaça para a política do Estado Novo. E Galvão Telles defende-se destes perigos, com a publicação de dois importantes decretos sobre a Religião e Moral nas escolas públicas, tendentes a reforçar a “espiritualidade” dos alunos, como mais à frente iremos referir.

¹³⁰ Esta afirmação surge imediatamente a seguir a outra em que o ministro refere que “economia e educação aparecem de mãos dadas”, uma vez que se precisa de mais gente convenientemente preparada “para satisfazer as novas exigências da vida, para criar mais riqueza, para elevar o nível geral” (PRM, 1964: ix).

¹³¹ Como diz António Nóvoa (2005), “Portugal vai-se descobrindo, periodicamente, um país atrasado. Fixamos metas imaginando os outros países parados. Por isso, quando as cumprimos, constatamos perturbados que a distância que nos separa da ‘civilização’ é cada vez maior...” (p. 113). Sobre o relatório do Projecto Regional do Mediterrâneo, ver também Stephen Stoer (1986: 53).

¹³² Embora com linhas de pensamento distintas, são muitos os momentos em que Galvão Telles fala do seu antecessor, mormente da importância do Projecto Regional do Mediterrâneo (ver, por exemplo, Telles (1966a: 149, 155, 467; 1966b: 18).

¹³³ Que abrange o sexénio de 1968 a 1973.

acção educativa nos aspectos qualitativos, tomando as instituições escolares no seu conjunto e imprimindo-lhes a configuração adequada” (p. 22), mantendo “o justo equilíbrio entre a tradição e a inovação, entre o respeito do passado e a auscultação das necessidades do presente e tendências do futuro” (p. 32). O planeamento da educação continua a ser a grande preocupação dos ministros. E Galvão Telles não perde tempo: para apoiar a elaboração deste ambicioso documento¹³⁴, cria, em 1965, o GEPAE – Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, “destinado a estudar de forma permanente os problemas respeitantes à educação”¹³⁵ (p. 18).

As tensões entre economia e educação subsistem¹³⁶. Mas é firme a convicção do Ministro Galvão Telles quanto ao papel motor da educação neste conflito ideológico:

“As despesas feitas com a educação, abstraindo mesmo do seu alto valor moral ou espiritual, e falando a linguagem dos economistas, não são meras despesas improdutivas, constituem um verdadeiro investimento: quando criteriosamente efectuadas, representam mesmo o mais rendável dos investimentos. Não se pode esperar que a economia se desenvolva para só então fazer progredir a educação: a inversa é que é verdadeira, pois sem elevado nível educacional a economia está condenada a estagnar, à míngua de capital humano” (Telles, 1966b: 10).

“Quem faz a economia é o homem, e quem faz o homem é a educação: donde ser a educação que faz, afinal, a economia”¹³⁷ (1968c: 23).

¹³⁴ No discurso de apresentação do Estatuto da Educação Nacional, Galvão Telles considera-o “uma iniciativa que julgo inédita em todo o mundo, pelo menos com a amplitude e as características que lhe atribuí” (1966b: 22). No discurso de transmissão de poderes, eleva-o a “Carta Magna da educação nacional” (1968c: 22).

¹³⁵ É este organismo que passa a desempenhar este papel, até então realizado pelo Centro de Estudos de Estatísticas Económicas, integrado no Instituto de Alta Cultura por falta de um organismo específico (Rómulo de Carvalho, 1986: 804). A importância e protagonismo deste gabinete pode medir-se pelas personalidades que por lá passaram, em começo de carreira, assumindo, no futuro próximo, grandes responsabilidades na vida política, cultural e social do País, tais como, Fraústio da Silva, Adelino Amaro da Costa, Sousa Franco, Rui Vilar, João Cravinho, Roberto Carneiro, Protes da Fonseca, Teresa Ambrósio, Pedro Roseta e Almeida Costa (António Teodoro, 2001: 235).

¹³⁶ Esta é uma matéria de quando em vez abordada fugazmente pela Assembleia Nacional. O tom geral é de concordância com a relação próxima (e necessária) entre a educação e a economia, como manifesta o deputado Sales Loureiro, em 1965, depois de falar dos recursos indispensáveis para o alargamento da escolaridade obrigatória: “Ligado como está o problema financeiro ao económico e este ao educativo, parece pois de todos oportuno salientar a relevância que no conjunto da administração pública tem a interdependência desses três elementos. Nenhum Plano de Fomento pode resultar se a anteceder-lo não houver um plano de acção educativa sobre cujo conteúdo se não de alicerçar as bases que garantam e eficácia do desenvolvimento económico. (...) De tudo o que atrás se diz, avulta em toda a sua eloquência o problema das íntimas relações que forçosamente há-de existir entre um planeamento da educação e um planeamento da economia” (AN, *Diário das Sessões* de 12/3/1965, p. 4523).

¹³⁷ Esta insubordinação da educação à economia tem muitos adeptos, nesta época, até mesmo por quem não se identifica com a ideologia predominante do Estado Novo, como é o caso de J. Santos Simões (1968). Para este autor, defensor de uma ampla democratização do ensino, “O desenvolvimento educacional, contrariamente ao que hoje é moeda corrente em todo o mundo capitalista, (...) de maneira nenhuma se pode (ou deve) inserir apenas no contexto económico, isto é, a promoção cultural do indivíduo não se deve fazer apenas porque a

Nesta luta, Galvão Telles – tal como o seu antecessor – perde. O Estatuto é publicado em 1969¹³⁸, já depois da sua exoneração do cargo de ministro¹³⁹, e não teve sequência da parte dos seus sucessores.

É certo que “a educação foi pela primeira vez acolhida *de pleno* no Plano Intercalar de Fomento, de 1965 a 1967; foi-o depois no III Plano de Fomento, de 1968 a 1973; e de ambas as vezes com reconhecimento do seu carácter prioritário” (Telles, 1968c: 23). Também é certo que o número de alunos que frequentam o Ciclo Preparatório¹⁴⁰ e o Ensino Secundário aumenta significativamente no mandato de Galvão Telles, sendo mais evidente no ciclo liceal, muito à custa do ensino privado. Mas o atraso é tanto que estes investimentos e estes números continuam a ser modestos. Este ciclo de frustrações e de moderada explosão escolar só é quebrado parcialmente com o mais jovem catedrático da Universidade de Coimbra, novamente de formação técnica, “espírito organizador e dinâmico”¹⁴¹ e com visão vanguardista da educação – José Veiga Simão.

O novo ministro quer modernizar a educação. Considera que para desenvolver o país urge formar cientistas e técnicos¹⁴². Para tal, investe prioritariamente na Universidade, sem descurar porém os outros níveis de ensino, sobretudo o Ciclo Preparatório e o Ciclo Liceal.

sociedade necessita de uma peça de alta precisão para que a sua engrenagem seja mais produtiva, mas sim porque a cultura é um direito de todos os cidadãos, que a ela devem ter acesso em igualdade de condições e de forma a atingirem o estágio de preparação mais elevado que as suas aptidões consintam. Desta valorização de toda a população é que resulta como consequência lógica um natural aumento da rendabilidade dos investimentos intelectuais” (pp. 95/96).

¹³⁸ Uma edição do próprio Inocêncio Galvão Telles.

¹³⁹ Em entrevista a António Teodoro (2002), Galvão Telles esclarece que havia pedido insistentemente a Salazar para o substituir, uma vez que já havia ultrapassado o período temporal combinado inicialmente, e a sua vida profissional e científica estava a ficar seriamente afectada. Quanto ao facto de no discurso de transferência de poderes para o Dr. Hermano Saraiva ser visível uma certa amargura nas suas palavras, Galvão Telles argumenta da seguinte forma: “Essa impressão resulta das palavras finais, em que declaro partir satisfeito e tranquilo de consciência, mas também ‘com emoção a embargar-me a voz’ [cf. Telles, 1968c: 29]. Esta última expressão, reconheço, foi menos feliz, porque à primeira vista sugere que eu partia contrariado, quando a minha saída correspondia, pelo contrário, ao meu veemente desejo. O que eu queria significar era que, sentindo embora a maior satisfação por voltar à vida privada, não podia contudo deixar de levar saudades de um cargo que exercera apaixonadamente e onde praticamente nunca sofrera contrariedade de vulto” (p. 67).

¹⁴⁰ Muitos deles a frequentar postos da Telescola, entretanto criada (1965).

¹⁴¹ Expressão de Rómulo de Carvalho (1986: 807).

¹⁴² E havia que lutar contra o tempo “buscar o apoio dos homens de boa vontade e preparar quadros dinâmicos e eficientes capazes de responder com decisão aos anseios do País” (J. Veiga Simão, 1970: 52). O ministro está ciente “das íntimas e fundamentais conexões existentes entre a inovação científica e tecnológica, por um lado, e o esforço de industrialização e desenvolvimento económico por outro” mas não considera “que a capacidade de inovação numa sociedade se deva esgotar no exercício da pura pesquisa laboratorial ou no fomento exclusivo da investigação para sectores produtivos” (J. Veiga Simão, 1971: 121). Nesta linha, Veiga Simão defende que a investigação científica deve ir ao encontro das exigências da sociedade (e aqui insere a educação) e, naturalmente, também ao encontro das exigências da economia: “É por isso, e nesta óptica, que Portugal reconhece a necessidade de subordinar a inovação tecnológica e científica às exigências do todo social, para além das da economia. É por isso que sustentamos a importância de um esforço particular em domínios de investigação, de alta incidência sobre a qualidade de vida dos cidadãos, como a educação, o urbanismo, a preservação do meio ambiente ou a saúde, para permitir uma bem fundamentada política integral de valorização

Em 16 de Janeiro de 1971, Veiga Simão apresenta as bases de uma profunda reforma do ensino, condensada em dois importantes documentos: *Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*. Para ambos, o ministro pede a colaboração crítica do público, que adere em número considerável para a época. Em 25 de Julho de 1973 é aprovada a Lei n.º 5/73 que aprova as bases a que deve obedecer a reforma. Mas Veiga Simão, reconhecendo que tinha pouco tempo para a executar, já a vinha aplicando há cerca de dois anos, servindo-se para tal de uma hábil *engenharia legislativa*¹⁴³.

É neste período que a explosão escolar atinge o seu clímax. A “democratização do ensino” exige uma intensa “batalha da educação” materializada designadamente na construção de muitas escolas do Ciclo Preparatório, muitos liceus, e no pré-anúncio de um prolongamento da escolaridade obrigatória, da reconversão do Ensino Secundário, do fomento da educação pré-escolar e de uma profunda reforma do Ensino Superior.

Nunca se construíram tantas escolas em tão pouco tempo e o número de alunos aumentou espectacularmente, sobretudo no Ciclo Preparatório e Ensino Liceal¹⁴⁴.

Tal como os anteriores ministros, Veiga Simão apostou num adequado planeamento da educação: o GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento – substitui o GEPAE de Galvão Telles, com acrescidas responsabilidades para impulsionar e acompanhar a explosão escolar¹⁴⁵. Mas apesar destes relativos sucessos técnicos e logísticos, tendo em vista democratizar a educação e desenvolver economicamente o país¹⁴⁶, Veiga Simão vê o seu

dos recursos humanos, espiritual e fisicamente considerados, na escola, na cidade e, em geral, na vida comunitária” (p. 121).

¹⁴³ Em entrevista a António Teodoro (2002), Veiga Simão reconhece isto mesmo, feito de forma deliberada: “A reforma começava em 1970 e o Ministro iria utilizar todos os instrumentos legais de que dispunha, no sentido de promover mudanças, de tal forma que a lei viesse a coroar medidas e se aperfeiçoasse através de debates que fossem organizados. (...) Portanto, a lei não é ante reforma, já consagra a reforma. Aliás não teria sentido que ainda hoje se pudesse falar numa reforma se ela só tivesse vigorado alguns meses, porque Abril de 1974 não está muito longe da promulgação da lei...” (p. 91).

Isto mesmo também nos foi recordado por Veiga Simão (2010) na entrevista que nos concedeu (p. 315).

¹⁴⁴ Só um exemplo: de 290 969 alunos do Ciclo Preparatório + Ensino Secundário liceal (sem contar com ensino eclesiástico), em 1970/71, passou-se para 601 198, em 1974/75 (cf. Quadro I.B2, no anexo IB).

¹⁴⁵ Na comunicação ao país de 25/1/1972, Veiga Simão (1972a) refere que na análise qualitativa e quantitativa do sistema escolar teve em conta os trabalhos anteriormente realizados para o Projecto Regional do Mediterrâneo, assim como o Estatuto da Educação Nacional.

¹⁴⁶ Stephen Stoer (1986) considera que a nível político a reforma Veiga Simão foi um relativo fracasso, potenciando o descontentamento popular: “Através do fortalecimento das instituições de ensino, a reforma Veiga Simão constituía, pois, uma solução parcial para o problema da mobilização popular e para promover a entrada das massas na discussão política. (...) Todavia, a reforma não foi suficiente. Em vez de resolver contradições, concorreu para desacreditar, ainda mais, a reforma, a credibilidade dos princípios corporativistas já amplamente desacreditados. Alargou-se o abismo entre as massas e os sectores dirigentes, abrindo-se o caminho para a entrada em cena do descontentamento popular que veio a ocorrer no dia da ‘libertação’, no dia do golpe de Estado militar de 25 de Abril de 1974” (p. 59).

mandato findar abruptamente, com muitas das suas ideias por concretizar. O ciclo de frustrações afinal ainda não terminara¹⁴⁷.

Com o 25 de Abril de 1974 quebra-se esta explícita cumplicidade entre o fomento económico e o fomento cultural. Nacionalizados importantes sectores da actividade económica “o objectivo de integrar a actividade educativa com a actividade económica capitalista foi substituído pelo objectivo de usar a educação para ajudar a definir novos princípios organizativos para a reprodução social” (Stoer, 1986: 61). Tratava-se pois de “libertar Portugal de um sistema de ensino elitista e classista” (p. 63). Com muita instabilidade à mistura, as preocupações viram-se para dentro da escola, para a democratização das suas estruturas e das suas relações. Lá fora, a sociedade vive momentos ímpares e as contradições associadas ao processo democrático “marcam e pautam naturalmente as atitudes, a orientação e as práticas do MEC/ MEIC, sujeito às indeterminações da pluralidade dos centros de decisão política, e à luta pelo poder, ou pela sua partilha e, no caso, pelo domínio de um sector tão importante na estratégia da orientação ideológica da juventude e do povo” (Grácio, 1981a: 667/668).

Mas apesar destas antinomias, o Programa do Governo Provisório 1975 aponta para uma estreita relação entre a educação e o desenvolvimento económico:

“A política de educação tem o seu lugar neste Programa de Política Económica e Social como sendo um dos apoios fundamentais para impulsionar o desenvolvimento económico e bem assim como um meio de transição para uma nova sociedade e um novo humanismo, que em última análise serão os alicerces deste Programa” (Stoer, 1986: 133).

A partir de 1976, com a “normalização da sociedade” caminha-se para a “normalização da Economia e do Ensino”. Procura-se um (novo) modelo de interacção que se adapte às novas realidades sociais e económicas, onde a indústria nacional apresenta baixas taxas de crescimento e o contexto internacional é adverso, como nos diz Luís Pardal (1985):

¹⁴⁷ É curiosa a similitude entre os principais ministros da Educação Nacional no período pós-guerra: todos procuram mão de obra especializada necessária à expansão escolar; todos consideram que é indispensável incrementar fortemente a educação; todos ambicionam o alargamento da escolaridade obrigatória, sem contudo a consumir no seu mandato; todos elaboram documentos emblemáticos (Plano de Educação Popular, Projecto Regional do Mediterrâneo, Estatuto da Educação Nacional, Projecto do Sistema Escolar/ Lei n.º 5/73), sem os concretizar (à excepção do primeiro e do último, executados parcialmente); à excepção do primeiro, todos apostaram no planeamento da educação (Centro de Estudos de Estatísticas Económicas, GEPAE, GEP); (quase) todos saem do Ministério com a sensação de não terem cumprido satisfatoriamente os seus propósitos. Sacuntala de Miranda considera mesmo que a Reforma Veiga Simão “foi o resultado de objectivos desenvolvimentistas concebidos durante os anos cinquenta e sessenta” (Stoer, 1986: 74). Nesta mesma linha encontra-se Calvet de Magalhães (1971) ao afirmar em Janeiro de 1971, a propósito da Reforma Veiga Simão, o seguinte: “Toda a gente sabe e parece que anda esquecida, que estamos a colher alguns frutos da decisão do eng. Leite Pinto ao organizar as equipas que promoveram os estudos ‘Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa’ (1950-59).

“Quer-nos parecer que no período em causa [1976 até 1983], e de acordo com a correlação de forças da formação social portuguesa, se tem vindo a procurar evitar, por um lado, a adopção de um modelo económico igual ao anterior ao 25 de Abril e, por outro, o modelo que se começou a configurar no auge do processo revolucionário. A actividade do Estado tem vindo paulatinamente a reduzir-se; esta redução configura-se mais acentuada a partir de agora, com a reabertura de actividades diversas ao sector privado. (...) Por outro lado, a conjuntura internacional não se tem mostrado favorável a Portugal. A produção interna tem ressentido a crise (...). A indústria, embora crescendo, tem visto baixar, nos últimos anos, a taxa média de crescimento” (p. 164).

Lendo estes sinais, Luís Pardal interroga-se se não estará a crescer novamente em Portugal o conceito meritocrático da educação, tão característico no último período do Estado Novo, com a educação estreitamente conectada ao desenvolvimento económico:

“É neste contexto que temos que ver o ensino e a educação. O que significam hoje uma e outra coisa? A ‘normalização’ da política económica, apesar de não pouca confusão, ou seja, de forte discrepância entre as palavras e os actos, parece ter feito vingar novamente a ideia de que a educação significa desenvolvimento económico. Estaríamos perante a recuperação do conceito meritocrático de educação e de sociedade?” (Pardal, 1985: 164).

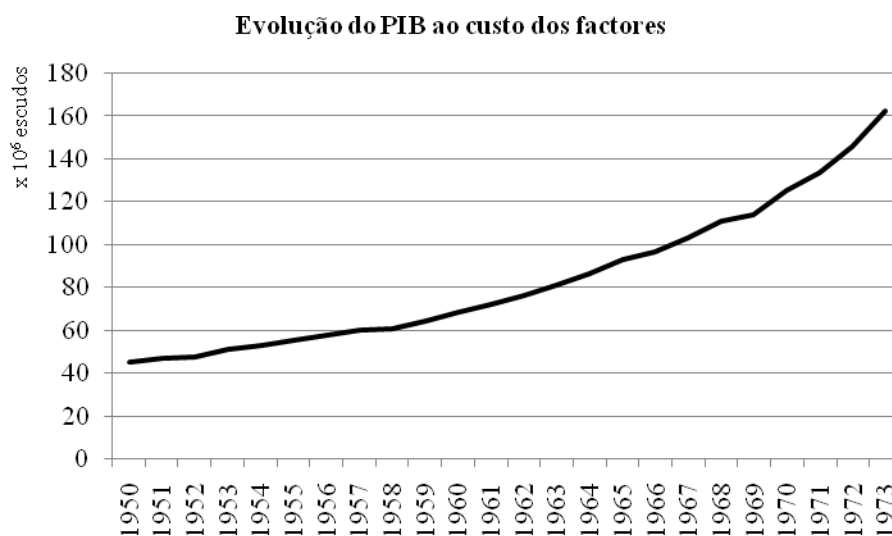
Três décadas após o discurso do General Marshall reconhece-se que Portugal, apesar das diferentes linhas de pensamento dos ministros da Educação, foi obrigado a entender a mensagem: deu o maior salto qualitativo e quantitativo da sua história da educação. Quanto ao desenvolvimento económico, ele foi bem evidente. João Salgueiro fala mesmo dos “anos de ouro” da nossa economia:

“Entre 1960 e 1974, verificou-se o período de mais rápido desenvolvimento da nossa história... De acordo com as estimativas do Banco Mundial, de entre 125 países, Portugal teve nesse período a 5ª taxa de crescimento *per capita* do mundo... Na Europa, a nossa taxa foi a melhor nesse período... A taxa média de crescimento *per capita* que conseguimos então foi de 7,6% por ano, e a mais alta foi a do Japão com 8,8%... Podíamos dizer portanto que foram anos de ouro em termos económicos”¹⁴⁸ (Duarte, 2000: 55).

¹⁴⁸ Posteriormente, João Salgueiro, referindo-se a outros aspectos, acrescenta: “Mas também poderíamos dizer que foram anos negros da nossa história, em termos de evolução social e de preparação para o futuro” (Herlânder Duarte, 2000: 55) ...

Efectivamente, em meados dos anos sessenta, Portugal tornara-se um país essencialmente industrial¹⁴⁹. O PIB *per capita* cresce exponencialmente a partir da segunda metade da década de cinquenta, como claramente se depreende do Gráfico II.3.2.

Gráfico II.3.2 - Evolução do Produto Interno Bruto (PIB) ao custo dos factores (1950-1973). Unidade: 10⁶ escudos; preços de 1963.



[Gráfico construído a partir de José António Girão (1980), cit. em Fernando Rosas (1994: 440).]

Mas será que este crescimento está correlacionado com o “período da idade do ouro do crescimento do ensino”¹⁵⁰? Ana Bela Nunes e J. Maria Brito justificam-no com outras razões que não a educação. Então terá estado a educação subordinada à economia, como não desejava Inocêncio Galvão Telles? Na esteira de Luís Pardal (1985: 159), estamos crentes que sim. O certo é que a explosão escolar e a democratização do ensino foram factos indeléveis que marcaram as três décadas seguintes à adesão de Portugal ao Plano Marshall. E no final destes trinta anos, talvez o desiderato de Francisco de Paula Leite Pinto se tenha realizado: a educação e a economia caminharem (harmoniosamente) a par.

¹⁴⁹ A nível do poder e da opinião pública, havia a crença de que o fomento da indústria seria o motor do crescimento económico (Rui Grácio, 1985: 54). No II Plano de Fomento (que abarca o período de 1959 a 1964), na esteira do I Plano, pode ler-se que “a industrialização do país [é] o processo mais eficaz de conseguir a aceleração do crescimento do produto nacional e a melhoria do nível de vida da população” (Ana Bela Nunes & J. Maria Brito, 1992: 326).

¹⁵⁰ Expressão utilizada por António Teodoro (2001) ao referir-se aos anos sessenta e ao papel determinante do Projecto Regional do Mediterrâneo na viragem da política educativa (p. 226).

2.4. O Estado e as suas instituições face à problemática da expansão escolar¹⁵¹

Neste subcapítulo, e relativamente ao debate motivado pela expansão escolar nas suas conexões com o ensino privado, iremos perscrutar as posições assumidas pelas estruturas directamente ligadas ao Estado, assim como pelas pessoas que ao longo do período em análise foram o rosto e o veículo dessas mesmas ideias e decisões. Assim, registaremos as intervenções de governos, equipas ministeriais, parlamentos, deputados, e analisaremos a arquitectura legislativa entretanto construída e reconstruída que mais afecta a actividade dos estabelecimentos de ensino particular nas suas relações com o Estado e com os cidadãos.

Iremos sustentar-nos sobretudo em pesquisas bibliográficas de autores de mérito reconhecido, em programas de governos e numa panóplia de normativos, de diários da Assembleia Nacional, Câmara Corporativa, Assembleia Constituinte e Assembleia da República, e de documentos resultantes de pesquisas no Arquivo histórico do Ministério da Educação. Em menor grau, servir-nos-emos de entrevistas por nós realizadas e de relatos jornalísticos e artigos de opinião recolhidos junto de revistas e outros periódicos.

A) NO ESTADO NOVO

2.4.1. Antecedentes ao 5º Estatuto do Ensino Particular

Os primeiros estatutos do ensino particular

Podemos dizer que a história do 5º Estatuto do Ensino Particular – o mais perene de todos os que até ao momento foram publicados – começa a ser construída em 16 de Janeiro de 1931, através do Decreto n.º 19 244, com a intenção “de se prover este assunto [ensino fora dos estabelecimentos oficiais] de legislação conveniente” (parte I do preâmbulo).

Neste 1º Estatuto do Ensino Particular, o legislador parece criticar a subalternização a que o ensino privado tem estado sujeito, como se depreende destes excertos retirados da parte II do preâmbulo: “Às actividades privadas em matéria de educação e de ensino tem o Estado

¹⁵¹ Embora neste subcapítulo evidenciemos a perspectiva do Estado sobre o objecto de estudo, nas suas variadas ramificações (Governo, Parlamento, autarquias, serviços da Administração Pública, etc.), também incluímos, sempre que julgado pertinente, diversos comentários correlacionados emitidos por outras instituições/personalidades.

apenas deixado o campo que permite imitá-lo, isto é, seguir-lhe como uma sombra os planos e os programas e submeter-lhe ao julgamento anual dos exames o produto do seu esforço nas habilitações adquiridas pelos seus alunos”. Perante tal “submissão total”, “impõe-se a adopção de uma legislação ao abrigo da qual seja permitido aos estabelecimentos particulares divergir das organizações de harmonia com as quais funcionam os do Estado”.

Na parte III do preâmbulo, denuncia-se um cenário algo degradante do ensino privado da altura, talvez devido ao seu percurso acidentado, ainda para mais sem poder contar, desde 1910, com o contributo do ensino confessional: “A quem procure o ensino particular para nele promover a educação dos seus filhos nada há que possa garantir nem a perfeição dos métodos, nem a exacta execução dos programas de ensino, nem a idoneidade moral e a aptidão profissional dos professores, nem ao menos a irrepreensibilidade das instalações materiais no que respeita à higiene. (...) Não será, pois, evidente a conveniência de ser posto termo a este estado de coisas?”¹⁵²

Este decreto, conferindo uma maior dignidade ao ensino privado, não deixa contudo de manifestar o intuito do Estado em controlar e condicionar esta modalidade de ensino, tolerando-a unicamente pelas vantagens que dela poderão advir.

Volvidos escassos dez meses e meio, a 5 de Dezembro de 1931, é publicado o Decreto n.º 20 613 – o 2º estatuto do ensino particular – não só para coligir num só diploma diversos normativos entretanto publicados, como também para regulamentar situações não previstas no estatuto anterior¹⁵³. Desta forma, são acrescentados alguns capítulos relativos aos externatos, aos colégios com internatos, às salas de estudo e aos pensionatos escolares. O cap. XI autoriza a abertura de escolas particulares do magistério primário e regulamenta o seu funcionamento.

¹⁵² A este respeito, escreve Sousa Franco: “[O estatuto] descrevia com cores negras a qualidade do ensino nas escolas privadas mas, de costume, ‘esquecia-se’ de mencionar a falta do apoio financeiro do Estado em que vegetavam” (Paulo Adragão: 1995: prefácio, p. VI).

¹⁵³ Uma destas situações diz respeito às habilitações para a docência, procurando aproximar-se o ensino particular ao ensino oficial quanto aos critérios. Isto mesmo é reconhecido em 1949, aquando da discussão sobre as Bases do Ensino Particular: “No Decreto n.º 20:613, de Dezembro de 1931, consignava-se o seguinte princípio: preparação cultural para ensinar igual para o ensino particular e para o ensino oficial; simplesmente, para o particular, como há liberdade de recrutamento, entende-se que quem recruta procurará pessoa com aptidão pedagógica, enquanto que no ensino oficial, como o recrutamento se faz por concurso documental, é preciso acautelar que a regência de uma disciplina não seja feita por pessoa que, com os melhores documentos de preparação cultural, não tenha no entanto aptidão pedagógica. E assim para o ensino oficial exigia-se, além dos cursos próprios, um estágio pedagógico. (...) Estamos, portanto, Sr. Presidente, neste ponto: pelo Decreto n.º 20:613, de Dezembro de 1931, para exercer o ensino, quer oficial quer particular, há que ter os cursos próprios instituídos pelo Estado para o magistério secundário – licenciatura em Letras ou licenciatura em Ciências. É assim, por tal decreto, adoptado rigidamente o princípio da igualdade de preparação para qualquer dos ensinamentos, particular ou oficial” (Marques de Carvalho, AN, *Diário das Sessões* de 24/3/1949, p. 314).

Manuel Braga da Cruz (1999) considera que este estatuto lesa sobretudo os colégios católicos, uma vez que muitos dos seus docentes são padres ou religiosos, possuindo apenas diplomas passados pelos seminários, não oficialmente reconhecidos (p. 40).

De salientar, neste 2º estatuto, a intenção de reforçar e ampliar o controlo da Inspeção Geral do Ensino Particular também expressa na seguinte constatação: de 6 artigos e 5 parágrafos que compõem o penúltimo capítulo do 1º estatuto, passa-se para 9 artigos e 7 parágrafos incluídos no cap. II, logo a seguir às “Disposições Gerais”. Aliás, no preâmbulo do 3º estatuto – Decreto n.º 22 842, de 18 de Julho de 1933 – é mencionado explicitamente o “intuito de garantir, por meio de uma fiscalização directa e assídua, o emprego dos melhores meios de acção pedagógica em acomodado ambiente educativo”, quando se refere ao 2º estatuto.

A publicação do 3º estatuto, que pouco acrescenta ao anterior, tem como intenção combater “a intromissão sub-reptícia de agentes de ensino que, em sequência de práticas abusivas (...), por todas as formas têm impedido a integral aplicação dos processos de orientação e fiscalização das actividades docentes pelo Estado estabelecidos” (preâmbulo do Decreto n.º 22 842).

Por entre a panóplia de disposições deste decreto, destacamos o art. 38º que permite ao ensino particular receber (sem reciprocidade!) os alunos “que por qualquer motivo tenham perdido o ano no ensino oficial” (§ 2.º)¹⁵⁴, afectando consequentemente a sua imagem.

Desta maneira, vai-se manifestando progressivamente a intenção do Estado Novo em marginalizar o ensino particular e em reforçar a normalização e a centralização, factores indispensáveis para a consolidação de um monopólio do ensino – apanágio da sua governação.

A Constituição de 1933

A Constituição Política de 1933 é mais um marco importante neste percurso histórico, pois define a posição do Estado Novo relativamente à educação e também quanto ao ensino particular. Começa por afirmar no n.º 5 do art. 8º que a liberdade de ensino é uma liberdade fundamental dos cidadãos portugueses¹⁵⁵. O art. 13º, n.º 4, refere-se ao dever do Estado de “facilitar aos pais o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos, cooperando com eles por meio de estabelecimentos oficiais (...), ou favorecendo instituições particulares que se

¹⁵⁴ Praticando as escolas particulares, em regra, propinas bem mais elevadas do que as escolas do Estado, só os “rejeitados” ricos poderiam ser “recuperados”. Estaremos pois perante uma flagrante desigualdade de oportunidades, cultivada pelo próprio Estado.

¹⁵⁵ Sousa Franco (1971a) considera esta expressão “equivoca” e que em qualquer dos três sentidos que se lhe pode atribuir (liberdade de estudar/aprender, liberdade de ensinar e liberdade de criação de instituições de ensino) “teria algum cabimento no preceito constitucional”. Considera todavia que o problema é “delicado (...) e tem gozado de omissão por parte dos nossos constitucionalistas” (pp. 379/380).

destinem ao mesmo fim¹⁵⁶.” Tal intenção é reforçada no art. 42º: “A educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares, em cooperação com ela. E no n.º 1 do art. 43º afirma-se que “o ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais”. Depois, como que a confirmar a legitimidade da “liberdade escolar”, o art. 44º refere a possibilidade de as escolas particulares poderem ser subsidiadas¹⁵⁷ e oficializadas (equiparadas às escolas do Estado, reconhecendo-se também os exames nelas feitos), desde que cumpram determinados requisitos¹⁵⁸. Este desiderato, porém, nunca chega a ser regulamentado e aplicado, talvez por ser indispensável salvaguardar o ensino-padrão do Estado¹⁵⁹.

O 4º Estatuto do Ensino Particular

O Decreto-Lei n.º 23 447, de 5 de Janeiro de 1934, que dá suporte jurídico ao 4º Estatuto do Ensino Particular, é justificado devido ao “rápido e extenso desenvolvimento que o ensino particular de grau médio tomou nos últimos anos” (preâmbulo). Pouco adiantando em relação ao anterior estatuto, este diploma procura ajustar o estatuto do ensino particular ao estatuto do ensino secundário, numa tentativa de oficializar o ensino privado, *desenhando-o* à imagem e semelhança do ensino do Estado. Neste sentido, determina-se que as habilitações proporcionadas pelo ensino secundário particular só podem ser verificadas pelos processos com que se apuram as habilitações dos alunos do ensino oficial, quando forem ministradas de acordo com os planos oficiais e em estabelecimentos particulares organizados à semelhança dos do Estado; caso contrário, as habilitações serão verificadas por exames singulares regulados pelo estatuto do ensino secundário (preâmbulo). Continua, desta forma, a ficar bem patente a intenção do Estado em circunscrever o ensino particular aos seus propósitos “não

¹⁵⁶ Este n.º 4 do art. 14º acolhe no essencial o pensamento de Pio XI na Encíclica *Divini Illius Magistri*, quando refere que incumbe ao Estado proteger e promover, suprir e completar, como mais à frente abordaremos.

¹⁵⁷ Sobre o “poder subsidiar” do art. 44º da Constituição, o Pe. António Mendes Fernandes (1965), no discurso proferido no 1º Congresso do Ensino Particular, afirma o seguinte: “É inaceitável dentro da justiça distributiva e perante a liberdade constitucional quanto à escola que a Família tem o direito de livremente preferir. Sendo *gratuito* o ensino na escola oficial, e pago, o particular, imediatamente se impõe ou se estabelece uma discriminação social: *são livres os afortunados* Os outros, perante liberdade tão cara, ver-se-ão constrangidos a enviar os filhos à escola gratuita, ou seja, contra as suas legítimas preferências. [Desta forma] o Estado (...) cai automaticamente no monopólio escolar” (p. 96).

Registe-se que a concessão de subsídios por parte do Estado prevista por esta Constituição é praticamente inexistente até 1971.

¹⁵⁸ “...Quando os seus programas e categoria do respectivo pessoal docente não forem inferiores aos dos estabelecimentos oficiais similares” (CRP de 1933, art. 44º).

¹⁵⁹ A Constituição de 1933 foi alvo de alguns ajustamentos ao longo da sua vigência. António Mendes Fernandes (1958) analisa as alterações decorrentes da reforma de 1951, considerando-as mais favoráveis à família e aos seus direitos (pp. 149-161).

lhe possibilitando o necessário distanciamento para o vincar da sua especificidade” (Estêvão, 1991: 88).

A reforma do ensino liceal de Carneiro Pacheco

O Ministro Carneiro Pacheco, em 11 de Abril de 1936, substituiu o “Ministério da Instrução Pública” por “Ministério da Educação Nacional”. Inicia então uma série de reformas, designadamente a nível do ensino liceal, em 14 de Outubro deste mesmo ano. Sem nos atermos aos aspectos peculiares desta reforma, cremos que o ensino particular encontra nela um sustentáculo favorável, até porque o ministro se mantém fiel à trilogia “Deus, Pátria e Família” (Carvalho, 1986: 778) e procura exaltar a prática das virtudes cristãs (p. 775)¹⁶⁰. Isto mesmo é reconhecido de forma copiosa pela Igreja nas páginas da *Brotéria*, pela pena de João Baptista Mendes (1947):

“A reforma do Ensino Secundário (...) trouxe elementos novos, excelentes e, até certo ponto, revolucionários à causa da Educação Nacional. (...) A reforma foi feliz em bases essenciais: educação moral e cristã, pela inovação obrigatória, arrojada, então da instrução religiosa; educação patriótica, pela exaltação do optimismo lusitano, em palestras, festivais e orientação nacionalista nos compêndios de Português e História; pelo espírito que a Mocidade Portuguesa insuflou nos sectores juvenis; e, finalmente, no reconhecimento oficial e utilização ordenada e coordenada do ensino particular, o qual, sabiamente defendido com um sistema de exames sucessivamente aperfeiçoado e imparcial, estendeu, praticamente, a todos os portugueses, o benefício da instrução média” (pp. 137/138).

Libertado o ensino particular das “garras do Estatismo absorvente” pelo novo sistema de exames (p. 142), o ensino particular, maioritariamente o pertencente à Igreja, vive um desenvolvimento ímpar, de tal forma que “pode bem dizer-se, não houve vila ou cidade de província, desamparada de instrução média” (p. 143)¹⁶¹.

¹⁶⁰ Sintomáticas deste “estado de espírito” são as palavras do Director-Geral do Ensino Liceal, Manuel José da Costa na tomada de posse: “A missão da escola só pode ser, agora, a criação dum modo de ser pessoal e universal, uno, santo e católico de entender e cultivar esta vida temporal, em função e como preparação da eterna. O contrário disto é a porta da traição, é o caminho do abismo, tem sido a estrangeirização do ensino em Portugal, e será, se não estivermos onde devemos, o caminho aliciante e fácil, a abrir-se com os ventos que sopram de leste” (J. Baptista Mendes, 1947: 140).

¹⁶¹ J. Baptista Mendes (1947) insiste nas causas do “florescimento” do ensino particular: “deve-se, unicamente, à libertação da subordinação ao ensino do Estado, o qual, pelo sistema de exames, monopolizava, indirectamente, a instrução” (p. 143).

A Concordata de 1940

Outro marco importante nestes preliminares do 5º Estatuto do Ensino Particular é a assinatura da Concordata entre o Estado português e a Santa Sé, em 7 de Maio de 1940:

“Acto de enorme transcendência nacional e internacional, era o epílogo natural e lógico de um regime que desde o início pretendia reconciliar o Estado com a própria Nação. É incontestável que a Concordata vinha reintegrar Portugal na linha de rumo de suas tradições católicas” (Fernandes, 1858: 163).

O art. 20º deste documento reconhece à Igreja o direito de fundar seminários¹⁶² não fiscalizados pelo Estado, mas também sem que o seu programa de estudos seja reconhecido. Por outro lado, precisa que “as associações e organizações da Igreja podem livremente estabelecer e manter escolas particulares paralelas às do Estado, ficando sujeitas, nos termos do direito comum¹⁶³, à fiscalização deste e podendo, nos mesmos termos, ser subsidiadas e oficializadas”.

O princípio da liberdade de ensino fica assim garantido, mas na prática a liberdade proclamada fica comprometida, quer pela regulamentação apertada do Estatuto do Ensino Particular, quer pela falta de apoio financeiro¹⁶⁴.

¹⁶² Assim como de fundar estabelecimentos de alta cultura eclesiástica.

¹⁶³ Segundo o canonista António Mendes Fernandes (1958), a Igreja aceitou o mínimo, ou seja, “um regime de direito comum”, conformando-se com um tratamento comum com as outras instituições particulares. Nesta perspectiva, “as escolas *preferidas* pela família, sejam as oficiais, sejam as particulares, devem estar sujeitas a um regime de direito verdadeiramente comum. Que se o não estão, é evidente que as escolas particulares em vez de serem igualmente auxiliares da família, transformar-se-ão em auxiliares e servas das escolas do Estado” (p. 167). E conclui, dizendo: “A Igreja não teme um regime de direito comum como não teme, nem se subtrai em tais circunstâncias a qualquer inspecção estatal sempre que ela se faça com o verdadeiro espírito que legitima a sua função. Mas reclama, sim, com todas as veras: um verdadeiro direito comum, pois jamais se reconciliará com a injustiça” (p. 170).

¹⁶⁴ A este respeito, escreve Mendes Fernandes (1958): “Não devemos, de certo, regatear louvores a certas disposições da Concordata portuguesa que, de facto, podem considerar-se, segundo a designação do Eminentíssimo Cardeal Patriarca de Lisboa ‘como soluções de alcance universal’. Todavia, como de resto o próprio Cardeal sublinha, idênticos louvores não pode merecer a solução concordatária em matéria educativa em que, como é manifesto, a Santa Igreja muito condescendeu com as exigências governamentais. O Estado (...) concedeu à Igreja podemos dizer quase o mínimo ou seja, aquilo em que a Igreja não podia de forma alguma transigir por tocar a sua liberdade essencial” (p. 164).

Também Carlos Estêvão (1991) considera que a Igreja poderia ir mais longe nas suas pretensões, pois tinha possibilidades de competir, em pé de igualdade, com o ensino estatal. E como não houve qualquer contestação a esta situação, abriu-se caminho para o Estado “se ter arvorado em defensor laico das virtudes morais e cívicas orientadas segundo ‘os princípios da doutrina e moral cristã, tradicionais do país’”. Desta forma, “O Estado continuou (...) a determinar todo o ensino e a submeter administrativamente o confessional não obstante a união moral que a Concordata pressupunha” (p. 89).

A criação da Inspeção Geral do Ensino

Em 5 de Setembro de 1942, por Decreto-Lei n.º 32 241, é criada a Inspeção Geral do Ensino, “a cuja jurisdição ficam sujeitos todos os estabelecimentos de ensino, oficiais ou particulares” (art. 1º)¹⁶⁵.

Agora, ambos os ensinos ficam dependentes da mesma estrutura, “agravando a orientação centralizadora e a falta de sensibilidade para a especificidade do ensino particular” (Estêvão, 1991: 96). Segundo Carlos Estêvão, tudo leva a crer que a acção inspectiva do Estado Novo visa sobretudo o ensino privado (1991: 96; 1998a: 118). Esta acção de vigilância será reforçada a partir da publicação da Lei de Bases do Ensino Particular (Lei n.º 2033) e do seu estatuto (Decreto n.º 37 545), ambos de 1949. Todavia, até esta data, a Inspeção do Ensino Particular continuará com funções plenas, uma vez que a Inspeção Geral do Ensino não tem organizados os seus serviços¹⁶⁶.

Entretanto, em 8 de Julho de 1944, e com o objectivo de dignificar a carreira docente e de evitar abusos entretanto verificados, é publicado um “despacho ministerial” que fixa os ordenados mínimos para os professores do ensino particular¹⁶⁷, ficando os prevaricadores sujeitos a sanções.

O Estatuto do Ensino Liceal

Em 17 de Setembro de 1947, o Ministro Pires de Lima promulga o Decreto n.º 36 508 – Estatuto do Ensino Liceal – que “acentua sobretudo as vertentes de controlo burocrático e conformista” (Formosinho, 1987: 388), cumprindo assim o Estado “a sua missão centralizadora ao serviço do controlo social” (Formosinho & Machado, 1998: 1).

Com este estatuto, exige-se às escolas privadas que ministrem o mesmo ensino das escolas oficiais assim como a obrigação de cumprirem todos os preceitos pedagógicos deste

¹⁶⁵ O normativo pouco diz sobre as suas incumbências, tal é a variedade de serviços que procura abranger e reorganizar, designadamente, Junta Nacional da Educação, Direcção Geral do Ensino Técnico, Direcção Geral da Saúde, Inspeção de espectáculos, etc.

¹⁶⁶ Diz textualmente o §1º do Art. 1º do Decreto-Lei n.º 32 241: “Enquanto não forem organizados os serviços da Inspeção Geral do Ensino serão as funções de inspecção desempenhadas pelas direcções gerais respectivas e pela Inspeção do Ensino Particular no que diz respeito a este ramo de ensino”.

¹⁶⁷ Para o ensino primário, o vencimento mensal distingue as cidades de Lisboa e Porto das restantes localidades. No ensino liceal, o vencimento é de acordo com a classe do estabelecimento: classe A, todos os colégios de Lisboa e Porto e as demais localidades com a frequência superior, respectivamente, a 45 (1º ciclo), 90 (1º e 2º ciclos) e 110 alunos (curso completo de liceus); classe B, todos os colégios fora de Lisboa e Porto com frequência inferior aos limites indicados para a classe A.

documento (art. 6º), numa clara intenção de uniformizar todo o ensino de acordo com o figurino estatal¹⁶⁸.

¹⁶⁸ A própria Câmara Corporativa, através do parecer n.º 32 referente à proposta de lei sobre o ensino particular (futura Lei n.º 2 033, de 27 de Junho de 1949), insurge-se frontalmente contra esta imposição, considerada injusta e pouco favorável ao progresso pedagógico que o país tanto necessita: “[O ensino particular] não é só mero repetidor do ensino oficial; está também sujeito a todos os preceitos pedagógicos deste ensino. É certo que o [4º] Estatuto do Ensino Particular permite estabelecimentos de «planos e programas de ensino próprios» ao lado de estabelecimentos com planos e programas iguais aos do ensino oficial; mas como os primeiros não podem oferecer aos seus alunos cursos que dêem ingresso a qualquer carreira na vida, os estabelecimentos particulares ficam na realidade coagidos a adoptar o segundo tipo e, neste caso, «são obrigados a obedecer a todos os preceitos pedagógicos» do Estatuto do Ensino Liceal (artigo 6º do mencionado Estatuto). Semelhante uniformidade é, segundo pensa o relator, obstáculo ao progresso pedagógico do País. (...) Ora tal situação, nem parece muito justa, nem de utilidade para o País. Com efeito, omitindo outras razões, não parece justo que o Estado imponha aos seus súbditos um sistema de pedagogia. Há tantos perfeitamente legítimos! Por outro lado, sem negar a necessidade da fiscalização do ensino por parte do Estado, não há dúvida que proteger e estimular diversas iniciativas pedagógicas é aumentar a riqueza cultural da Nação. A legítima função coordenadora do Estado não deve degenerar em absorção. Porque hão-de todas as escolas obedecer a um tipo único? (...) Além disso, o ensino particular desempenha uma função de utilidade pública, sem gravame financeiro do Estado. (...) Uniformidade de programas, quando os dois ensinos preparam para os mesmos exames, compreende-se; uniformidade quanto a todos os preceitos pedagógicos afigura-se-nos exigência excessiva. Tanto mais que, sendo boa parte do ensino particular ministrada em regime de internato, e vivendo em regime diverso a maior parte dos alunos dos liceus, esta uniformidade ainda menos se justifica. O internato exige condições muito diversas das que são próprias dos externatos” (AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949, p. 124).

Também o deputado Albano de Magalhães, em 1949, aquando da discussão da futura Lei n.º 2033, anteriormente referida, lamenta não ter passado pela Assembleia a discussão da reforma do ensino liceal, e repete o que na altura referiu a propósito deste diploma: “Parece até que, com esta monopolização do aluno pela educação liceal, se tende para as pedagogias de tipo totalitário. (...) A nossa tese, que é a tese católica, dá a prioridade de educação aos pais ou àqueles a quem directamente delegam o seu poder” (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 326).

Também numa carta enviada ao Cardeal Cerejeira, em 6 de Dezembro de 1950, o Provincial dos jesuítas, Pe. Júlio Marinho, se insurge contra a subordinação absoluta do ensino católico (e do privado em geral) ao figurino estatal, decorrente do referido art. 6º: “O ideal na questão da nossa legislação escolar seria que, abolindo pura e simplesmente o art.º 6º do decreto 36 508, que obrigam os estabelecimentos particulares a obedecer a ‘todos os preceitos pedagógicos do Estatuto’, deixassem à Igreja plena liberdade. Para poderem ajuizar da eficácia dos seus métodos lá teriam os exames oficiais” (*Arquivo I do Patriarcado*, Cx 5, 6/12/1950, p. 1). Em relatório anexo a esta carta, da autoria do Pe. António Leite, é vincada a “demasiada sujeição ao Estado” nestes termos: “Não só se lhe impõem os programas oficiais – o que ainda seria compreensível, apesar de ser sistema muito discutível e contrário à liberdade de ensino – mas obrigam-no a acomodar-se a todas as disposições pedagógicas do ensino liceal (...). Estas disposições são aplicadas de forma rígida. Assim os colégios têm de ter o mesmo número de aulas que os liceus (mesmo que este seja excessivo) o que equivale a dizer que um colégio, mesmo de alunos internos, não pode ter maior rendimento pedagógico que um liceu. Não podem os colégios dar um feriado, por exemplo no dia do Santo fundador ou de outra festa, nos anos do Reitor, etc, nem sequer nos dias santos! No passado dia 1 de Novembro (...), talvez um pouco por acinte, um inspector do ensino particular apresentou-se num colégio religioso e estranhou que nesse dia tivessem dado feriado contra a lei. Obrigam os colégios particulares a terem os mesmos horários dos liceus. Isto é, as aulas devem começar às 9 horas e terminar às 17, sem a menor consideração por circunstâncias particulares de horários de comboios, camionetas, etc. Nos internatos particularmente é de difícil observância o não terem aulas depois das 17 horas. Como no Inverno a essa hora já não há luz natural, e não é fácil nem mesmo conveniente ter recreio com luz artificial, os alunos têm de ficar até à noite todo o tempo no estudo, o que é antipedagógico. E mil e outras pequenas dificuldades originadas sobretudo no art. 6º do Estatuto do Ensino Liceal” (pp. 4 e 5).

Esta uniformidade, tendo como modelo as escolas estatais, irá ser um estigma a acompanhar o ensino privado nos tempos vindouros. De entre os muitos exemplos que poderíamos apresentar, citaremos este retirado de um relatório elaborado por uma comissão encarregada de reflectir sobre a unificação do 1º ciclo dos ensinos liceal e técnico, nomeada pelo Ministro Pires de Lima, em 1958: “As escolas oficiais devem constituir sobretudo paradigmas oferecidos pelo Estado no que respeita a instalações, à organização e funcionamento dos serviços administrativos e pedagógicos, à cultura e competência pedagógica do pessoal docente e ao nível e forma de apreciação dos padrões de ensino, de preparação escolar e de desenvolvimento de capacidade e aptidões dos alunos” (António Leite, 1961: 530).

Os alunos do ensino particular passam a ser obrigados a prestar provas nos estabelecimentos oficiais do mesmo grau, perante um júri constituído por vários professores do ensino estatal e, por norma, um professor do ensino privado (art. 463º), numa clara violação do princípio de igualdade de todos os candidatos perante os exames¹⁶⁹.

Para mais acentuar a discriminação a que os alunos do ensino privado ficam sujeitos, o art. 291º do Estatuto do Ensino Liceal obriga estes alunos a matricularem-se no ensino público, mediante o pagamento de um selo; por outro lado, o art. 307º determina o pagamento de propinas de exame, taxadas cerca de 30% a mais relativamente a um aluno do ensino oficial¹⁷⁰.

Elucidativo das dificuldades decorrentes desta reforma, é este testemunho de Mário Heitor, na altura director do Colégio Valsassina: “Havia que reformular o corpo docente, algo envelhecido e enquistado em programas antiquados e adaptá-lo a novas disciplinas, como por exemplo Geometria Descritiva ou as práticas de Ciências Naturais, para citar só os dois casos mais relevantes. Os novos programas e, implicitamente, o novo sistema de exames, exigiam uma nova didáctica e metodologia moderna de ensino e também reapetrechamento dos Laboratórios” (Frederico Valsassina *et al*, 100).

¹⁶⁹ Também aqui a Câmara Corporativa, através do parecer anteriormente citado, reage fortemente contra esta situação, por prejudicar os alunos do ensino particular, sujeitos a um ambiente que lhes é alheio: “Os alunos do ensino de que se está falando têm sido até agora obrigados a prestar as suas provas nos liceus e perante um júri constituído por professores do ensino oficial. Qualquer pessoa desinteressada reconhecerá, sem dificuldade, que o aluno examinado no próprio estabelecimento, onde estudou, e por mestres seus conhecidos, se encontra numa situação psicológica incomparavelmente mais vantajosa do que a do aluno do ensino particular, que ao nervosismo próprio do exame junta a atrapalhação e timidez resultantes de se ver num ambiente novo e perante pessoas desconhecidas. É situação desvantajosa. E sê-lo-á sempre, mesmo na hipótese de perfeita imparcialidade e de rigoroso espírito de justiça por parte dos examinadores” (AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949, p. 124). Mais à frente, o relator alinha algumas propostas tendentes a acabar com esta situação: “[Como] organizar os serviços de exames do ensino particular de forma tal que os alunos deste ensino deixem de ficar na situação desvantajosa em que se encontram agora, e a que já se fez referência? Aumentando o número de professores de ensino particular nos júris de exames? Não parece solução satisfatória. Voltar ao sistema do ponto único com rigoroso anonimato e direito de reclamação? Separar rigorosamente a função docente da função examinadora, de forma que todos os alunos, tanto os do ensino particular como os do ensino oficial, prestem as suas provas perante examinadores vindos de fora e desconhecidos? Conceder aos alunos das escolas oficializadas a prestação das provas de exame no estabelecimento em que estudaram, como os alunos do ensino oficial as prestam no próprio liceu? São alvitres que se apontam ...” (ibidem).

Também J. Baptista Mendes (1947), na revista *Brotéria*, profere duras críticas a esta mudança no sistema de exames: “Infelizmente, talvez sem se aperceber do alcance heterodoxo da medida, o Estado derrubou, ultimamente, esta única defesa da liberdade do ensino particular, por um decreto, acaso bem intencionado, mas, diga-se francamente, atentatório, ao máximo, do direito natural que tem todo o homem de ensinar, sem peias que tornem esse direito ilusório. E assim, por um decreto-lei, toda a instrução, e com ela, a educação da juventude, voltou potencialmente às mãos dos funcionários do Estado. Recuámos, virtualmente, à escola única, de tipo napoleónico e maçónico, e cometeu-se, talvez sem consciência do facto, indiscutível injustiça contra o indivíduo, contra a família, anteriores ao Estado, contra corporações livres, e contra a Igreja, oficialmente reconhecida e tutelada” (p. 144).

¹⁷⁰ Segundo a tabela 8 anexa ao Decreto-Lei n.º 36 507, e exemplificando apenas os exames dos 1º e 2º ciclos do liceu, as propinas são as seguintes, respectivamente: 150\$00/ 200\$00; 200\$00/ 250\$00. A este propósito, António Mendes Fernandes (1958) comenta que o Estado transforma o ensino privado “numa fonte de receita contra todas as normas da justiça” (p. 190).

O ano de 1949 e o debate em torno das Bases do Ensino Particular

O ano de 1949 fica marcado por dois importantes diplomas tendentes a “pôr ordem” no ensino particular, entretanto em fase de franca expansão: as Bases e o Estatuto do Ensino Particular. E como que a provocar o debate em torno do ensino não estatal, o Ministro Pires de Lima, num discurso proferido em Fevereiro deste ano, aquando da inauguração do novo edifício do Liceu de Setúbal, critica o carácter tipicamente centralizador do sistema escolar português e lamenta o pouco apreço que o Estado tem mostrado para com o ensino particular, especialmente o ministrado pelas escolas da Igreja:

“Há, no fundo, em todo o problema do ensino em Portugal, e designadamente no do ensino médio, alguma coisa que não me atrevo a dizer que seja viciosa, mas que não pode passar sem um exame atento de quem tem responsabilidades de governo – a talvez demasiada oficialização da instrução pública. E uma ideia feita entre nós, e tão vincada está ela, que parece ser indiscutível de que, embora nem toda a instrução deva ser oficial, só o Estado pode atestar a cultura, mediante exames prestados nos seus estabelecimentos oficiais.

Daqui resultam duas consequências: em primeiro lugar, sente-se o Estado como que obrigado a manter, em vez de estabelecimentos-modelos, que sirvam de padrão aos estabelecimentos não oficiais, casas de ensino em número suficiente para comportar todos os indivíduos que pretendam obter os respectivos cursos; em segundo lugar, coarcta-se a iniciativa particular, já que nenhum direito especial se reconhece a quem se limita a frequentar estabelecimentos não oficiais.

(...) Quando foi implantado o regime liberal, ao serem extintas as congregações religiosas, desapareceram os colégios anexos aos conventos e ficou o ensino inteiramente nas mãos do Estado. O ensino oficializou-se, pois, em consequência da forte reacção contra aquilo a que se chamou o ‘escuro e fastidioso método’ dos jesuítas, reacção que mais tarde se devia generalizar contra as outras ordens religiosas.

(...) Não é este o momento de discutir e apreciar aqueles métodos pedagógicos que durante dezenas de anos sofreram críticas severíssimas. Queremos apenas apontar um facto para reconhecer que, ou por culpa dos métodos, ou por culpa de uma reacção exagerada dos homens de Estado e de alguns homens de ciência da época, se perdeu em Portugal uma valiosíssima tradição. Quando hoje me vejo obrigado, pelo dever do cargo, a encarar problemas como o da residência para estudantes ou o da expansão da cultura para além do próprio Estado, já que é impossível ao Estado ter dela o monopólio, aparece-nos em todo o seu relevo essa perda, não sei se irreparável.

Quando se perde uma tradição, e se forma no espírito público uma concepção oposta, é muito difícil regressar mesmo que parcelarmente ao passado, e esta ideia de que só o ensino público tem valor oficial e de que o Estado deve, portanto, proporcionar a todos escolas que

habilitem ao exercício de cargos públicos ou de profissões, é uma ideia contra a qual só com dificuldade se pode reagir” (AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949, p. 123; *Novidades* de 30/6/1955, pp. 1 e 3).¹⁷¹

O ministro deixa transparecer a incapacidade de o Estado, só com as suas escolas, resolver o problema da expansão escolar. Precisa das escolas particulares (não escondendo a sua gratidão para com as escolas católicas) mas sente a subalternização a que elas estão sujeitas¹⁷². As resistências devem ser muitas e o Estado não prescinde de educar a juventude “conforme os princípios de acordo com os quais entende que a educação deve ser feita” (Mário de Figueiredo, AN, *Diário das Sessões* de 26/3/1949, p. 345).

Entretanto, na Assembleia Nacional, durante os meses de Fevereiro e Março, é viva a discussão em torno da proposta de lei sobre o ensino particular (futura Lei n.º 2033), conjuntamente com o parecer n.º 32 da Câmara Corporativa¹⁷³.

¹⁷¹ A Câmara Corporativa, através do relator Paulo Durão, transcreve excertos deste discurso de Pires de Lima aquando do parecer n.º 32 sobre a proposta de Lei de Bases do Ensino Particular (Lei n.º 2033, de 27 de Junho de 1949). O *Diário Novidades* de 30/6/1955 refere parte deste discurso de Pires de Lima a propósito do ensino nas escolas religiosas. O articulista lamenta, por um lado, a ideia patente de que só nas escolas oficiais o ensino é bom e, por outro, “a indiferença nos estabelecimentos de ensino particular pela renovação dos métodos e processos de ensino e rigorosa selecção do corpo docente”. Para obviar esta situação “que não serve a educação e instrução públicas” sugeria então que as escolas particulares “se esforçassem por apurar, ao máximo, a qualidade do ensino ministrado, para desse modo o valorizarem tornando-o ‘moeda forte’ cuja posse as famílias disputariam”, para assim se recuperar a tradição perdida, sobretudo no que concerne ao ensino das escolas da Igreja: “À maneira que aumentar a confiança no ensino particular, principalmente no ministrado em escolas declaradamente religiosas, acentuar-se-á também a convicção geral acerca das vantagens desse ensino, e ir-se-á preparando, embora de longe, o regresso à tradição que lamentavelmente se perdeu” (p. 3).

¹⁷² Além da ausência de apoio financeiro por parte do Estado, obrigando as escolas privadas a cobrar propinas, a certificação dos professores e a obrigatoriedade de os alunos irem realizar os exames nas escolas estatais (perante um júri constituído quase só por professores do ensino oficial) eram problemas candentes na altura.

¹⁷³ Cf. AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949. Este parecer é longo e profundo, enformado pela doutrina da Igreja (designadamente a Encíclica de Pio XI *Divini Illius Magistri* e o Código de Direito Canónico) e tendo em conta os valores morais e cristãos que subjazem a educação no Estado Novo. Antes da apreciação na generalidade e na especialidade, sublinha-se o direito da Igreja Católica em fundar escolas (pp. 120/121), afirma-se, na esteira de Baudrillard, que “A função do Estado (...) não é fazer tudo por si; é antes deixar fazer e ajudar a fazer” (à semelhança do “promover, suprir, auxiliar e completar e nunca absorver” recomendado por Pio XI, na *Divini Illius Magistri*) (pp. 121/122), apela-se à concessão de subsídios e à liberdade de escolha dos pais como primeiros educadores (p. 122), recomenda-se orientar a acção governativa no sentido da descentralização e progressiva (mas cautelosa) liberdade de ensino, ao reconhecer-se o carácter tipicamente centralizador do sistema escolar (p. 123), apontam-se as vantagens da emulação resultante da concorrência entre os ensinos estatal e não estatal e critica-se a discriminação a que os alunos do ensino particular estão sujeitos em termos de realização de exames (p. 124). Ainda na apreciação na generalidade, sugere-se a divisão dos estabelecimentos de ensino particular em duas espécies, tendo em conta o protagonismo das escolas católicas: uma, que abrange todos os estabelecimentos dependentes de entidades privadas, e outra que integra os colégios dependentes da Igreja Católica (p. 125).

A Base VI é a mais polémica. Trata das habilitações dos professores e a proposta colide com práticas antigas “institucionalizadas” (docentes sem qualquer licenciatura, ou tendo-a, a leccionarem disciplinas fora da sua área de formação) e, principalmente, penaliza as instituições religiosas masculinas, onde padres leccionam quase todas as disciplinas. O relator bem queria propor um regime de excepção, mas não sentiu legitimidade para o fazer, como explicitamente o refere: “Por último, em conformidade com o que ficou exposto na apreciação da proposta, na generalidade, a respeito da diversidade que existe entre os vários estabelecimentos de ensino particular e em especial entre os que dependem de entidades privadas e os que dependem da Igreja Católica,

A questão maior decorre da Base VI, onde se fala de habilitações e diplomas: um “regime único” para todo o ensino particular ou um “regime duplo”, isto é um regime “geral” de fiscalização da competência para o exercício do ensino particular por quem quer que seja e um regime “especial” para o exercício desse ensino nos colégios dependentes da Igreja ou de institutos religiosos? Há quem discorde com regimes de excepção¹⁷⁴, há quem defenda um aditamento que permita aos sacerdotes ou religiosos leccionarem, desde que autorizados pelos seus superiores¹⁷⁵, e há quem proponha a constituição de um regime especial que consiste na

desejaria o relator deste parecer acrescentar a esta base um número novo em que se dispusesse que nos estabelecimentos de ensino particular dependentes dos prelados diocesanos ou dos Institutos Religiosos pudessem ministrar o ensino os sacerdotes diocesanos ou os membros desses Institutos, autorizados pelos seus respectivos superiores maiores; esta autorização, porém, não conferiria o direito de exercer o ensino noutros estabelecimentos. Não pareceu conveniente à Câmara tomar a iniciativa de sugerir o mencionado aditamento; por isso não se menciona na nova redacção das bases” (p. 126).

¹⁷⁴ São poucos os que se manifestam claramente por um regime único para todos os estabelecimentos de ensino particular. O deputado Mário de Figueiredo foi um desses, mas, pelo que consta no Diário das Sessões de 23/3/1949, o orador foi muito cumprimentado e aplaudido... (p. 279). Independentemente de a Igreja merecer ou não ser beneficiada com um regime especial, o orador considera que “O Estado tem o direito e o dever de assegurar a competência daqueles que hão-de encarregar-se do ensino, quando este ultrapassa o domínio familiar e se dirige ao público em geral. O Estado tem esse direito e esse dever e, porque tem esse dever, não pode delegar noutra instituição, por maiores que sejam as garantias que lhe ofereça, a fiscalização prévia da competência. Melhor: não pode despojar-se da possibilidade de fazer ele mesmo essa fiscalização prévia”. Desta forma, o deputado defende “um único regime, um regime de direito comum que se aplicará a todos e a todos dará as possibilidades que desejamos para exercerem o seu múnus ensinante e o seu múnus espiritual” (p. 279). Noutro momento da discussão, este mesmo deputado acrescenta motivos “políticos” para a defesa da sua tese: “E esta dualidade, utilizada, ao menos, como arma dialéctica, podia ser motivo de graves perturbações políticas. No ponto de vista da política da Igreja, não pode deixar de afirmar-se que lhe está reconhecida na proposta a possibilidade de exercer a sua missão educadora conforme os princípios que ela representa. (...) Mas à Igreja, que teve, pode dizer-se, o monopólio do saber durante séculos, não pode, da mesma maneira, afirmar-se que lhe pertença institucionalmente competência nos domínios das chamadas, por exemplo, ciências exactas. E podia acontecer que o facto de se instituir uma dualidade de regimes fosse interpretado como significando que os seus ministros não estão em condições de se sujeitar ao que a todos se exige, ou de demonstrar, nos mesmos termos, a sua competência técnica. Suponho, portanto, que, neste ponto de vista da política da Igreja, também o sistema de dualidade não era o melhor regime” (AN, *Diário das Sessões* de 26/3/1949, pp. 345).

¹⁷⁵ A maioria dos oradores defende um regime especial para os colégios da Igreja, aproveitando para destacar a qualidade do ensino neles ministrado. O deputado Albano de Magalhães argumenta do seguinte modo: “Será justo que se imponha a estes institutos religiosos, onde se ministra ensino particular com o fim de os alunos serem submetidos a provas oficiais, um processo de recrutamento de professores igual ao adoptado para os outros estabelecimentos de ensino? (...) Parece-me que a entidade Igreja bem merece dos portugueses, que na sua quase totalidade comungam a sua fé, um regime especial, tanto mais que nenhum de nós põe em dúvida a seriedade, a robustez e a integridade da melhor formação nacionalista saída dos seus institutos de ensino” (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, pp. 327/328).

Por sua vez, o deputado Madeira Pinto aponta circunstâncias especiais para defender um regime duplo: “É de conhecimento corrente que um sacerdote secular não se ordena antes dos 24 anos, idade já tardia para começar um curso superior. A isto acresce que, dada a grande escassez de clero paroquial, os prelados não podem dispensar os recém-ordenados do exercício do múnus da cura de almas por muitos anos ainda, o que mais afasta aquela possibilidade. Quanto aos regulares, a formação em algumas Ordens masculinas não termina antes dos 33 anos, idade em que se não começa uma licenciatura em Ciências ou Letras; e, pelo que respeita às Ordens femininas, as suas componentes defrontariam dificuldades invencíveis para conquistar uma licenciatura: desde a falta, por centros universitários, de casas onde possam manter o teor de vida que abraçaram até à frequência de cursos (como os de pintura e escultura, necessários para o ensino do desenho) onde é indispensável o estudo do nu. Ora não considerar estas circunstâncias especiais – e a proposta não as considera. - equivale a forçar os colégios particulares religiosos a fechar as suas portas. E, no entanto, é tradicional e bem conhecida a competência profissional dos seus educadores, pessoas que vivem só para o ensino, sem preocupações de

equiparação a curso superior, os cursos teológicos dos seminários¹⁷⁶. É esta última opção que acaba por prevalecer, proposta, aliás, pela Comissão de Educação Nacional¹⁷⁷, pois, no que

família, nem tantas outras que, cerceando tempo, cerceiam estudo e preparação” (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 330).

Também o deputado Pacheco de Amorim defende o regime duplo devido à experiência multissecular da Igreja em todos os domínios do saber (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 336).

O deputado Carlos Mendes, por seu turno, considera que “a redacção, em parte, da base VI parece que tem como única finalidade dificultar e contrariar a actuação dos colégios dos institutos religiosos, que sempre têm tido um autêntico escol de professores” e “tão beneméritos serviços [têm] prestado à Pátria”. Depois, o deputado enviou para a Mesa o seguinte aditamento à Base VI, em tudo igual à proposta do relator do parecer da Câmara Corporativa: ‘Nos estabelecimentos de ensino particular dependentes dos prelados diocesanos ou dos institutos religiosos podem ministrar o ensino os sacerdotes diocesanos ou os membros desses institutos, autorizados pelos seus respectivos superiores maiores; esta autorização, porém, não confere o direito de exercer o ensino noutros estabelecimentos’ (AN, *Diário das Sessões* de 24/3/1949, p. 319). Esta proposta mereceu o aplauso de muitos colegas, mas foi retirada posteriormente, quando o deputado Mário de Figueiredo sugeriu uma nova redacção para o que seria efectivamente o n.º 2 da Base IV: “Os requisitos normais para a obtenção de diploma são as habilitações literárias ou científicas dum curso correspondente; poderá, contudo, ser também concedido diploma tendo em vista a diuturnidade de um magistério eficiente, a publicação de obras reveladoras de idoneidade profissional ou outras provas análogas. A diuturnidade de um magistério eficiente por cinco anos no mesmo colégio ou em colégios dependentes do mesmo instituto é suficiente para a atribuição do diploma respectivo” (AN, *Diário das Sessões* de 26/3/1949, p. 345).

Sobre mais deputados que defenderam a instituição de um regime especial para a Igreja, ver, na AN, *Diário das Sessões* de entre outros, Botelho Moniz (25/3/1949, p. 325) e Cerqueira Gomes (26/3/1949, p. 349).

Também são centenas as mensagens recebidas na Assembleia, oriundas, de sectores da Igreja Católica (Acção Católica, Liga Universitária Católica, Conferências S. Vicente de Paulo, etc.) e de muitas pessoas e entidades não discriminadas. Alguns exemplos: “Telegramas: Subscrito pelo conselho particular das Conferências de S. Vicente de Paulo de Cascais, representando as Conferências de Cascais, Estoril, Parede, Carcavelos, Oeiras, Paço de Arcos e Caxias, em que pede a inserção de um novo número na base VI da proposta de lei sobre o ensino particular, conforme é sugerido pelo relator do parecer da Câmara Corporativa, na certeza de que assim o exige, como se diz, quanto Portugal deve à Igreja, aos institutos religiosos e à verdadeira educação nacional.

No mesmo sentido, mais cinquenta e nove, de diferentes partes do País e assinados por numerosas pessoas e entidades” (AN, *Diário das Sessões* de 16/3/1949, p. 206).

Nestoutro exemplo, há a particularidade de nomearem qual o bispo assistente do movimento, envolvendo-o, de forma indirecta, na questão: “Expediente – Representações «Como presidentes das direcções nacionais das quatro organizações da Acção Católica Portuguesa (homens, mulheres, rapazes e raparigas), as quais, sob a dependência da Junta Central, presidida e assistida por S. Ex.^a Rev.ma o Sr. Arcebispo de Mtilene, dirigem e orientam o mais forte movimento dos católicos do País, sabendo que um ilustre Deputado da Nação vai propor ao judicioso critério da Assembleia Nacional, em ordem à sua aprovação, o seguinte aditamento à base VI do ensino particular” [cita-se a proposta do deputado Carlos Mendes, atrás referida]. A mensagem continua da seguinte forma: “(...) entendemos ser do nosso dever dirigirmo-nos respeitosamente a V. Ex.^a para manifestarmos a nossa plena concordância com a referida proposta. Fazemo-lo como católicos e como portugueses. Para tal, movem-nos apenas motivos do natureza educativa, pois não pretendemos cercear direitos de ninguém, mas apenas defender os direitos da juventude cristã que sobe para a vida, a qual de nenhuns professores pode receber influência tão profunda e fecunda na sua educação moral e cristã - fundamento indispensável da educação social - como dos professores a que se refere o aludido aditamento. (...) Os direitos de fiscalização por parte do Estado, aos quais se refere o artigo 20.º da Concordata, ficariam amplamente assegurados, porquanto as referidas escolas seriam fiscalizadas pelos serviços da Inspeccção do Ensino Particular (base VII), que, verificando não serem competentes determinados professores, tomariam as disposições requeridas por tal deficiência e poderiam até ordenar, pelas vias hierárquicas, o encerramento das escolas que tal merecessem. Desde já se podem apontar algumas das funestas consequências que adviriam para o ensino e para a educação se fosse aprovada a lei sem modificações. Muitos colégios, principalmente de religiosas, teriam de fechar imediatamente as suas portas (...). Com tal encerramento, como é óbvio, não só a Igreja sofria grave dano, mas sofria-o igualmente a Nação, tão carecida de valores intelectuais e morais” (AN, *Diário das Sessões* de 23/3/1949, p. 268).

¹⁷⁶ Os defensores desta solução (basicamente os membros da Comissão de Educação Nacional) argumentam desta forma: “O que pretende a Comissão de Educação Nacional? Pretende alargar ainda mais, deixando de exigir que o tal curso superior tenha tais ou quais disciplinas; considerar para o efeito, dada a

respeita à Igreja, “desde o alvorecer da nacionalidade que lhe devemos os mais alevantados serviços” (Madeira Pinto, AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 331).

A questão da oficialização – intimamente conectada com as autorizações de leccionação – também foi abordada, embora telegraficamente, nestes termos pouco favoráveis ao ensino particular:

“A nova reforma do ensino particular traz algumas inovações, uma das quais - a sua possível oficialização - se me afigura de grande alcance, não hoje, pois seria um erro gravíssimo, mas num futuro relativamente próximo. E penso que a oficialização neste momento seria na verdade um erro gravíssimo, porque só me parece justa quando os colégios tiverem um pessoal docente habilitado com os mesmos diplomas que forem exigidos ao do ensino oficial.

Acho até que a estrutura desses colégios deve por tal modo modificar-se que sejam garantidos aos professores os mesmos direitos que o Estado confere aos professores dos liceus. Isto pelo que diz respeito ao ensino secundário.

Mas a oficialização no momento actual, fossem quais fossem as bases em que assentasse, seria uma injustiça flagrante, porque nenhum colégio tem pessoal docente que se possa pôr, na generalidade, a par do pessoal docente dos liceus” (Virgínia Gersão, AN, *Diário das Sessões* de 24/3/1949, p. 313)¹⁷⁸.

tradição de sacerdotes no ensino, como superior o curso de Teologia dos seminários, e ainda permitir o quadro dos professores sem diploma e a futura concessão desse diploma por via de diuturnidades docentes. Em resumo: a Assembleia não pode deixar de estar suficientemente esclarecida de que se pretende alargar de forma substancial o campo de recrutamento dos agentes para o ensino particular, de maneira a que qualquer vocação docente, onde quer que seja, encontre facilmente ao seu alcance forma legal de obter diploma pelo qual fique investida pelo Estado na respectiva função” (Marques de Carvalho, AN, *Diário das Sessões* de 24/3/1949, p. 316). Efectivamente, como iremos ver, a Lei n.º 2033 concede esta possibilidade, condicionada contudo anos mais tarde, como também teremos oportunidade de referir.

¹⁷⁷ A solução encontrada, embora se aproxime das pretensões da Igreja, denota a existência de pressões internas e pouco visíveis para impedir um estatuto especial para os colégios da Igreja. O próprio relator do parecer da Câmara Corporativa sobre este assunto, Paulo Durão, desejaria acrescentar um aditamento à base VI que contemplasse um regime especial para as escolas católicas, mas, o certo é que não o fez (cf. nota 17); por sua vez, o deputado Mário de Figueiredo, presidente da Comissão de Educação Nacional, numa das suas intervenções faz uma pergunta a que não responde: “Merece ou não a Igreja ser beneficiada com um regime especial? Se pusesse esta questão a mim próprio, sei muito bem como é que no meu espírito a resolveria. Mas dispenso-me de o dizer a VV. Ex.ªs” (AN, *Diário das Sessões* de 23/3/1949, p. 279). (Atrevemo-nos a opinar que pairou no ar a sensação de que a resposta era “sim”, aliás, corroborada por estoutro trecho do discurso do deputado Madeira Pinto: “Fiquei com a impressão de que, se quisesse dar a resposta, o muito ilustre Deputado [Mário de Figueiredo] se pronunciaria pela afirmativa” - AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 331).

Havendo unanimidade no reconhecimento do papel desempenhado pelas escolas diocesanas e congregacionais, manifestando-se a quase totalidade dos oradores pela instituição de um regime especial para os colégios da Igreja, ademais numa época marcada pela cristandade, como se compreenderá esta solução “de compromisso”, que pouco aliviou os colégios das congregações masculinas e os diocesanos (onde predominam os padres) e muito continuou a penalizar os colégios das congregações femininas?

¹⁷⁸ Esta intervenção mereceu protestos de directores de colégios (ver, designadamente, mensagem lida na AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 324).

Depois de acolher algumas propostas de alteração sugeridas pelos deputados e pelo parecer da Câmara Corporativa, a Lei n.º 2033 – Lei de Bases do Ensino Particular – foi finalmente publicada a 27 de Junho de 1949.

Na base I estabelece que “Todas as pessoas podem exercer o ensino particular, desde que tenham idoneidade profissional, moral e cívica” (n.º 1), sendo o ensino particular considerado função pública “para o efeito das responsabilidades a exigir àqueles que o exercem” (n.º 2)¹⁷⁹.

A base IV regulamenta a obtenção de diploma para o exercício da leccionação no ensino particular. E podemos ainda acrescentar que o legislador mostra-se brando nas exigências, já que é possível obter um diploma “com fundamento na diuturnidade de um magistério eficiente¹⁸⁰, na publicação de obras reveladoras de idoneidade profissional ou noutras provas análogas” (n.º 2).

Porém, se “perante estas normas gerais [base IV] não podemos atribuir ao Estado um espírito de rigor exagerado ou centralista, (...) a sua aplicação prática na base VI não pode merecer plena aceitação em nome de uma verdadeira e real liberdade de ensino” (Fernandes, 1958:184/185). Com efeito, a base VI, ao fazer exigências de ordem vária¹⁸¹, mitiga o que parece razoável e facilitador na base IV¹⁸².

Este normativo também autoriza as escolas particulares a conferir aos seus alunos diplomas com valor oficial, desde que cumpram o disposto no art. 44º da Constituição (n.º 1 da base V), não permitindo a coeducação, excepto nas escolas infantis, ou em localidades onde haja reduzida frequência (base VIII)¹⁸³. A base X refere que a Inspeção do Ensino Particular será oportunamente integrada na Inspeção Geral do Ensino¹⁸⁴.

¹⁷⁹ Tendo em conta este reconhecimento, António Leite (1959) considera que “pareceria lógico que [o ensino particular] usufruísse também algumas regalias, como a da isenção de contribuições. Seria um primeiro passo para a concepção de subsídios e consequente embaratecimento do ensino particular” (p. 130).

¹⁸⁰ Por cinco anos, no mesmo colégio, ou em colégios dependentes do mesmo instituto. Contudo, na prática, e neste particular, era costume haver condescendência do MEN para com as escolas católicas, como demonstra este excerto do relatório da proposta das bases do ensino particular entregue pelo Governo à Câmara Corporativa, e referida pelo deputado Carlos Mendes: “De resto, até agora, apesar de no decreto regulador do ensino particular em vigor se estabelecer que para o ensino liceal é preciso um curso superior, sempre o Ministério da Educação Nacional deu a regalia aos directores de institutos religiosos de pedirem autorização para que os membros do mesmo instituto possam ensinar, quando os julgarem competentes. E igual concessão tem sido dada aos sacerdotes que a pedem, quando autorizados pelo seu prelado” (AN, *Diário das Sessões* de 24/3/1949, pp. 319/320).

¹⁸¹ Uma destas exigências, e a que talvez tenha provocado maior reacção, é relativa à taxa de diplomados: o número dos não diplomados não pode exceder um quarto do total dos professores (Base VI, n.º 13).

¹⁸² Diz ainda Mendes Fernandes (1958) a este respeito: “Na Base IV e no art. 24 (...) transparece a intenção de facilitar a aquisição de diplomas, mormente para os institutos religiosos. E, na nossa modesta opinião, o disposto era perfeitamente suficiente. De resto, os exames e as inspeções encarregar-se-iam de as sancionar e tornar verdadeiramente eficientes (p. 184).

¹⁸³ O condicionamento da coeducação mostra-se um problema para os colégios das cidades, como refere Frederico Valsassina 2006b: “A altura a que me referi inicialmente era a do Ministro Carneiro Pacheco, que fez publicar a lei de separação dos sexos que criou graves problemas aos colégios, sobretudo nas grandes cidades.

Estamos perante um documento regulador e controlador na linha dos anteriores normativos, que irá configurar o ensino particular nos anos seguintes. A própria Câmara Corporativa, no seu parecer, reconhece que este diploma visa a “vigilância e fiscalização”¹⁸⁵ do ensino particular (AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949, p. 122). Mas apesar de a situação (e imagem) do ensino privado merecer reparos¹⁸⁶, a mesma Câmara considera que esta fiscalização tem limites, determinados pela moral¹⁸⁷ e pelos direitos da Família e da Igreja.

Obviamente que nessa altura se dizia «à boca pequena» que esta lei ia ao encontro da pretensão das escolas femininas das congregações religiosas. Contudo não se sabe, ainda hoje, se este boato terá correspondido à verdade” (p. 2).

Certo é que a hierarquia da Igreja não defende a coeducação. A este propósito, D. Abílio Vaz das Neves (1969), em 1938, num dos seus escritos pastorais, relembra a doutrina oficial: “A Santa Igreja (...) sabe por experiência de longos anos que a coeducação da juventude, em escolas mistas, não pode deixar de favorecer as inclinações naturais dos sexos, como ensinam a biologia, a fisiologia e a psicologia, e é de consequências lastimosas, como aliás é fácil de compreender” (p. 33).

¹⁸⁴ A Inspeção Geral do Ensino é criada pelo Decreto n.º 32 241, de 5/9/1942, como já vimos. O Decreto-Lei n.º 37 544, de 8/9/1949, reorganiza a Inspeção do Ensino Particular, constituída, agora, por um inspector superior e por seis inspectores (art. 1º).

¹⁸⁵ Segundo o deputado Nunes de Figueiredo, em 1949 havia somente sete inspectores para fiscalizar os cerca de oitocentos estabelecimentos de ensino particular, quando para pouco mais de trinta liceus públicos havia cinco inspectores (AC, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 331).

¹⁸⁶ O parecer da Câmara Corporativa aponta culpas da parte de famílias e de colégios para uma situação “desprestigiosa” para o ensino particular: “Sem generalizar indevidamente (pois seria injusto fazê-lo), força é confessar que muitas famílias portuguesas, mesmo de elevada posição social, parecem ignorar as mais elementares noções do que é e do que exige a educação dos filhos. Que eles estudem ou não estudem, que saibam ou não saibam, que tenham irrepreensível comportamento moral ou não tenham, dir-se-ia que pouco lhes interessa. O que importa é que o menino tenha boas notas e que no fim do ano consiga uma alta classificação. Para isso far-se-ão os maiores sacrifícios [...] pecuniários. Oferecer-se-á dinheiro ao examinador para que o aluno fique aprovado ou distinto (são factos autênticos); mas exigir que ele estude durante o ano, que trabalhe, que seja castigado, quando o merecer, é coisa com que muitos pais parece não se preocuparem. Se ao menos apoiassem os esforços de educadores conscienciosos! [...] Mas, por vezes, a intervenção da família é antes no sentido de contrariar esses esforços. Mais. Se é certo que muitas famílias tem de aceitar o ensino oficial por ser mais económico, também é força reconhecer que outras, de desafogada situação financeira, escolhem por vezes com um critério bem pouco esclarecido os mestres a quem confiam a educação dos filhos. Não faltam casos de *snobismo*, que levam a escolher determinada escola por ela ser frequentada por filhos de pessoas de bom tom; outras vezes a escolha é determinada por motivos menos elevados ainda: o menino quer aquele colégio, porque ali a disciplina é mais frouxa, e... faz-se a vontade ao menino. Em suma: nem sempre se encontra nas famílias a preparação necessária para bem orientarem a educação dos filhos. E o mal cresce, quando à inconsciência e incúria destes pais se vêm juntar certas iniciativas particulares de estabelecimentos de ensino, que, na realidade, nem o exercem eficientemente, nem cuidam, como deveriam, da educação dos alunos. (...) Hoje, em seu entender (seja dito desde já), é algo desprestigiosa a situação do ensino particular. Como ainda há pouco notava, em discurso público, o Sr. Ministro da Educação Nacional, a massa dos alunos deste ensino «é, em conjunto, inferior intelectualmente à dos alunos do ensino oficial». Não é aqui o lugar de averiguar as causas deste fenómeno, nem de lhe propor o necessário remédio. Nota-se apenas que é uma condição um tanto deprimente. Junte-se a este facto a situação legal de ser mero repetidor do ensino ministrado nas escolas oficiais, e reconhecer-se-á que não é prestigiosa a sua posição” (AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949, pp. 123/124).

¹⁸⁷ E o relator explica o que significa o diploma conformar-se com a moral: “Que quer isto dizer? Que a fiscalização se deve estritamente orientar pelo fim a que se destina e que é afinal o fundamento que a justifica. E qual é esse fim? *Bem servir a colectividade*. Servi-la, pois, no campo da educação e do ensino, em conformidade com as directrizes já apontadas. Promover, de um modo geral, a educação; proteger e auxiliar as iniciativas particulares; *supri-las*, se não existem ou são insuficientes; *suprimi-las, ou absorvê-las, não*. É à luz destes princípios que deve ser apreciado o presente diploma legislativo” (AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949, p. 122).

A Lei n.º 2 033 prevê, na sua base XIV, que dentro de noventa dias deve ser publicado um novo estatuto do ensino particular, o que de facto vem a acontecer dentro do prazo estabelecido.

2.4.2. O 5º Estatuto do Ensino Particular

Efectivamente, em 8 de Setembro de 1949, através do Decreto n.º 37 545, é publicado o 5º Estatuto do Ensino Particular – um normativo que pela sua perenidade¹⁸⁸ se revela muito influente. Este documento “aparece na mesma linha regulamentadora do Estatuto Liceal de 1947 e ao serviço das características administrativas que se pretendiam para o Estado Novo” (Estêvão, 1998a: 113).

Condensando o essencial da legislação anterior, nomeadamente a Lei de Bases (Lei n.º 2033, de 27/6/1949), este estatuto começa por definir negativamente o ensino particular como “todo o que não é ministrado em escolas pertencentes ao Estado” (art. 1º, n.º 1).

De entre as numerosas atribuições da Inspeção do Ensino Particular está a de “assistir a exames oficiais em que prestem provas alunos do ensino particular ou quando dos júris façam parte professores do mesmo ensino” (alínea *h* do art. 3º). E o art. 12º determina que “os estabelecimentos de ensino particular devem adoptar os planos e programas do ensino oficial, bem como os compêndios nele aprovados, e não podem dedicar às aulas ou sessões menos tempo do que o previsto para aquele ensino”¹⁸⁹. Por sua vez, os art. 21º a 29º do cap. III determinam, com extremo pormenor, os critérios a respeitar para se adquirir o diploma de professor do ensino particular¹⁹⁰, tomando como referência as Bases IV e VI da Lei n.º 2 033.

Conclui-se, assim, que se torna cada vez mais evidente a intenção de o Estado controlar e limitar pedagógica e administrativamente o ensino particular, contrariando frontalmente o direito constitucional à liberdade de ensino. Na esteira de Aldónio Gomes (1981), podemos

¹⁸⁸ Os aspectos fundamentais deste estatuto mantêm-se até 1980, ano em que é substituído pelo Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro.

¹⁸⁹ Esta determinação decorre do art. 6º do Estatuto do Ensino Liceal e é bastante contestada, como já tivemos ocasião de sublinhar.

¹⁹⁰ A alínea d) do art. 29º exige a todos os professores que requeiram o diploma do ensino particular uma “declaração nos termos do Decreto-Lei n.º 27 003, de 14 de Setembro de 1936”. Trata-se de uma declaração anti-comunista cuja norma é: “Declaro, por minha honra, que estou integrado na Ordem Social estabelecida pela Constituição Política de 1933, com activo repúdio do Comunismo e de todas as ideias subversivas” (*Guia do Ensino Particular*, 1964: 248). A este respeito, Frederico Valsassina refere que os pré-requisitos para a obtenção do diploma do ensino particular – que dão ao seu titular enorme estabilidade docente – incluem um parecer da polícia política (*Arquivo particular de Frederico Valsassina*, pasta II, s/d).

dizer que sai reforçado o controlo do Estado, omite-se qualquer apoio financeiro, “instalando as escolas privadas num plano inferior” (p. 79).

O estatuto é naturalmente alvo de muitas críticas, designadamente de sectores ligados à Igreja. E uma das vozes críticas mais respeitadas do meio católico da época é a de Guilherme Braga da Cruz, professor catedrático da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e activista de relevo do Centro Académico de Democracia Cristã (CADC). Acerca deste 5º Estatuto do Ensino Particular, Braga da Cruz (1954) critica a imposição de programas “modelo-único” e aponta as vantagens de se organizarem “cursos liceais com estruturas diferenciadas, correspondentes a outros tantos tipos de formação cultural, devidamente adaptados às aspirações dos educandos e das respectivas famílias”. Considera todavia uma “concessão puramente inútil” a possibilidade da criação de “outros cursos não previstos nos planos oficiais” (n.º 2 do art. 12º), já que estes cursos, não dando direito a diploma oficial, não terão pretendentes (p. 86). Sobre a oficialização de diplomas¹⁹¹, este professor considera que “as escolas privadas seriam mais ciosas ainda que as oficiais em defender o valor dos títulos conferidos, pois o fracasso público dos seus diplomados seria a ruína da própria escola” (p. 98)¹⁹². Relativamente aos subsídios orçamentais¹⁹³, Braga da Cruz exige os mesmos apoios que o Estado concede ao ensino oficial, tal como sucede em vários países “com resultados altamente compensadores” (p. 97). Desta forma, com este estatuto, “em vez dum ensino privado cheio de prestígio, (...) modelo e exemplo – que deve ser – do ensino oficial, (...) temos um ensino particular que o Estado transformou em caricatura do seu próprio ensino, e a que não autoriza a ser senão isso”¹⁹⁴ (p. 88).

¹⁹¹ Recordemos o n.º 1 do art. 14º do estatuto em causa: “Sempre que os programas, os meios de ensino e a categoria do pessoal docente o justifiquem, poderão as escolas particulares, em harmonia com o disposto no art. 44º da Constituição, ser autorizadas a conferir aos seus alunos diplomas com valor oficial, revogando-se esta concessão quando aquelas condições se não mantenham”.

¹⁹² Braga da Cruz (1954) sugere a este respeito que o Estado aja com precaução e de forma gradual, fiscalizando o nível dos exames e “libertando progressivamente a escola dessa fiscalização à medida que o seu prestígio a for impondo por si” (p. 100).

Por seu lado, A. Mendes Fernandes (1958), a propósito da oficialização, refere que, vinte e cinco anos após a Constituição ter apresentado esta possibilidade, “até ao momento presente ainda não existe em Portugal nenhum colégio de ensino particular (cuja frequência escolar é superior à do ensino oficial) que possua programas, meios de ensino e pessoal docente que mereçam para o mesmo colégio a equiparação prevista no art. 14º (p. 187). Desta forma, este autor critica, com dureza, não só o facto de o ensino particular se ter de sujeitar aos exames oficiais, como também a obrigatoriedade dos seus alunos se deslocarem às escolas estatais “em condições de manifesta inferioridade e desigualdade” (p. 187).

¹⁹³ Convém salientar que a concessão de subsídios por parte do Estado, prevista pela Constituição de 1933, pela Concordata e por este estatuto de 1949 é, praticamente, inexistente até 1971.

¹⁹⁴ Noutro momento, Braga da Cruz (1954) critica o Estado “quando organiza um ensino oficial modelo-único, com programas e compêndios taxativos, e deixa à Igreja e às famílias a magra liberdade de fundar escolas, obrigatoriamente vestidas pelo mesmo figurino (...)” (p. 75).

A este propósito, Alves de Lena (1955)¹⁹⁵ escreve na revista *Brotéria* que o ensino particular “torna-se a maior parte das vezes uma duplicação inútil do ensino oficial” (p. 510). Por sua vez, Mendes Fernandes (1958) fala da sujeição do ensino particular ao ensino oficial ao impor um “tipo uniforme, estatal, de ensino com manifesta violação do mais elementar direito e da mais elementar justiça”¹⁹⁶ (p. 186), pondo em perigo a liberdade escolar que “pode estar sujeita a morrer asfíxiada na força estatal” (p. 187). Nesta mesma linha de pensamento encontra-se o jesuíta Pe. António Leite (1959) ao considerar que o estatuto de 1949 restringe direitos da Constituição e da Concordata, designadamente no tocante à criação de estabelecimentos:

“A lei 2 033, e sobretudo o Estatuto do Ensino Particular, regulamentam, e em certo modo restringem, a liberdade reconhecida no texto constitucional, e exigem que a abertura de qualquer escola seja precedida de obtenção do respectivo alvará. Os termos em que este é passado parecem mostrar que se trata de uma concessão que faz o Estado, mais do que o reconhecimento de uma justa liberdade das instituições religiosas, garantida pela Constituição e confirmada pela Concordata”¹⁹⁷ (p. 123).

Também Alexandre Fradique Morujão (1972), nas páginas da *Brotéria*, fazendo alusão a este Estatuto, considera que com ele se dá “um retrocesso relativamente aos artigos da Constituição de 1933”. E dá como exemplo o tão criticado art. 12º, porque “cerceia ou nega mesmo uma faculdade que a Constituição outorgava” (p. 161).

Já prestes a ser publicado o novo estatuto, José Carlos Belchior (1978a) recorda que o estatuto de 1949, embora não interfira directamente na organização da vida interna da escola particular, desce a pormenores “absolutamente dispensáveis”¹⁹⁸ que só manifestam o desejo

¹⁹⁵ Alves de Lena é um dos muitos pseudónimos do Pe. Manuel Antunes (José Eduardo Franco, 1999: 317).

¹⁹⁶ Sobre os exames, Mendes Fernandes (1958) diz o seguinte: “Esta inteira sujeição do ensino particular aos exames oficiais dos estabelecimentos estatais do mesmo grau transforma inevitavelmente os professores do ensino particular em simples repetidores do ‘professor liceal’ cujos programas, textos, opiniões e... caprichos terão que adoptar sob pena de colocar em eminente perigo de reprovação os seus alunos. Os postulados da mais justa liberdade escolar pedem a modificação substancial de tais artigos” (p. 186).

¹⁹⁷ É óbvio que António Leite se refere sobremaneira às escolas da Igreja. Como veremos mais à frente, por esta época (décadas de cinquenta e sessenta) era frequente defender-se um estatuto de privilégio para as escolas católicas. Leigos como Guilherme Braga da Cruz, Émile Planchard ou António de Sousa Franco, deputados como Albano de Magalhães, António Santos da Cunha, José Alberto Carvalho, Alberto de Meireles ou Pacheco de Amorim, padres como António Leite, Alves de Lena (Manuel Antunes) ou Mendes Fernandes, contam-se entre os que mais pedem este reconhecimento por parte do Estado.

¹⁹⁸ E J. Carlos Belchior (1978a) cita dois exemplos significativos: “Os estabelecimentos de ensino particular enviarão à Inspeção cópias de todos os regulamentos internos, de circulares expedidas, de anúncios e de todas as suas publicações, bem como relações, sempre actualizadas, do seu pessoal docente, incluindo o médico ou médicos escolares, com menção da remuneração atribuída aos respectivos serviços” (art. 13º, n.º 1); “Quaisquer publicações da autoria de alunos ou em que estes colaborem serão sempre orientadas ou fiscalizadas pela direcção do estabelecimento, que enviará um exemplar à Inspeção” (art. 13º, n.º 5) (p. 7).

de controlo por parte do Estado. Relativamente à liberdade pedagógica, considera que ela fica “praticamente sem possibilidade de exercício” tais as exigências em termos de planos de estudo, currículos, programas e compêndios” (p. 7).

Em 1980, quando os bispos portugueses emitem um parecer sobre o novo estatuto do ensino particular, criticam o Estatuto de 1949 porque não se orienta pelos princípios da liberdade, da igualdade e do pluralismo, “nem constitui elemento inspirador aceitável” (CEP 1980a: 2).

Podemos dizer, pois, que o estatuto de 1949 culmina um crescendo de tentativas estatais no sentido de controlar a todo o custo o universo do ensino privado, impedindo-o de se expandir confortavelmente, por um lado, e de se afirmar como verdadeira alternativa ao ensino oficial, por outro. Temos de considerar, porém, este comportamento paradoxal: é que o Estado precisa do ensino particular, não só para dar alguma ajuda na resposta à crescente procura social do ensino secundário liceal (sobretudo em zonas desprovidas de liceu), como também para “assegurar processos de socialização internos a certos grupos sociais, ainda que com prejuízos no terreno escolar propriamente dito”¹⁹⁹ (Nóvoa, 1992: 464).

Tudo isto conduz a que se verifique, na prática, “um reforço dos mecanismos de controlo do ensino particular e uma progressiva sujeição aos modelos escolares estatais” (ibidem), impossibilitando as escolas privadas de se autonomizarem e remetendo-as para um papel menor, como nos diz Carlos Estêvão (1998a), a propósito deste 5º estatuto:

“Para além de outros aspectos que poderiam ser salientados, registemos apenas aquele que reafirma o facto de o ensino privado ser, por um lado, em grande medida tolerado e menorizado e, por outro, a preocupação pelo controlo deste sector, tornando-o imune às heresias doutrinárias ou a tentativas de maior afirmação política das *soberanias* particulares. O Estado, quer pelo controlo moral e social que exercia através da instituição de uma única entidade avaliadora dos estabelecimentos educativos privados, quer pela manipulação do apoio financeiro e da tributação, quer por outros constrangimentos, legais ou de outra natureza, que afectavam as escolas, os professores e os alunos, não possibilitava, na verdade, o necessário distanciamento para as escolas privadas vincarem a sua especificidade. De facto, todos os estatutos promulgados pelo Estado Novo denunciam esta postura do controlo estatal”²⁰⁰ (pp. 114/115).

¹⁹⁹ António Nóvoa (1992) fala do elitismo que se cola ao ensino particular e que não se traduz por melhores prestações educativas (p. 464).

²⁰⁰ Segundo João Formosinho (1987), a única excepção terá sido a Constituição de 1933 (Carlos Estêvão, 1998a: 115). Semelhante opinião tem António Ávila (1967) quando, ao escrever sobre o ensino particular no Projecto de Estatuto da Educação Nacional, sob incumbência do Ministro Galvão Telles, diz o seguinte: “Considerada no seu conjunto a legislação portuguesa em matéria de ensino não pode ser julgada tão favorável

O 5º Estatuto do Ensino Particular, embora conservando a sua estrutura base até 1980²⁰¹, irá ser sujeito a algumas alterações nos anos seguintes, como seguidamente referiremos.

2.4.3. As primeiras revisões do Estatuto do Ensino Particular

Em 18 de Julho de 1957, é publicado o Decreto-Lei n.º 41 192, alterando algumas disposições do Estatuto, em matéria de matrículas, exames, concessões de alvarás e diplomas.

No seu preâmbulo pode ler-se:

“Finalmente, satisfaz-se uma justa aspiração dos estabelecimentos particulares de ensino liceal, permitindo que neles se realizem os exames dos seus alunos. É evidente o benefício que daqui resulta para os alunos do ensino particular, sobretudo para aqueles que frequentam estabelecimentos muito distanciados dos liceus. Mas o facto de se encontrar a cargo de estabelecimentos de ensino particular mais de metade da população escolar do País justifica esta medida”.

Com efeito, o art. 10º permite que em certos casos os exames se realizem nos colégios mas os júris destes exames têm uma constituição idêntica aos que funcionam nos liceus, isto é, apenas faz parte um professor do ensino particular. Desta forma, não é considerada a reivindicação antiga de o júri só ser constituído por professores do colégio ou, pelo menos, metade estatal e metade particular, como insistirá Mendes Fernandes (1958: 188) e António Ávila (1967: 122) entre outros, e como muito se reclamará no 1º Congresso do Ensino Particular²⁰². Mau grado este escolho²⁰³, são vários os colégios que se aproveitam desta

ao Ensino Particular como o é a Constituição. Trata-se, na maior parte dos casos, de conflito prático entre princípios reguladores do ensino e um condicionalismo económico e pedagógico fortemente limitativo” (p. 89).

²⁰¹ Será revogado pelo Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro.

²⁰² Ver, entre outros, António Pinho 1965: 182.

²⁰³ No entanto, não se pense que esta medida está isenta de inconvenientes. Se não vejamos: os colégios que querem tais exames têm de pagar as despesas de transporte e ajudas de custo eventualmente ocasionadas pela deslocação do júri; os alunos têm de pagar uma propina “especial” (cf. § 2º do art. 10º, do Decreto-Lei n.º 41 192). Daqui se infere que os exames, nestas circunstâncias, acarretam enormes encargos financeiros para o ensino particular, sendo poucos os colégios a usufruir desta possibilidade, como nos diz António Ávila (1967) nos *Trabalhos Preparatórios do Estatuto do Ensino Particular*: “São poucos os estabelecimentos particulares que aproveitam esta regalia, porque, se por um lado evita deslocações e mudanças de ambiente, por outro acarreta avultadas despesas e mantém a mesma dependência das escolas oficiais através dos júris designados, com a agravante duma maior contingência na sua composição” (p. 122). Apesar destas dificuldades, Frederico Valsassina (2006b) considera uma medida muito positiva e vitalizadora para o ensino particular: “Os colégios passaram a ser conhecidos, por dentro, pelos professores do ensino oficial quando anteriormente só eram visitados pelos Srs. Inspectores e quando eram. Os colégios tiveram que se reapetrechar, não raras vezes, com material que nem os próprios liceus possuíam, equipando melhor os seus laboratórios e criando uma nova situação que só beneficiou o nosso tipo de ensino. Aos olhos do público, a realização dos exames nos próprios

concessão e terá sido “o primeiro passo, e oxalá que decisivo, para maior justiça escolar, neste ponto de exames” (Leite, 1959: 130)²⁰⁴.

Por seu turno, a alteração às condições de que depende a concessão de novos alvarás provoca uma certa polémica, pois pode ser recusada “em localidades ou zonas urbanas cuja população não justifique tal concessão e desde que o estabelecimento ou estabelecimentos porventura já existentes funcionem em condições satisfatórias” (art. 7º). Escreve António Leite (1959) a este propósito:

“Estamos certos de que a intenção do legislador foi apenas evitar que se multipliquem as escolas sem condições de vida, ou a concorrência exagerada, com prejuízo dos estabelecimentos de ensino já existentes que tenham dado boas provas de si. Mas é evidente que pode o Estado considerar satisfatório o funcionamento de uma escola sua ou particular, e a Igreja, por sua vez, o julgue menos recomendável sob o ponto de vista religioso e moral. Sendo assim, a Igreja ficaria privada do direito de ali estabelecer outra escola, coisa esta que iria abertamente contra o estipulado na Concordata” (p. 124).

Esta tendência controladora, expressa de forma evidente nesta revisão do estatuto, é notada igualmente nas alterações introduzidas às condições de aquisição de diplomas. Com efeito, o art. 8º afirma que “Às pessoas com a habilitação referida no n.º 2 do artigo 24º do Decreto n.º 37 545, de 8 de Setembro de 1949 [5º Estatuto do Ensino Particular], só será concedido o diploma se, submetidos às provas públicas a que se refere o artigo 26º do mesmo decreto, demonstrarem competência científica e pedagógica”²⁰⁵. Se a Base IV da Lei n.º 2033 e o art. 24º do Decreto n.º 37 545 parecem atender às especificidades do ensino particular, designadamente das escolas católicas, facilitando a aquisição de diplomas, a alteração agora imposta representa um retrocesso nas relações entre o Estado e o ensino privado,

estabelecimentos foi encarada como uma dignificação das escolas privadas e do seu corpo docente. Os alunos do ensino particular beneficiaram do ambiente que conheciam e nos trabalhos práticos, sobretudo, as vantagens foram bem realçadas. No entanto, algumas críticas afirmavam que o rigor nos exames orais era maior nos colégios” (p. 174).

Mendes Fernandes (1958) defende um sistema de exames apenas com provas escritas (excepto para as línguas vivas), como teria sido ensaiado no tempo do Ministro Carneiro Pacheco, para se efectivar a igualdade de condições para os examinandos dos estabelecimentos estatais e dos colégios particulares. Assim “seria uma maneira de traduzir o tal direito comum a respeito de exames, obstando, além disso, a muitos inconvenientes derivados do nosso temperamento latino” (pp. 188/189).

A este respeito, ver António Leite (1959:131/132), António Pinho (1965:178-183), J. Geraldês Freire (1967: 888), António Ávila (1967: 121/122), entre outros.

²⁰⁴ O semanário *A defesa* dá grande destaque a este normativo, considerando que ele “proclama a intenção clara de proteger o ensino particular em estabelecimento (colégios, internatos e externatos)” (24/8/1957, p. 1).

²⁰⁵ Estas provas são escritas e orais e prestadas numa escola oficial. O requerente teria de pagar uma gratificação aos três examinadores (cf. art. 26º do Decreto n.º 37 545, de 8 de Setembro de 1949).

manifestando um controlo excessivo daquele e dificultando a expansão deste, como nos diz Mendes Fernandes (1958):

“Esta prestação de provas públicas, nas escolas oficiais incumbidas da preparação de professores, é nova exigência estatal que nos parece propender para exagerado centralismo e que não pode deixar de entrar a justa expansão do ensino particular” (p. 184).

Entretanto, a Portaria n.º 17 149, de 4/5/1959, faz mais uma alteração ao Estatuto, regulamentando a realização das provas de exame nos colégios. Refere que estes devem ser feitos de acordo com os art. 463º e 464º do Estatuto do Ensino Liceal (art. 3º a 6º) e estipula que as provas sejam apreciadas e classificadas conjuntamente com as dos liceus a cujas zonas os estabelecimentos pertençam (art. 12º).

2.4.4. Iniciativas governamentais num período de forte expansão escolar

Como já tivemos ocasião de referir, Leite Pinto é um ministro inquieto com o estado da educação nacional. Quer modernizá-la e estendê-la a todos porque acredita que a instrução será determinante para o crescimento económico da Nação. O seu carácter “desenvolvimentista” leva-o a romper com hábitos adquiridos e lançar desafios até então inexplorados. O Projecto Regional do Mediterrâneo – um plano portentoso, e até aproveitado posteriormente por vários países do sul da Europa – é disso exemplo, como já vimos.

A expansão escolar é evidente. E se a nível dos ensinos primário e técnico a situação está mais ou menos controlada, o mesmo não se poderá dizer do ensino secundário liceal. Neste ciclo escolar, sujeito a fortíssima procura social, vai valendo o ensino privado.

Pouco tempo depois de tomar posse, o Ministério da Educação Nacional, perante a grande afluência de alunos aos liceus de Lisboa, publica uma nota onde coloca a hipótese de oficializar estabelecimentos de ensino particular, tanto na capital como em outras cidades²⁰⁶.

²⁰⁶ Pela sua pertinência, registamos o teor da nota: “Nos últimos anos tem aumentado em Portugal como em outros países o número de candidatas à frequência das escolas de ensino secundário. Este ano, e principalmente no que diz respeito aos liceus de Lisboa, esse número foi ainda superior ao do ano passado, já bastante elevado, e provocou um problema de difícil solução, por exceder em muito a capacidade dos liceus da capital. Tal aumento de estudantes tem origem no natural crescimento da população da cidade, na incessante vinda de habitantes das províncias para a capital e no louvável desejo dum número crescente de famílias de proporcionar a seus filhos melhor preparação para a vida. O ritmo de tal aumento pode ser avaliado, se tivermos presente que o número de requerimentos para a frequência dos liceus de Lisboa, no próximo ano lectivo, aumentou cinquenta por cento em relação ao dos alunos em 1949-50, ano em que os liceus da capital se apresentavam já com o máximo de frequência normal, que virá a ser excedida em 1955-56 em cerca de 3 mil alunos, número que mostra bem a dificuldade do problema. Pois que a urgência de resolver o problema não permitia procurar oportunamente, sem

Na sequência desta informação, o ministro, numa deslocação à cidade de Évora, em 1 de Setembro de 1955, comunica que está a estudar um plano de oficializações de alguns colégios particulares do país²⁰⁷, para melhor atender à crescente procura social da educação, no sector liceal (*A defesa*, 6/9/1955, p. 1).

Por falta de vontade política, ou porque os liceus, com mais ou menos dificuldade, vão absorvendo cada vez mais alunos, – ou até porque, apesar da falta de apoio estatal, o ensino particular vai proliferando um pouco por todo o lado, colmatando as deficiências da rede pública, sem encargos acrescidos para o Estado²⁰⁸ –, o certo é que nenhum colégio é oficializado no mandato de Leite Pinto²⁰⁹, mau grado o aparente desejo do ministro e o facto de todo o enquadramento legislativo proporcionar tal figurino.

se pôr de parte a hipótese da oficialização de alguns estabelecimentos de ensino particular, aliás prevista na Constituição Política e já regulamentada no Estatuto do Ensino Particular – e porque se desejava atender o maior número possível de requerentes –, decidiu-se aproveitar inteiramente as possibilidades dos edifícios existentes, embora sem quebra das normas pedagógicas fundamentais, razão por que se não recorreu ao aumento da lotação de cada turma. Estudado o assunto nos seus vários aspectos, verificou-se ser possível dar ingresso nos liceus de Lisboa a todos os requerimentos, apenas com excepção de meia centena de alunos, que desejavam transitar do ensino particular para o ensino oficial. A solução encontrada não será óptima, mas julga-se ser de momento a melhor, e é grato ao Ministro da Educação Nacional dizer que pôde encontrar, mercê do espírito de colaboração dos reitores e do corpo docente dos liceus e das facilidades concedidas pelo Ministério das Finanças e das Obras Públicas e pela Câmara Municipal de Lisboa. Espera o Ministro encontrar idêntica compreensão por parte das poucas famílias, às quais porventura as soluções adoptadas exijam algum pequeno sacrifício. Embora com menos agudeza, o problema também se apresentou noutras cidades, o que levou o Ministro a deslocar-se ao Porto e a Évora. Foram dadas instruções no sentido de nessas cidades se procurar, dentro do espírito e normas seguidas em Lisboa, a melhor solução permitida pelas circunstâncias locais” (*A defesa*, 6/9/1955, pp. 1 e 4).

²⁰⁷ A propósito deste pretense propósito do ministro, escreve António Leite (1959): “Tanto a Constituição como a Concordata prevêem a oficialização das escolas particulares. A oficialização consiste essencialmente em dar valor aos exames nelas feitos. Há tempos o próprio Senhor Ministro da Educação se referiu publicamente ao problema, mostrando desejos de que fossem oficializados vários colégios, por reconhecer os méritos por eles adquiridos, e para dar seguimento ao princípio consignado na Constituição votada há já 26 anos e na Concordata assinada há 19. Parece, porém, que a ideia, por agora, foi posta de parte sob o pretexto de que a Constituição exige para tanto que ‘a categoria do respectivo pessoal docente não seja inferior ao dos estabelecimentos oficiais similares’, e os professores do ensino particular, apesar de licenciados como os dos liceus, não possuírem, normalmente, o estágio e o conseqüente exame de estado. Quer-nos parecer que esta é uma interpretação demasiado rígida do texto constitucional, tanto mais que actualmente nos liceus e escolas técnicas, sobretudo masculinas, abundam os professores sem estágio. Além disso, o estágio impõe-se mais no início do magistério oficial, já que os professores efectivos não podem ser afastados facilmente do serviço, ao contrário dos professores do ensino particular que são substituídos com facilidade, quando não dão provas de um magistério eficaz. Não queremos negar, todavia, a conveniência de que também os professores do ensino particular passassem pela prova do estágio” (p. 125).

Reportando-se a este mesmo assunto, o semanário *A Ordem* de 14/7/1956 fala na intenção de o ministro só oficializar as escolas católicas (p. 4).

²⁰⁸ Analisando a estrutura interna das despesas públicas do Ministério da Educação Nacional em 1950 e 1960 (cf. António Nóvoa, 1992, p. 471, quadro III) verifica-se que há enorme investimento no ensino primário (cerca de 47% das verbas totais), seguido do ensino superior (cerca de 19%), do ensino técnico (cerca de 15%) e do ensino secundário liceal, o mais desfavorecido, apenas com cerca de 11%. António Nóvoa considera que este desinvestimento se deve ao facto de a oferta de formações no ensino particular se concentrar sobretudo neste sector escolar (p. 471).

²⁰⁹ Em 10 de Janeiro de 1959, Oliveira Salazar responde a uma carta do Bispo de Bragança que, em representação do episcopado, o terá questionado sobre maiores facilidades na fundação de colégios. O Presidente do Conselho terá criado expectativas positivas quanto à isenção de contribuições e de propinas e à equivalência de estudos dos alunos de colégios e de seminários, mas ter-se-á mostrado mais cauteloso quanto a outros

Perante a continuada afluência de candidatos ao ensino secundário, sobretudo o liceal, e reconhecendo o contributo do ensino particular, a Inspeção do Ensino Liceal, em nota enviada à imprensa ao apurar os resultados do ano lectivo 1956/57, afirma a determinado momento:

“...Vamos caminhando, felizmente para o País, para um conjunto de estabelecimentos de ensino particular que não só o honram, mas completam a rede do ensino secundário que o Estado só muito imperfeitamente adensaria de modo a responder às necessidades presentes” (Mendes Fernandes, 1958: 188)

Efectivamente, o país está a viver o primeiro momento de “inflexão” da frequência escolar (Grácio, 1992: 155). A partir de 1955, a expansão do ensino secundário nota-se sobremaneira no sector técnico público e no sector liceal particular (cf. Gráfico II.3.1, em 2.3 e Gráfico II.4.1, em 2.4.5) “que, deste modo, respondeu ao aumento da fortíssima procura social deste tipo de ensino, sobretudo nas vilas e cidades não capitais de distrito” (Teodoro, 2001: 227). Estamos a viver a “procura optimista da educação”²¹⁰ (Grácio 1986: 115ss) e o Estado não comporta tamanha procura, sobretudo a nível do ensino liceal. Perante tal cenário, o Decreto-Lei n.º 41 572, de 28 de Março de 1958, aprova o plano de construção escolar de novos liceus. No seu preâmbulo pode ler-se:

“A população escolar tem entre nós crescido nos últimos anos em ritmo verdadeiramente impressionante. A eficiência das medidas adoptadas para combater o analfabetismo, o sério esforço realizado no sentido de facultar por todos os meios o acesso à cultura, as exigências cada vez mais complexas da vida moderna – tudo se conjuga para que o ensino, nos seus vários graus e ramos, seja procurado por um número de portugueses que excede largamente o que a simples consideração do aumento demográfico faria esperar”.

Sobre a situação concreta do ensino secundário liceal, o diploma salienta o protagonismo do ensino particular e reconhece deficiências no funcionamento de muitos liceus, devido à sobrelotação:

“O número de alunos dos estabelecimentos oficiais duplicou nos últimos dez anos, tendo atingido 36 500 em 1957-1958; e os colégios particulares inscreveram no mesmo ensino um número de alunos mais elevado. Nestas condições, não é de estranhar que os

assuntos candentes tais como as habilitações dos professores do ensino particular, oficialização dos cursos, programas e livros (cf. *Arquivo da CEP*, acta da 32ª Assembleia, 12 a 15/1/1960, p. 146v). O certo é que nenhuma destas medidas será tomada pelos governos sob a tutela de Salazar.

²¹⁰ Em que “correspondem razoáveis probabilidades de manter ou melhorar as posições sociais” (Sérgio Grácio, 1986: 126) em contraponto com o que se verificará a partir de 1975 com a “procura desencantada de educação”, caracterizada pela desvalorização dos diplomas (p. 127).

edifícios dos nossos liceus se encontrem superlotados, que tenha sido necessário recorrer por toda a parte a defeituosas soluções de emergência e que a devoção dos professores nem sempre tenha logrado evitar prejuízos para a regularidade e a eficiência do ensino”.

Apesar da previsão de dezasseis novos liceus²¹¹, se em 1960/61 há 43 liceus, até 1970 apenas mais 8 são efectivamente construídos. Pelo contrário, no ensino particular, em 1960/61 existem 342 colégios frequentados por 58,8% dos alunos inscritos no ensino secundário liceal (MEIC, 1975)²¹².

A questão da unificação do 1º ciclo dos ensinos liceal e técnico é um assunto que preocupa o ministro. Em 14 de Março de 1958, nomeia uma comissão muito diversificada, onde das primeiras vezes o ensino particular se encontra também representado²¹³. Ao dar posse à comissão, o Eng.º Leite Pinto aconselha “a aproveitar, para a valorização de um maior número de portugueses, grande parte da rede do Ensino Particular, que cobre mais localidades do que o Ensino Oficial [porque] sem isso continuaremos a impedir o acesso das crianças dos meios rurais aos ensinos secundários” (Direcção-Geral do Ensino Primário, 1960: 16). E em outro momento acrescenta: “o ciclo comum não visa ao monopólio da educação pelo Estado, mas, ao contrário, procura assegurar a integração do maior número possível de colégios particulares na rede de ensino que se deseja ver cobrir todo o território nacional” (p. 17)

Com base na resposta a inquéritos enviados a escolas públicas e privadas, assim como em outros elementos, a comissão elabora um relatório pormenorizado, com alguns aspectos que directamente se correlacionam com o ensino particular. Pretende-se que o Ciclo Preparatório se estenda rapidamente por todo o país, em especial aos 114 concelhos da Metrópole em que não se ministra ainda ensino secundário. E como “a primeira impressão que se colhe é a dificuldade de o Estado realizar sozinho, em breve tempo, esse empreendimento” (p. 174), a comissão considerou necessário “o aproveitamento dos estabelecimentos do ensino particular,

²¹¹ Correspondente a 384 novas salas. O custo final estimado é de 190 000 contos (equivalente actualmente a cerca de 65 000 000 €, segundo Portaria n.º 772/2009, de 21 de Julho) (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41 572).

²¹² Diz António Nóvoa (1992) a este respeito, apoiando-se em quadros estatísticos: “É possível confirmar a expansão quantitativa da população escolar liceal, bem como a incapacidade do sistema de ensino oficial para acomodar toda a procura, o que, de par com a manutenção de estratégias educativas próprias de certos grupos sociais, conduziu à existência de um ensino particular maioritário. Num período de trinta anos a população escolar liceal *sexuplicou*, sendo particularmente notável a evolução na *década de 50*: é o arranque de um processo massivo de escolarização secundária, que marcará a segunda metade do século XX português. (...) Ainda que se tenha verificado um esforço assinalável de construção de novos edifícios, este aumento não se repercutiu num crescimento significativo da rede escolar pública (o número de liceus passou de 37 em 1930 para 43 em 1960), tendo-se concretizado por via do ensino privado e à custa de uma subida do número de alunos em cada liceu” (pp. 485/486).

²¹³ O ensino particular está representado através do presidente do Grémio dos Estabelecimentos de Ensino Particular, Armando Estácio da Veiga (António Leite, 1961: 528).

como primeira contribuição útil para a obra a realizar, (...) uma vez que possuem já uma organização e uma experiência que importa chamar a participar no desenvolvimento do ciclo” (p. 175). Desta forma, a comissão propõe “reduzir o muro de separação entre o ensino oficial e o ensino privado, integrando-se todas as escolas no mesmo quadro de organização de base, com equivalência de ensino e sem distinção, quanto aos alunos, dos efeitos do regime de frequência numa e noutras escolas” (p. 176).

Para se consumir este desiderato, a comissão considera indispensável que se subsidiem as escolas privadas, quer apoiando financeiramente a construção, quer depois a sua manutenção (p. 177). Mas acrescenta uma limitação: que estes subsídios se limitem aos meios onde não haja escolas oficiais, ou estas tenham as lotações esgotadas (p. 187). Esta limitação está imbuída da lógica do supletivismo, um estigma que acompanhará o ensino particular nas décadas seguintes, mau grado as palavras de apreço da generalidade dos governantes e políticos do Estado Novo. E António Leite (1961), embora tenha globalmente elogiado o trabalho desta comissão, insurge-se contra este condicionalismo nestes moldes:

“Parece-nos que esta limitação, ao menos em princípio, é injusta e contrária ao pressuposto da liberdade de ensino, consignado também na Constituição. Para existir de facto tal liberdade, é preciso que os pais possam escolher livremente as escolas que preferem para os seus filhos, ao menos onde houver várias. Ora muitos que prefeririam o ensino particular, vêem-se impedidos de escolher por falta de recursos financeiros” (p. 531).

Apesar destes traços estatizantes²¹⁴, a comissão defende o direito de as entidades proprietárias das escolas privadas subsidiadas escolherem os seus directores e professores (p. 182), assim como de os pais exercerem o direito de escolha, como claramente é afirmado:

“No que se refere às escolas particulares, parece dever respeitar-se a livre escolha dos pais e a autonomia das direcções dos estabelecimentos na aceitação dos alunos” (Direcção-Geral do Ensino Primário, 1960: 185).

Na parte conclusiva do relatório, a comissão reafirma o importante papel desempenhado pelos colégios, e recomenda ao Estado um maior controlo da sua qualidade pedagógica:

“O ensino particular tem hoje, no País, um lugar de grande relevo no ensino secundário, particularmente no sector do ensino liceal, e ao Estado convirá reforçar as medidas que

²¹⁴ Além destas marcas centralizadoras outras há denunciadoras da valorização da escola estatal em detrimento da escola privada, como se infere da seguinte passagem do relatório: “Nos estabelecimentos oficiais do ciclo, o Estado deve procurar oferecer paradigmas válidos de níveis de ensino e de organização e funcionamento, dentro dos diagramas legalmente estabelecidos” (Direcção-Geral do Ensino Primário, 1960: 234).

possam levar as famílias a confiar cada vez mais na eficiência pedagógica dos respectivos estabelecimentos” (p. 234).

Em termos genéricos, não há dúvida de que o relatório é um documento avançado para a mentalidade da época, designadamente no que toca ao lugar do ensino particular no quadro da educação nacional. É, aliás, a própria comissão a reconhecer esta *ousadia*:

“Reconhece a Comissão que as suas propostas poderão parecer muito ousadas e que correspondem a formas de acção sem tradição entre nós e a que até nos temos mostrado avessos. Porém, os tempos urgem, e não satisfaz o ritmo com que se tem avançado, nem o rendimento formativo e cultural da nossa escola, tanto de hoje como de ontem, impondo-se por isso que se avance corajosamente por novas vias mais desembaraçadas, através das quais se possa fazer subir rapidamente o nível de cultura de base da nossa população” (p. 178)²¹⁵.

Estamos perante mais um parecer “oficial” que se mostra lisonjeiro para com o ensino não estatal. Não terá efeitos práticos nos tempos próximos, mas Leite Pinto, em várias ocasiões, não deixa de continuar a sublinhar o papel desempenhado pelo ensino particular, designadamente pelas escolas da Igreja, assim como o esforço por melhorar o seu desempenho, como ilustra mais este discurso:

“Não venho fazer uma lição neste I Curso de Férias para Religiosas-Educadoras, mas somente encerrá-lo com uma palavra de incentivo que traduza ao mesmo tempo a satisfação do meu Ministério por verificar o anseio de melhoria, que vai pelo ensino particular. É, de facto, sensível essa melhoria. O ensino infantil tem estado praticamente a cargo da iniciativa privada. Os seus efectivos sobem todos os anos e alguns dos colégios já podem ser considerados muito bons. (...) No que respeita ao ensino das raparigas verifica-se uma crescente preferência das famílias pelos colégios religiosos e por isso se compreende que a Federação Nacional dos Institutos Religiosos Femininos procure melhorar o nível cultural e pedagógico das Irmãs professoras desses colégios” (*Novidades*, 7/10/1959, p. 4)

Neste mesmo discurso, Leite Pinto aborda telegraficamente a questão da liberdade de ensino, considerando que as famílias têm o direito de escolher uma escola não estatal para os seus filhos, como, aliás sucede, com maior acuidade, no ensino secundário liceal:

“O ensino primário é o único obrigatório em Portugal. (...) Têm porém as famílias o direito de escolher educadores diferentes daqueles que o Estado seleccionou para as suas escolas e também o de procurar para os filhos o ambiente de estudo que julgam preferível.

²¹⁵ Sobre este relatório, ver também António Leite (1961), pp. 529-531, e Estácio da Veiga (1964), pp. 30-34.

Por isso cerca de 40 000 crianças recebem ensino em perto de 900 escolas primárias particulares, algumas excelentes. (...) Também nos ensinos secundários é concedida às famílias o direito de educar os seus filhos fora das escolas do Estado. No ensino liceal metade dos estudantes está matriculada em colégios particulares. Muitos deles dispõem hoje de excelentes instalações e de um corpo docente categorizado” (p. 4).

Curioso é verificar-se que sendo Leite Pinto menos “tradicionalista” e mais “desenvolvimentista” (Stoer, 1986: 86) - e contrariamente ao costume da época, sendo “muito mais próximo do indiferentismo religioso do que da obediência católica, mesmo não praticante”²¹⁶ (Grácio, 1989: 232) - acolha e fomenta os valores “espirituais” (pelo menos em alguns dos seus discursos), numa altura em que a máquina, o progresso económico e o materialismo parecem querer dominar a sociedade.

Assim, em 2 de Outubro de 1955, aquando da inauguração da nova Escola Comercial e Industrial Campos Melo, na Covilhã, Leite Pinto realça a importância do saber tecnológico para o desenvolvimento do país, mas faz advertências pertinentes:

“Os técnicos responsáveis acreditam também em que, por este meio, que é a máquina, poderá o homem, desobrigado de preocupações materiais, elevar-se às preocupações espirituais e tender para o fim a que deve aspirar: o progresso moral. (...) Mas direi desde já que com muito gosto tomei conhecimento de mais esta manifestação de que os covilhanenses alguma coisa esperam da Escola e sabem, acima dos interesses legítimos das coisas materiais, procurar o espiritual, que não dará directamente riquezas, mas vem contentar a inata ânsia do homem de viver, em maior ou menor escala, a vida da alma, a vida do espírito” (*Novidades*, 3/10/1955, p. 5).

Também no encerramento do I Curso de Férias para Educadoras religiosas, em Outubro de 1959, o ministro tem palavras de grande apreço para com as participantes, vincando a sua condição de mulheres “profissionais” e elogiando a sua vocação religiosa orientada para a educação:

“A mulher nem sempre encontrará na sua profissão aquilo que mais deseja: proteger um ente fraco, dedicar-se a quem de dedicação precisa. A mulher nasceu para se dedicar e, se não for mãe, tem necessidade de exercer uma *maternidade espiritual*. Por isso a mulher encontra no professorado um sacerdócio de eleição: proteger, elevar, alimentar os seus filhos espirituais. Filhos espirituais! – são todos aqueles que necessitam de ser orientados,

²¹⁶ António Teodoro (2001) confirma a condição de “não crente” de Leite Pinto, nas conversas que com ele estabeleceu, em 1998 (p. 279).

fortalecidos e afeiçoados para virem a ter a dignidade de pessoa. Orientá-los, fortalecê-los, afeiçoá-los nesse sentido é nobre ideal! Vós, Religiosas-Educadoras, o haveis tomado, a par ou em complemento, como quiserdes, da vossa vocação religiosa. E, se realizardes esse ideal – e porque não? – podereis, perante tal realidade, que encherá a vossa vida e satisfará as vossas expectativas de educadoras, exultar parafraseando as palavras do justo e timorato Simeão: ‘Nunc dimittis servam tuam, Domine’. São palavras de esperança realizada, de anseio atendido. Este curso vos ajudará nessa vossa nobre, patriótica e religiosa missão” (*Novidades*, 7/10/1959, p. 4).

Neste discurso, Leite Pinto deixa transparecer o apreço para com as escolas católicas dirigidas por congregações religiosas femininas. Mas, no seu íntimo, vai uma gratidão para com todas as outras escolas católicas e ensino particular em geral²¹⁷, que asseguram todo o ensino infantil e grande parte do ensino secundário liceal²¹⁸. Ele sabe que, apesar de se terem construído “milhares de escolas” e de se ter baixado “substancialmente” a taxa de analfabetismo (Pinto, 1959: 15), o certo é que, a nível internacional, Portugal continua nos últimos lugares quanto ao investimento em educação. Um estudo da UNESCO referente ao final dos anos 50 em que se apresentam as despesas com o ensino em percentagem do rendimento nacional, Portugal surge em 66º lugar num conjunto de setenta países (Nóvoa, 1992: 470)²¹⁹.

²¹⁷ Frederico Valsassina (2006b) recorda que foi com Leite Pinto que estatísticas pouco abonatórias do bom funcionamento do ensino particular – por ineficiências na análise -, deixaram de ser publicadas: “Um exemplo dessa super protecção ao ensino oficial, e correspondente subalternização do ensino particular, era dado pela publicação, em Agosto, das estatísticas de aproveitamento escolar nos exames. O ensino oficial aparecia normalmente com valores da ordem dos 98% enquanto o ensino particular ficava pelos 15%. No ensino particular nem havia a seriedade de separar o particular em estabelecimento, do doméstico e do individual. Quando o Grémio dos Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular se fundou, nos anos cinquenta, um dos problemas mais prementes era evitar a saída das estatísticas, em Agosto, com a forma habitual e no mês dedicado às matrículas nos Colégios. Sendo Ministro da Educação o Prof. Leite Pinto, o presidente do Grémio, Dr. Estácio da Veiga, apresentou um trabalho excepcional em que mostrava que o número de alunos que começava o ciclo e terminava no ensino oficial, no número mínimo de anos, era muito inferior ao do ensino particular em iguais circunstâncias. Recordo-me do Sr. Ministro ter comunicado à Direcção do Grémio que podiam estar descansados que estatísticas elaboradas desta forma não mais seriam publicadas. E efectivamente nunca mais saíram” (p. 172).

²¹⁸ Em 1966, Leite Pinto, já liberto de funções governativas, em jeito de balanço do seu mandato, ao falar sobre o ensino secundário afirma: “Enquanto que no começo deste século os liceus e escolas técnicas oficiais da Metrópole eram cerca de 15, todos instalados em velhos conventos ou em casas de aluguer, hoje temos 160 quase todos instalados em magníficos edifícios propositadamente construídos. Referiremos ainda que no presente ano lectivo quase 500 colégios particulares metropolitanos ministram ensino secundário a 75 000 indivíduos. Cerca de 100 dispõem de instalações projectadas para o ensino que asseguram” (Leite Pinto, 1966a: 25/26).

²¹⁹ Rómulo de Carvalho (1986), em jeito de balanço, considera que Leite Pinto ficou aquém do esperado, sendo de prever que Salazar também não tivesse ficado agradado com esta experiência de um “engenheiro” na pasta da Educação (pp. 796/797).

Aliás, num texto da autoria de Pedro de Campos Tavares (1960), incluso num livro da Direcção-Geral do Ensino Primário, reconhece-se este relativo fracasso no processo de escolarização em massa: “Apesar do notável

“Continuar Portugal”²²⁰ é um dos lemas de Francisco de Paula Leite Pinto. Os seus horizontes são amplos e ambiciosos, mas os governantes não o compreendem. O técnico, o “operário especializado”²²¹, o “desenvolvimentista”, haverá de dar lugar novamente a um “tradicionalista”. Mas, deste mandato, e para os adeptos do ensino livre, mesmo os conotados com a Igreja, Leite Pinto deixa uma imagem favorável²²², pois terá sido dos primeiros ministros da Educação a ter “maior consideração e apreço” pelo ensino particular (Leite, 1965: 305).

2.4.5. Mais revisões do Estatuto do Ensino Particular e outros normativos

Como já referimos anteriormente, quem sucede a Francisco de Paula Leite Pinto é Manuel Lopes de Almeida, historiador e catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Visto como um “tradicionalista”, o novo ministro parece não se revelar dotado para a gestão governativa²²³. Assim, no curto mandato de apenas um ano e meio, não dá qualquer continuidade aos planos do seu antecessor, preocupando-se sobretudo com questões relacionadas com a expansão do ensino superior (Rómulo de Carvalho, 1986: 797/8).

É Inocêncio Galvão Telles quem, de Dezembro 1962 a Agosto de 1968, procura serenar os ânimos no ensino superior²²⁴, dar sequência ao trabalho de Leite Pinto e controlar a explosão escolar no ensino não superior.

impulso que no último decénio receberam os nossos ensinos de base não poderá considerar-se elevada a proporção das crianças portuguesas que prosseguem estudos secundários no ensino liceal e no ensino técnico e muito menos a das que atingem o primeiro nível de cultura a seguir ao ensino primário. (...) Vai-se dando um progresso no nosso nível de cultura de base, mas este progresso é lento e os índices devem ser considerados ainda muito baixos” (p. 276).

²²⁰ Título de um dos livros de Francisco Leite Pinto.

²²¹ O próprio Leite Pinto, em entrevista a António Teodoro (2002), refere que os professores de Direito chamavam (depreciativamente) aos engenheiros “operários especializados” (p. 28).

²²² Sinal deste apreço por Leite Pinto da parte de sectores da Igreja, é o editorial do semanário da diocese de Évora “A defesa”, de 11/6/1960, que sobre a pessoa e trabalho do ministro diz o seguinte: “O sr. Eng. Leite Pinto deixa marcada a sua passagem pelo Ministério da Educação Nacional com uma obra tão meritória que torna credores todos os Portugueses da sua admiração e de todo o seu respeito. É um alto governante que analisando todos os sectores da sua governação, tem feito do seu labor, um autêntico apostolado nacional” (p. 5). Contudo, a nível do ensino superior terá havido alguma contestação por parte de sectores ligados à Igreja, designadamente JUC e CADC (cf. António Teodoro, 2001: 279/280).

Também Frederico Valsassina (2006b) considera que o Ministro Leite Pinto “pode ser considerado o grande defensor do ensino particular e o impulsionador duma nova mentalidade na forma como se passou a encarar este sector do ensino” (p. 173).

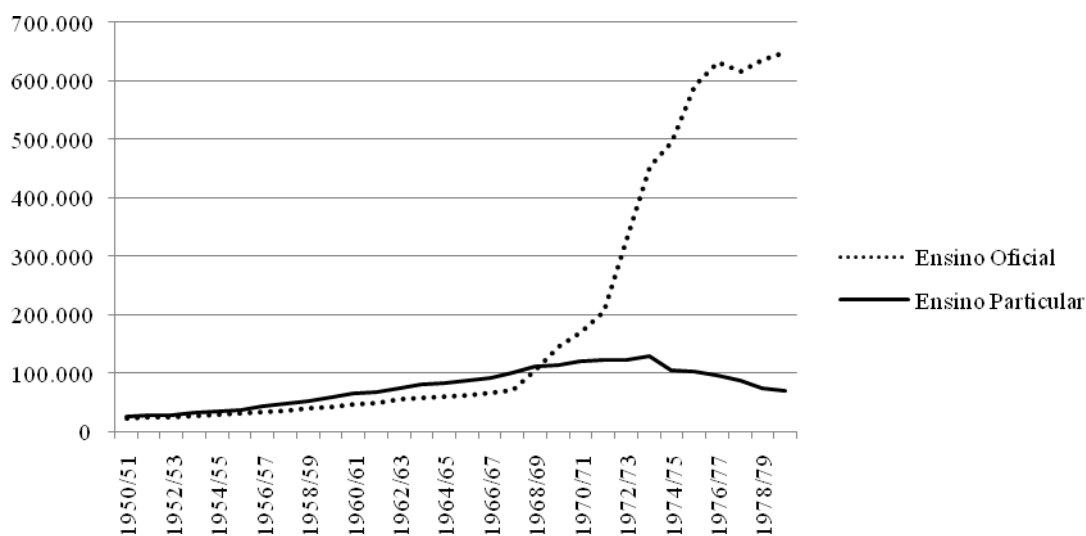
²²³ É o sucessor de Lopes de Almeida, Galvão Telles, quem o afirma em entrevista a António Teodoro (2002: 54).

²²⁴ A braços com a crise académica de 1961.

Mas a ascensão de Galvão Telles à pasta da Educação é vista por muitos como “uma regressão nítida relativamente aos projectos do Ministro Leite Pinto” (Fernandes, 1967: 99) e “uma clara vitória das forças mais retrógradas do regime fascista, nomeadamente da grande burguesia latifundiária” (Teodoro, 1976: 44). Reconhecendo-se como “moderado” e adepto dos “valores tradicionais”²²⁵, o ministro, nos (quase) seis anos de mandato, discursa muito e mostra apreço e consideração pelo ensino particular.

Com efeito, ao entrar para o Governo, Galvão Telles vê o ensino não estatal mais implantado no território do que o ensino estatal, no que concerne ao ensino liceal – precisamente o sector com mais preocupações a nível da rede escolar – conforme se pode verificar no Gráfico II.4.1²²⁶.

Gráfico II.4.1. Ensino secundário liceal, oficial e particular (sem ensino eclesiástico): 1º ao 7º ano; ciclo preparatório + curso geral/ unificado + curso complementar (Continente e Ilhas)²²⁷



[Fontes: Até 1959/60 e de 1977/78 a 1980/81: "Estatísticas da Educação"; de 1960/61 a 1971/72: MEIC (1975) pp. 123 e 160; de 1972/73 a 1976/77: MEC (1979) pp. 133, 196 e 197.]

²²⁵ É o próprio Galvão Telles, em entrevista a António Teodoro (2002), que o reconhece: “O Doutor Oliveira Salazar ter-se-á convencido de que eu estava indicado para o efeito, pois a minha posição de moderado (...) poderia ser propícia para enfrentar os problemas da Educação. (...) Aceitava, como aceito, os valores tradicionais, embora com adaptação constante às circunstâncias sempre em mutação. Mas, em nome justamente desses valores, sempre discordei, e discordo, dos excessos de autoridade” (p. 54).

²²⁶ Em 1962/63, no ensino secundário liceal, no Continente e Ilhas, há 43 estabelecimentos públicos com 53 932 alunos e 383 colégios com 75 507 alunos (58,3%) (cf. Quadro I.B.2, em anexo). Ademais, há 66 estabelecimentos de formação eclesiástica, com 6 835 alunos (cf. Estatísticas da Educação, 1962/63, INE), o que faz elevar a percentagem de alunos no ensino não estatal para 60,4% (cf. Quadro I.B.3, em anexo).

²²⁷ Gráfico correspondente ao Quadro IB.2, em anexo).

Na Assembleia Nacional, o deputado Sousa Magalhães sublinha esta realidade, referente ao ano lectivo 1962/63: num total de 274 concelhos do país, há escolas secundárias particulares em 213 e escolas secundárias oficiais em apenas 67. Só 29 concelhos possuem liceus, e concelhos só com escolas particulares há 146 (AN, *Diário das sessões* de 14/3/1969, p. 3490).

Perante estes números, o ministro quer estabelecer um relacionamento cordial com o ensino particular, designadamente com as escolas da Igreja, ou não seja ele um fervoroso devoto dos ideais cristãos. Mas nem sempre será fácil este entendimento e continua a ser notório o autoritarismo estatal.

Em 23 de Junho de 1962, é publicado o Decreto-Lei n.º 44 413²²⁸, revendo as disposições sobre matrículas estabelecidas na revisão do estatuto de 18 de Julho de 1957, através do Decreto-Lei n.º 41 192. Desta forma, altera-se esta revisão e regressa-se à redacção original constante do n.º 1 do art. 35º do Decreto-Lei n.º 37 545 (5º Estatuto do Ensino Particular). Estas alterações das alterações parecem evidenciar pouca segurança nestas matérias resultantes das flutuações de pensamento e política dos sucessivos responsáveis pela pasta da Educação²²⁹.

Apesar do crescimento notório do ensino particular, mormente do liceal, continua latente a sobredeterminação das escolas do Estado, como bem o demonstra a Circular n.º 886, de 12/6/1961, onde se esclarece o seguinte:

“São inteiramente louváveis e pertinentes quaisquer gentilezas normais por parte dos directores e pessoal docente dos estabelecimentos de ensino particular para com os professores do ensino oficial destacados em serviço de exames. Não só essas gentilezas estão certas – e são indispensáveis – do ponto de vista de uma natural urbanidade, como nos não pode acudir, ligeiramente que seja, a ideia agravante e até injuriosa para os agentes docentes de que possam elas ou afectar ou obedecer à intenção de afectar uma independência de juízo no trato dos examinandos” (*Guia do Ensino Particular*, 1964: 220/221).

²²⁸ Pode ler-se no seu preâmbulo: “Pelo artigo 1º do Decreto-Lei n.º 41 192, de 18 de Julho de 1957, foi tornada obrigatória a matrícula anual nos estabelecimentos do ensino oficial aos alunos externos do ensino liceal ou técnico profissional com menos de 21 anos de idade no início do ano escolar. A experiência de cinco anos aconselha, porém, de forma inequívoca, o regresso ao regime que vigorava antes daquela disposição e segundo o qual eram dispensados da matrícula os alunos que tivessem, pelo menos, 18 anos”.

²²⁹ Segundo o semanário *Reconquista* de 14/10/1956, uma recém circular da Direcção-Geral do Ensino Primário proíbe as transferências do ensino primário particular e doméstico para o ensino oficial. O cronista revolta-se contra tal medida, ademais num “ensino obrigatório” pondo a seguinte questão, relativa a uma criança matriculada no ensino doméstico: “Por qualquer razão grave de ordem financeira ou outra, a família, a certa altura, não pode pagar o ensino [particular] de qualquer dos seus membros. Há-de proibir-se que o mesmo entre na escola oficial? (p. 3).

Em 1963, o Código da Contribuição Industrial (Decreto-Lei n.º 45 103, de 1/7/1963) aumenta os encargos fiscais do ensino particular, acrescentando aos impostos antigos²³⁰ ainda mais outro sobre os lucros presumíveis ou reais dos estabelecimentos de ensino particular como se se tratasse de empresas industriais. Esta nova situação suscita uma forte reacção, tanto da parte da Igreja²³¹, como de deputados da Assembleia Nacional, com largo eco na imprensa²³².

Finalmente, em 9 de Julho de 1964, através do Decreto-Lei n.º 45 810, a escolaridade obrigatória é ampliada para seis anos²³³. Consuma-se um anseio e uma necessidade que conduzirá, em 1967, à unificação dos dois ciclos vestibulares do ensino secundário²³⁴ - o 1º ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico -, através do Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro²³⁵.

Entretanto, de forma a atenuar os efeitos do novo Código da Contribuição Industrial, e com “a preocupação de integrar ou assimilar verdadeiramente [o ensino particular] num

²³⁰ Além da contribuição predial e do imposto complementar, comum a quase todos os colégios, os internatos e semi-internatos também estão sujeitos à contribuição industrial por exercerem “indústria hoteleira” (António Leite, 1959:129).

²³¹ Braga da Cruz (1965) critica severamente o sistema fiscal vigente para o ensino particular, “que o agrava e onera como a qualquer indústria lucrativa” (p. 116). Por sua vez, escreve António Leite (1965) a este propósito: “Não faltou quem observasse, não sem fundamento, que considerando o Estado os colégios particulares como empresas industriais – o que eles de modo nenhum querem admitir - consequentemente se deveria julgar que o mesmo Estado com o ensino oficial, pago pelos dinheiros públicos, fazia concorrência a empresas industriais legalmente estabelecidas! O mesmo Estado tributa os internatos e semi-internatos por exercerem ‘indústria hoteleira’, ao mesmo tempo que subsidia, e com razão, as cantinas dos seus próprios estabelecimentos de ensino” (António Leite, 1965: 309).

Ainda a situação não era tão dramática, já Mendes Fernandes (1958) criticava o facto dos colégios, para além de não receberem os subsídios devidos, ainda serem perseguidos pelo fisco “que os onera com encargos como sendo concorrentes perigosos do ensino oficial” (p. 159). Desta forma, o Estado português transforma o ensino privado “numa fonte de receita contra todas as normas da justiça” (p. 190).

²³² Ver, entre outros, o *Correio de Coimbra* de 30/4/1964 e o diário *Novidades* de 16/5/1969.

²³³ Apesar deste prolongamento da escolaridade obrigatória, somente os quatro anos do ensino primário continuam a ser gratuitos nas escolas estatais. Será Veiga Simão, em 1972, a estender esta gratuidade também ao ciclo preparatório de dois anos, através do Decreto-Lei n.º 254/72, de 27 de Julho, alteração esta facultada pela 1ª parte do n.º 2 do art. 109º da CRP (faculdade de o Governo “fazer decretos-leis”).

²³⁴ Quando o Ciclo Preparatório começou a ser “sonhado”, no início da década de quarenta, a Câmara Corporativa, debruçando-se sobre a proposta da Comissão de reforma do ensino técnico, era de opinião que estes dois anos posteriores aos quatro de ensino primário tivessem uma feição eminentemente técnica e não “liceal” (cf. Teodoro, 2001: 197/8). Se esta opinião prevalecesse, não seria muito favorável aos colégios, pois exigir-se-ia equipamento específico que muitos deles não teriam possibilidades de adquirir.

²³⁵ Frederico Valsassina considera vantajosa para os colégios esta medida: “No ensino oficial, exclusivamente, este novo Ciclo passou a ser leccionado nas escolas preparatórias, reservando-se os Liceus para o Ensino Secundário. Esta situação foi benéfica para o Ensino Particular, já que, até essa altura, havia uma ‘sangria de alunos’ que, ao terminarem o Ensino Primário, ingressavam tradicionalmente nos Liceus. (...) Para muitas famílias, o ensino ministrado nas Escolas Técnicas não oferecia idêntica garantia à dada pelos Liceus, preferindo estas manter os seus filhos no Colégio”. Reportando-se depois à experiência do seu colégio, este responsável refere o seguinte: “Agora, a quase totalidade dos alunos do Colégio que tinham terminado o Ensino Primário continuaram a frequentá-lo, e o número de novos alunos que se inscreveram no 1º ano levou-nos, pela primeira vez, a cancelar matrículas” (Frederico Valsassina *et al*, 2006: 134).

sistema nacional de educação” é publicada a Portaria n.º 20 904, de 13/11/1964²³⁶, que estabelece as condições de concessão de subsídios para a construção, ampliação e apetrechamento de estabelecimentos do ensino particular.

Em 10 de Março de 1967, o Governo aprova o Decreto-Lei n.º 47 587 que autoriza, em determinadas situações, a realização de experiências pedagógicas nos estabelecimentos de ensino públicos e privados²³⁷. Este normativo mostra-se, no futuro, muito útil para o ensino particular, pois é graças a ele que Veiga Simão estabelece alguns contratos e parcerias com colégios e, em 1976, é alargado o paralelismo pedagógico à generalidade das escolas privadas. Desta forma, dá-se cobertura legal a situações que, na sua ausência, exigiriam morosos processos burocráticos.

2.4.6. Fazer frente à explosão escolar, com o ensino particular

2.4.6.1. As preocupações *expansionistas* de Galvão Telles

O prolongamento da escolaridade obrigatória e a reorganização da rede escolar perante o “crescimento acentuadíssimo da população escolar” (Telles, 1966a: 185), designadamente ao nível do ensino secundário, são as grandes preocupações do Ministro Galvão Telles, bem expressas em praticamente todos os seus discursos.

Desejando dar continuidade ao Projecto Regional do Mediterrâneo²³⁸ e estender a rede a todo o território, o ministro quer aproveitar a rede do ensino particular, instalada sobretudo em zonas não atingidas pela malha estatal:

²³⁶ Segundo este diploma, os subsídios e participações podem atingir os 40% do custo total, devendo os colégios contemplados proporcionar ensino gratuito, ou reduções significativas (ou outras regalias), aos alunos de fracos recursos económicos. Galvão Telles deposita grandes esperanças neste normativo tendente a fomentar o ensino particular, como mais à frente verificaremos.

²³⁷ Diz o art. 5º: “Quando assim se mostre conveniente, também poderá ser autorizada a realização de experiências pedagógicas, nos termos dos artigos 1º e 2º, em estabelecimento ou estabelecimentos de ensino particular que assim o solicitem e apresentem as necessárias garantias, dispondo, nomeadamente, dos meios humanos e materiais indispensáveis para o efeito”.

²³⁸ Não será abusivo dizer que Galvão Telles não é um simpatizante da filosofia subjacente ao Projecto Regional do Mediterrâneo. Contudo, há compromissos nacionais e internacionais que ele terá obrigatoriamente de cumprir. Trinta e seis anos volvidos, em entrevista a António Teodoro (2002), Galvão Telles explica assim o seu entendimento do Projecto Regional do Mediterrâneo: “Eu não fazia propriamente objecção ao ‘Projecto Regional do Mediterrâneo’; antes o contrário resulta do rasgado e incondicional apoio que lhe dei. O que eu declarava era que essa realização, planeamento de conteúdo *economicista*, como de resto as demais realizações que se empreendessem no domínio educacional deviam enquadrar-se num mais vasto planeamento de ordem *qualitativa*, definidor dos grandes princípios e parâmetros a que toda a actividade educacional deveria obedecer,

“Como é por todos reconhecido, constitui problema grave o da insuficiência da nossa rede do ensino secundário e médio para fazer face à crescente afluência de alunos e para levar aquele ensino a regiões onde, injustificadamente, ainda não existe.

Um dos objectivos da segunda fase dos trabalhos do chamado ‘Projecto Regional do Mediterrâneo’ consistirá precisamente no traçado da rede escolar ideal.

(...) Os estudos das duas Direcções-Gerais [do Ensino Liceal e do Ensino Técnico] deverão harmonizar-se entre si, e ter em consideração também a rede do ensino particular, a fim de que a distribuição dos estabelecimentos seja o mais possível equitativa e conforme com as necessidades do País. (...) A efectiva entrada em vigor do novo regime irá determinar, certamente, uma procura maior do ciclo inicial do ensino secundário (na modalidade liceal ou na modalidade técnica, se entretanto ainda não estiver feita porventura a unificação das duas). (...) Nestas circunstâncias, convém alargar bastante o número dos estabelecimentos onde se ministra o referido ciclo inicial. *O ideal seria que pudesse vir a haver, pelo menos, um desses estabelecimentos (incluindo os do ensino particular) em cada concelho*” (Telles, 1966a: 467-469).

O ministro reconhece o serviço prestado pelo ensino privado e sentindo as injustiças que sobre ele pairam, quer ajudá-lo e fomentar o seu desenvolvimento²³⁹. Na sessão plenária da Junta Nacional de Educação²⁴⁰, realizada em 28 de Fevereiro de 1966, Galvão Telles (1966a) fala da atribuição de subsídios, ainda que discretos e muito condicionados:

“Tem cabimento aqui rápida nota sobre uma política de subsídios ao ensino particular que vem sendo seguida pelo Governo mas não é, talvez, suficientemente conhecida. Essa política vaza-se nos bons moldes a que se devem ajustar os auxílios ao ensino privado, valendo não só pelo que significa em si como pela linha de orientação que exprime. Aqueles subsídios têm na verdade por contrapartida – cantonada aliás em limites prudentes, talvez demasiado prudentes – a concessão gratuita de ensino ou de outras vantagens a alunos necessitados, desempenhando assim dupla função: por um lado, de fomento de escolas particulares; por outro, de instrumento de acção social escolar. Tenho em vista os subsídios que o Ministério das Obras Públicas, mediante parecer favorável do Ministério da Educação

como motor de progresso e bússola de orientação, como salvaguarda dos valores e da suprema dignidade da pessoa humana” (p. 56).

²³⁹ Pouco tempo depois desta nova equipa tomar posse, em 2 de Dezembro de 1962, o Subsecretário de Estado da Educação Nacional, Alberto Carlos de Brito, foi homenageado em Castelo Branco pelos responsáveis das escolas estatais e não estatais da região. Nesta oportunidade, o governante destacou a harmonia existente entre as diversas escolas estatais e não estatais e o serviço de utilidade pública prestado por cada qual: “Louvo o facto de ver tão amigos os directores do ensino oficial e particular – ambos ao serviço da comunidade nacional” (*Reconquista*, 2/12/1962, p. 5).

²⁴⁰ A Junta Nacional da Educação foi criada pelo Ministro Carneiro Pacheco, através da Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936 (Galvão Telles, 1966a: 398).

Nacional, vem concedendo para instalações das referidas escolas, nos termos de diploma emanado dos dois Ministérios em fins de 1964²⁴¹. Já puderam ser contemplados 17 estabelecimentos de ensino, em medida que se aproxima de um quinto de custo total das obras” (pp. 421/422).

Embora se note nestes discursos uma maior abertura aos problemas que afectam o ensino particular, e um esforço concreto por os minimizar, hão-de ser os *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional* a “consagrar” o papel do ensino não estatal na rede escolar nacional e a exigir maior co-responsabilização do Estado na sua promoção, expansão e implantação regional.

2.4.6.2. O Estatuto da Educação Nacional e o ensino particular

Em 1964, é apresentado o relatório do Centro de Estudos de Estatística Económica sobre a “Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole) – Previsão para 1975”, no âmbito do Projecto Regional do Mediterrâneo²⁴². No que respeita ao ensino particular, é reconhecida a sua (grande) importância e as recomendações vão no sentido de se potenciar o seu funcionamento, recorrendo-se previsivelmente a uma política de subsídios:

“Com efeito acontece que, na actual estrutura escolar portuguesa, um papel extraordinariamente importante é desempenhado pelos estabelecimentos privados de ensino,

²⁴¹ Galvão Telles refere-se à Portaria n.º 20 904, de 13/11/1964. Efectivamente, esta portaria pretendia fomentar o ensino particular e integrá-lo num sistema nacional de educação, conforme se pode depreender do seguinte trecho incluído no projecto do III Plano Fomento para 1968-1973 (Proposta de Lei n.º 4/IX): “Pretende-se dar ao ensino particular papel mais importante dentro de um sistema nacional de educação. É a essa luz que se encara designadamente, como política a intensificar, a concessão de benefícios ou vantagens no tocante a instalação e funcionamento de estabelecimentos de ensino particular, com o objectivo de poder vir a tornar esse ensino tão acessível como o público – pelo menos para os economicamente carecidos – e assim, mediante a igualação ou aproximação de custos, proporcionar aos interessados real liberdade na opção a fazer. Por essa via, fomentar-se-á o alargamento da rede escolar (de forma menos trabalhosa e menos onerosa para o Estado) [significativo este reconhecimento, vindo da parte do Governo!], facilitar-se-á a escolha entre as duas modalidades de ensino e realizar-se-á ao mesmo tempo um fim de acção social escolar. Integra-se neste pensamento a Portaria n.º 20 904, de 13 de Novembro de 1964, que regula a concessão de subsídios para construção de edifícios destinados ao ensino particular. Outras providências, cujo estudo está desde já a merecer as atenções do Governo, são as tendentes a facilitar o recurso ao crédito e criar incentivos fiscais neste domínio” (AN, *Diário das Sessões de 7/11/1967*, p. 1662-(343)). Noutra parte deste extenso documento, insiste-se na ligação desta portaria ao desenvolvimento do ensino particular: “Quanto ao ensino particular, existe a preocupação de o integrar ou assimilar verdadeiramente num sistema nacional de educação e, nesse sentido, a Portaria n.º 20 904, de 13 de Novembro de 1964, regulou a concessão de subsídios para construção de edifícios destinados a tal espécie de ensino” (p. 1662-(897)).

Não há dúvida que as expectativas do Governo são imensas relativamente a este diploma, contando que o ensino particular incremente a sua expansão, acolhendo os muitos alunos que não têm lugar no ensino oficial. É o que podemos inferir de mais este excerto do documento que temos vindo a citar: “Por outro lado, não se deu a devida relevância à tendência – que não deixará de se verificar nos próximos anos – de uma parte do acréscimo dos contingentes ser absorvida pelo ensino particular, cuja expansão está a ser incrementada” (p. 1662-(908)).

²⁴² Como já fizemos referência em 2.3.

sobretudo ao nível secundário; e, como a seu tempo se referiu, impõe-se a necessidade de aproveitar tanto quanto possível as potencialidades que eles encerram, já que a sua rede escolar se apresenta com malhas bem mais apertadas que as do ensino oficial. No presente trabalho, as possibilidades desse sector foram sempre consideradas e só por isso as necessidades de novas instalações do ensino secundário se situam ao nível relativamente baixo que foi apontado.

Contudo, há que ter em atenção o facto de ser bem mais dispendioso o ensino naqueles estabelecimentos, não sendo de admitir na cobertura do território se considere a possibilidade de utilização do sector privado, sem que se criem as condições necessárias para que a eles tenham acesso as camadas populacionais que não disponham de estabelecimentos oficiais nas suas regiões, independentemente do nível de rendimentos. Importa por isso definir as políticas a seguir em matéria de utilização daqueles estabelecimentos; e, ou se promove a construção de um muito maior número de edifícios escolares, ou se atribuem subsídios a estabelecimentos particulares nas regiões em que as instalações oficiais sejam insuficientes para que eles tenham possibilidades de ministrar o ensino em condições idênticas às das escolas oficiais. E só com o pensamento numa política desse tipo se justifica que, por exemplo, em relação aos liceus, se tenha introduzido a hipótese segundo a qual, em 1975, ainda se encontrariam nos estabelecimentos privados 40% do total da frequência do ensino referido” (PRM, 1964: 250).

O relatório, ao estimar o montante a despender com os subsídios, alerta para o facto de o Estado beneficiar se auxiliar financeiramente os colégios (pelo menos alguns), em vez de construir mais escolas oficiais²⁴³.

Estamos, assim, perante mais um parecer de iniciativa ministerial²⁴⁴ bastante lisonjeiro para com o ensino particular, e que cria expectativas de o Estado considerar e apoiar a sua (extensa) rede, sobretudo os estabelecimentos localizados em regiões mais desfavorecidas.

O Estatuto da Educação Nacional – a *marca* do mandato de Galvão Telles - surgirá no âmbito do planeamento “qualitativo” da acção educativa, anunciado por Galvão Telles em 1963, nos discursos de 7 de Maio e 26 de Julho (cf. Galvão Telles, 1966a: 37-49; 57-88).

²⁴³ O relatório aponta para subsídios de 340, 340 e 500 000 contos para 1965, 1970 e 1975, respectivamente. Estes subsídios contemplariam o pagamento do vencimento dos professores (idênticos aos dos congêneres estatais) e das despesas correntes, exceptuando amortização de edifícios. Contudo, o relatório assinala que estes valores poderão ser menores, uma vez que apenas seria necessário subsidiar uma parte das escolas privadas (PRM, 1964: 251).

Como teremos ocasião de referir em 2.4.4.2, somente em 1972, com Veiga Simão, serão distribuídos os primeiros subsídios, a maioria deles com carácter pontual (cerca de 17 000 contos directos, embora, segundo o deputado Eleutério de Aguiar o montante total atingisse os 100 000 contos).

²⁴⁴ Conforme já tivemos oportunidade de referir, este é um dos relatórios realizados no mandato de Leite Pinto, no âmbito do Projecto Regional do Mediterrâneo, coordenado por C. Alves Martins.

Em entrevista a António Teodoro (2002), Galvão Telles recorda, desta forma, o *leitmotiv* deste projecto:

“A ideia que me norteou ao empreender a elaboração desse Estatuto foi tomar a educação no seu conjunto, na multiforme variedade das suas manifestações, como guia que deve acompanhar o homem desde que nasce até que morre, formando e enriquecendo permanentemente a sua personalidade, e dar expressão a esse todo num diploma legal unitário, mas suficientemente flexível para se adaptar aos novos condicionalismos” (p. 64).

De entre os princípios fundamentais, Galvão Telles (1966b) destaca o da liberdade de ensino, decorrente dos direitos da Família e da Igreja:

“O projecto afirma e regula a competência do Estado em matéria de educação, coordenadamente com os direitos da Família e da Igreja, em conformidade com os princípios constitucionais e concordatários. Reconhece o direito de cada um livremente escolher o sector da cultura ou da actividade profissional para que deseje preparar-se. Reconhece também a liberdade de ensino, com os limites impostos pelos superiores interesses da comunidade, afirmando que os estabelecimentos particulares, cuja idoneidade for reconhecida pelo Estado, exercem, no seu conjunto, uma função de utilidade pública (naturalmente tanto no que respeita aos deveres como aos direitos) (pp. 34/35).

Nesta comunicação para apresentação do projecto do Estatuto da Educação Nacional, realizada em 16 de Dezembro de 1966²⁴⁵, Galvão Telles manifesta mais uma vez a vontade de colocar o ensino particular num patamar semelhante ao do ensino oficial, prevendo auxílios financeiros substanciais de forma a proporcionar uma efectiva liberdade de escolha, assim como a oficialização de colégios e a celebração de contratos que concretizem uma nova era nas relações entre o Estado e o ensino privado:

“Matéria que merece também especial atenção da parte do projecto é o ensino particular, cuja regulamentação passa a ser dominada por espírito mais aberto que o da legislação vigente, dentro da preocupação de o integrar ou assimilar verdadeiramente num

²⁴⁵ Esta comunicação do ministro teve um impacto muito positivo junto dos responsáveis do ensino particular e de sectores ligados à Igreja. F. Bravo Gomes (1967), pseudónimo do Pe. Manuel Antunes (José Eduardo Franco, 1999: 317), na altura director da revista *Brotéria*, e das figuras mais marcantes da Igreja portuguesa, congratula-se com o projecto: “A promulgação do ‘Estatuto da Educação Nacional’ surgirá na hora oportuna. Pela primeira vez entre nós, cremos, a reforma do ensino vai encarar-se a um nível verdadeiramente global, sistemático e simultâneo. Desde a escola infantil aos estádios mais altos da investigação científica e desde os princípios mais gerais, que assistem a todo o homem no sentido de ser educado segundo a própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias, até às suas aplicações mais concretas, surpreendidas nos mais diversos graus e formas de educação e ensino, tudo isso vai ser objecto de um extensíssimo diploma jurídico” (p. 466).

Uma das excepções a esta onda de entusiasmo é António Manuel Hespanha (1967), professor da Universidade de Coimbra e colaborador da revista *Estudos*, do CADC, que contesta os anunciados apoios financeiros ao ensino particular, como em 2.5.5.2 desenvolveremos.

sistema nacional de educação. (...) Neste [no projecto] aproxima-se mais o ensino particular do público, procurando estabelecer entre eles um certo paralelismo de direitos e de deveres, sem no entanto desprezar as diferenças de natureza que entre eles existem (...). Prevê-se a concessão de subsídios destinados à instalação ou funcionamento dos estabelecimentos de ensino particular: mas sempre com o objectivo de tornar este ensino tão acessível como o público e assim, mediante a igualação ou aproximação de custos, proporcionar aos interessados uma real liberdade na escolha ou opção a fazer. Prevê-se que os estabelecimentos de ensino particular que reúnam certas condições possam ser declarados de utilidade pública, com largos e importantes benefícios, ou oficializados, o que lhes permitirá conferir diplomas nos mesmos termos em que os estabelecimentos públicos o fazem. Também se prevêem formas de colaboração entre o Estado e os estabelecimentos particulares, através da celebração de contratos geradores de situações jurídicas diversas, contratos de que se estabelecem alguns modelos, sem carácter taxativo” (pp. 39/40)²⁴⁶.

Não há dúvida de que estamos perante um discurso arrojado, inovador e revolucionário para a época. Será das primeiras vezes que um governante encara desta forma a liberdade de ensino, procurando criar condições políticas e materiais para a sua consecução. É claro que ainda nos situamos no plano das intenções políticas; mas elas já se encontram plasmadas em documentos considerados de capital importância para os tempos vindouros, como é sentido pelo ministro este Estatuto.

Definidos os objectivos a prosseguir e o modo de os alcançar, o projecto²⁴⁷ foi inicialmente dividido em nove títulos, um dos quais, pela sua importância, versa o “Ensino ministrado em estabelecimentos particulares”²⁴⁸.

De acordo com esta divisão de matérias, são elaborados relatórios preliminares, o primeiro dos quais – “Fundamentos de uma Planificação Pedagógica em Portugal” – é entregue a um prestigiado pedagogo, Émile Planchard, professor na Universidade de Coimbra²⁴⁹. Ao longo das 282 páginas que compõem este volume, Planchard enuncia as bases

²⁴⁶ Na Assembleia Nacional, o deputado António Santos da Cunha congratula-se pelo teor deste “importantíssimo” discurso, uma vez que Galvão Telles reconhece que a Família e a Igreja têm o direito de educar conforme as suas convicções, princípios estes expressos no futuro Estatuto da Educação Nacional (AN, *Diário das Sessões* de 18/1/1967, p. 1017).

²⁴⁷ Sobre uma ideia geral do conteúdo do projecto de Estatuto da Educação Nacional e uma síntese das suas diversas etapas, ver, entre outros, Galvão Telles (1966b: 22ss; 1968c: 21-26) e António Teodoro (2002: 64-67).

²⁴⁸ É o próprio ministro que, ao falar do título III “Formas de ensino”, diz o seguinte: “De tais modalidades destaca-se uma, que pela sua importância e especialidades, requer tratamento autónomo e se integra assim num título (o IV), sobre o ensino ministrado em estabelecimentos particulares” (Galvão Telles, 1966b: 30).

²⁴⁹ Segundo Joaquim Ferreira Gomes (1966), este livro de Émile Planchard “constitui, sem dúvida alguma, um dos maiores acontecimentos verificados em Portugal, no domínio da Pedagogia, nos últimos tempos” (p. 460).

doutrinais e psicológicas da educação e do ensino e os imperativos socioeconómicos da educação. Deste modo, o autor percorre a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia da Educação, terminando numa centena de “Conclusões e Votos”, que expressam as suas convicções científicas sobre a educação e também as suas convicções humanas e religiosas sobre a vida.

Dos vinte e dois “Princípios Gerais” que iniciam a longa lista “Conclusões e Votos”, metade abordam a liberdade de ensino e/ou a Igreja Católica/ dimensão religiosa.

Tendo em conta o perfil de homem e de cidadão que se pretende, fiel “aos princípios e às aspirações da civilização ocidental e cristã”, de acordo com a Constituição²⁵⁰, Planchard (1966) considera que “uma tal concepção implica, da parte do Estado, a concessão da liberdade completa de educação e de ensino em todos os graus e sob todas as suas formas, reservando-se, bem entendido, o direito de reprimir os abusos que acaso vão contra o bem comum” (p. 230). Segundo o autor, esta liberdade implica a gratuidade do ensino, quer ele seja ministrado pelo Estado, pela Igreja ou por associações privadas, incumbindo ao Estado ajudar materialmente as escolas particulares “desde que elas o solicitem e ofereçam as garantias indispensáveis do ponto de vista moral, pedagógico e higiénico e tenham um número suficiente de alunos”. Só desta forma se possibilita aos pais a liberdade de escolha a que têm direito, uma vez que o Estado é neutro e, nesta matéria, age somente “por procuração” (pp. 230-232).

É deveras significativo o facto de Émile Planchard, ao dissertar sobre “planeamento pedagógico”, enformar todo o relatório pela questão da liberdade de educação, intimamente associada ao direito dos privados, e sobretudo da(s) Igreja(s), de ensinar em igualdade de condições com o Estado. Aliás, a cumplicidade ideológica e religiosa entre Planchard e Galvão Telles é evidente e estender-se-á a outro relator convidado pelo ministro para se debruçar, especificamente, sobre o ensino não estatal – António José Viegas de Ávila.

Com efeito, em 1967, conforme anunciado pelo Ministro Galvão Telles, são publicados os *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*, cujo volume II é inteiramente dedicado ao ensino particular.

Nas mais de duzentas páginas que compõem este segundo volume, Ávila (1967) faz um estudo alargado e profundo deste sector de ensino até 1965, evidenciando as potencialidades que encerra, as dificuldades que se apresentam e os desafios que se levantam.

²⁵⁰ O autor cita o n.º 3 do art. 42º da CRP: “O ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoreamento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País”.

Fica-se a saber, através de um documento oficioso, “que os Colégios não são um negócio, que a sua rentabilidade é mínima – quando a exploração não é deficitária” (p. 91)²⁵¹. E, recordando o relatório do Centro de Estudos de Estatística Económica sobre a “Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa”, o autor considera o ensino particular não menos eficaz que o ensino oficial²⁵² e bastante menos dispendioso:

“Este voto do Centro de Estudos de Estatística Económica indica um caminho bem diferente daquele que as entidades estaduais têm seguido: multiplicar o ensino oficial, sobretudo liceus e escolas técnicas, desinteressando-se das escolas particulares eventualmente existentes. Alega-se, para tanto, os pedidos ou reclamações insistentes da população. Os motivos reais desta preferência são sobretudo dois: a quase gratuidade do ensino oficial e as vantagens legais que este oferece. Quanto à eficácia do ensino, e descontando o caso de alguns pequenos externatos de vida precária, está demonstrado que não é menor no ensino particular em estabelecimento do que no ensino oficial. Estamos mesmo persuadidos que, se as condições fossem iguais, como sucede noutras nações, o Ensino Particular seria preferido. Ao Estado, por outro lado o que lhe deve interessar é que a juventude seja ensinada e bem. Tanto lhe deve importar que seja no ensino oficial como no particular. Ora, como em geral sucede nos serviços públicos de qualquer natureza – e isto sem nenhum desprimor, mas pela sua estrutura – o ensino oficial é bastante mais dispendioso do que o particular”²⁵³ (p. 102).

²⁵¹ Noutro momento, António Ávila (1967) chama a atenção para o facto de um colégio, como empresa social, ter forçosamente de atender à dimensão económica – “uma questão de vida ou de morte” (p. 125).

²⁵² No extenso documento, António Ávila (1967) insiste diversas vezes neste aspecto, procurando contrariar preconceitos mais ou menos em voga: “A situação pedagógica do Ensino Particular não é hoje, entre nós, geralmente inferior à do Ensino Oficial. Em conjunto os defeitos de que aquela enferma são os mesmos que pesam sobre esta. Há manifestamente casos excepcionais de menos competência ou de menos cuidado, a maior parte das vezes por dificuldades económicas. Mas não são raros os colégios de alto nível pedagógico. Em certos aspectos, tem o Ensino Oficial inegável superioridade geral: no apetrechamento, nomeadamente. Mas, se encararmos a participação dos alunos na tarefa da educação e até mesmo a rentabilidade do ensino, parece indubitável que o primeiro lugar pertence ao Ensino Particular. (...) Pelo estudo apresentado ao Ministério da Educação Nacional pelo Grémio Nacional dos Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular, no fim do ano lectivo 1955/56, ficou demonstrado que o rendimento do Ensino Particular é cerca de 20% superior ao do Ensino Oficial” (pp. 122/123). Mais à frente, o autor reforça esta ideia, ao afirmar que entre os docentes do ensino particular - mau grado serem pior remunerados do que os colegas do ensino público e muitos deles não possuírem habilitações adequadas (situações que recomenda correcção) – há “verdadeiras vocações e excelentes competências” (p. 126).

Ainda no âmbito pedagógico, Ávila, em outro momento, considera que em termos gerais o rendimento do nível dos estudos em Portugal é “fraco”, devido sobretudo “à deficiência quantitativa e qualitativa do pessoal docente, ao excesso de frequência e consequente massificação dos alunos, à deficiente estrutura do sistema e dos programas em vigor, à ausência de um ciclo de observação e de assistência psicotécnica e orientação escolar e ainda à penúria de bibliografia e de material didáctico” (p. 139).

²⁵³ Lembramos que já o projecto do III Plano Fomento para 1968-1973 (Proposta de Lei n.º 4/IX) reconhece que o aproveitamento do ensino particular é uma solução “menos trabalhosa e menos onerosa para o Estado” (AN, *Diário das Sessões de 7/11/1967*, p. 1662-(343)).

Ainda sobre a eficácia do ensino particular, o autor desafia as escolas particulares a não pararem de renovar os seus métodos pedagógicos, adaptando-os às características dos alunos, na senda aliás da sua tradição histórica:

“Convém não abandonar o conjunto de processos pedagógicos de eficácia já comprovada, através de gerações e em circunstâncias várias, o que não impede que se vá tomando conhecimento das ideias e factos que tragam um aperfeiçoamento no campo educacional. É este esforço renovador que dá vida e originalidade ao Ensino Particular. A História confirma que as grandes iniciativas pedagógicas, do mesmo modo que as grandes ideias reformadoras do ensino, foram obra da Escola Particular e dos seus pedagogos” (p. 128).

António Ávila não tem dúvidas que o ensino particular “constitui pela sua extensão, pelo seu nível pedagógico, pelas suas possibilidades e pela sua distribuição geográfica um serviço nacional e mesmo ‘um serviço de interesse público’” (p. 103)²⁵⁴ que o Estado tem a obrigação de aproveitar face ao aumento da procura do ensino secundário e ao alargamento da escolaridade obrigatória (p. 116). Perante este crescimento excessivo e abrupto da massa escolar – ou não estejamos em pleno período da “explosão escolar” – Ávila propõe “uma mais ampla colaboração dos sectores público e privado”, uma vez que “nem o Estado, nem a Igreja, nem os particulares podem, cada um por si, dar plena resposta a este problema, com a rapidez que seria necessário” (p. 126).²⁵⁵

Neste sentido, congratula-se pelos gestos de patriotismo de muitas pessoas e entidades, designadamente a Igreja, ao construírem escolas particulares um pouco por todo o lado:

“É consolador verificar o esforço que ‘a gente boa’ de muitos dos concelhos do País tem feito no sentido de dotar as terras do instrumento mais importante de valorização cultural, económico-social e profissional – a escola. Assim têm vindo a surgir por toda a parte, especialmente nos últimos 6 anos, um avultado número de escolas secundárias

²⁵⁴ O estudo apresenta quadros estatísticos que comprovam o predomínio do ensino privado, sobretudo ao nível do ensino infantil (100%) e liceal (cerca de 60%), e a sua contribuição para atenuar as desigualdades regionais (pp. 104-114).

²⁵⁵ António Ávila (1967), ao longo do seu trabalho, insiste diversas vezes nesta necessidade de se potenciarem esforços conjuntos Estado-Família-Igreja-particulares. Sobre estas sinergias, é igualmente deveras significativa estoutra passagem: “Se se tiver em conta a tão falada ‘explosão escolar’, fenómeno mundial de crescimento súbito da população escolar, melhor se verá a necessidade do concurso de todas as forças vivas de cada Nação. Se as famílias e as instituições da Igreja e dos particulares não podem prescindir da colaboração do Estado, quer no aspecto quantitativo quer na coordenação necessária ao bem comum, também não é possível esperar que os organismos oficiais suportem todo o peso moral e material da ‘acção educativa’. Esta tem que ser encarada como um problema nacional, a resolver por parte do Estado e das entidades privadas, numa bem orientada colaboração, em espírito de coerência com os princípios que informam a Nação e de objectividade, em relação às necessidades do País” (p. 189).

particulares, criadas pelas Dioceses, Ordens Religiosas, grupos de famílias, ou particulares e instituições” (p. 117).

Com este surto de novas escolas privadas disseminadas pelo território, Ávila considera que o ensino particular é fator de uma maior igualdade social, pois até privilegia as regiões mais desfavorecidas em todos os aspectos (pp. 128/129)²⁵⁶.

Com esta receptividade à exponencial procura de alunos e com o profissionalismo da sua acção, o autor considera que o ensino particular não deve ser colocado à margem dos debates e reformas levados a cabo pelo ministério, propondo que, além da ter um Conselho Nacional, faça parte da Junta Nacional de Educação ou em departamentos ministeriais de legislação, planeamento e organização escolar (p. 129).

Reportando-se à legislação vigente, sobretudo ao Estatuto e regulamentação sequente, Ávila critica a sujeição do ensino particular ao figurino estatal, limitando “a sua liberdade, maleabilidade e poder criador”, atributos estes que marcam a originalidade do ensino não estatal (p. 119). Quanto à oficialização das escolas particulares, prevista na Constituição, na Concordata e no Estatuto, o autor lamenta o facto de nenhum colégio usufruir e propõe a constituição de um “Conselho Nacional do Ensino Particular” para organizar todo o processo que possa conduzir à atribuição deste direito.

António Ávila aborda ainda um assunto candente, como é o do direito de os pais escolherem para os seus filhos a escola que mais se coadune com as suas convicções, designadamente as convicções religiosas. Neste sentido, destaca a importância e pertinência da Escola Católica e denuncia a dificuldade que ela sente na formação religiosa dos alunos, tão condicionada está pela rigidez dos programas e organização curricular impostos pelo figurino estatal:

“Para salvaguardar às famílias o direito natural de exigir para os seus filhos uma educação conforme às suas convicções e para dar realização ao seu ideal educativo, razão de ser da escola livre, o Ensino Particular não pode ser de ‘padrão único’ e contentar-se apenas com instruir os alunos. Assim, uma escola católica terá um ideal e um programa de educação cristã e não se contentará com instruir, pois a sua missão é de formar integralmente o homem, dando-lhe acesso aos valores naturais e sobrenaturais. Através da formação religiosa, social, científica, literária e estética propor-se-á ensinar o jovem a pensar e a agir cristãmente. (...) Nestes últimos tempos, porém, os colégios católicos, sob a responsabilidade do Episcopado ou das Ordens Religiosas, sentem dificultada a sua acção

²⁵⁶ Sobre o contributo do ensino particular, sobretudo o liceal, para minorar as desigualdades regionais, ver também p. 164.

educadora, pela total absorção de tempo e energias com programas enciclopédicos. Não basta uma aula de Moral ou Catecismo para que se realize uma *educação católica*, pois esta é fundamentalmente uma atmosfera que se respira em toda a vida da escola (...). Em conclusão, os horários e programas estabelecidos pelos organismos oficiais competentes não devem impedir a liberdade pedagógica e a livre arrumação de matérias e métodos, à volta de temas essenciais” (pp. 129/130).

Nesta mesma linha, Ávila considera que a escola é mandatária da família e “é especialmente a Escola particular que está em condições de manter com ela um tipo de relações adequado à função de uma e de outra”. Assim, lança o desafio de se criar o movimento associativo de pais, à semelhança do que se passa em vários países europeus (p. 130).

Associada a este assunto está a questão da liberdade de educação e dos direitos da família, da Igreja e do Estado, tomando como referência, entre outros, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (e demais convenções internacionais correlacionadas), as Encíclicas *Divini Illius Magistri*, de Pio XI, e *Mater et Magistra e Pacem in Terris*, de João XXIII, assim como os trabalhos de Guilherme Braga da Cruz. António Ávila defende afincadamente a liberdade de ensino e a liberdade de escolha (pp. 169-171) e considera que o papel do Estado em matéria de educação é supletivo, competindo-lhe sobretudo “proteger” e “promover”:

“As duas grandes funções do Poder Público são: proteger os direitos (tutela de ordem jurídica) e promover a satisfação dos interesses (desenvolvimento da prosperidade pública). (...) O direito de ensinar não faz parte das atribuições ou das obrigações exclusivas do Estado, como as que lhe correspondem de ter um exército, diplomacia, polícia, tribunal, etc.. Em matéria de ensino o papel do Estado é subsidiário e supletivo, isto é, deve remediar a insuficiência da iniciativa particular e regulamentá-la. (...) O papel do Estado é fazer que o ensino ou educação nacional seja organizada de maneira que todos os pais possam ter o género de ensino que pretendem para os filhos” (p. 181/182)²⁵⁷.

Quanto ao papel da Igreja no campo educativo, Ávila, na esteira da Concordata, afirma que ela tem todo o direito de fundar escolas para também cumprir, desta forma, a sua missão primordial, que é a missão de ensinar. Esta missão educadora da Igreja deve estender-se igualmente aos “infieis”, pois “todos são chamados ao reino de Deus e a conseguir a salvação eterna” (p. 180).

²⁵⁷ Sobre esta matéria, ver também pp. 191/192.

Neste contexto plural de educação, e para que se efective a liberdade de educação, Ávila considera que “o Estado deve custear, por igual, as escolas particulares e oficiais, confessionais ou não, desde que reúnam as condições indispensáveis” (p. 186).

Nesta perspectiva, o autor organiza globalmente o sistema educativo da seguinte forma:

1) *Ensino Oficial* (“que depende do Estado, por ele organizado e mantido”);

2) *Ensino Particular* (“aquele que é ministrado sob a responsabilidade e orientação de entidades não estatais, individuais ou colectivas), subdividido, por sua vez, em:

a) *Ensino da Igreja* (“aquele que, submetido à vigilância e jurisdição da Hierarquia Eclesiástica, é organizado e dirigido por ela ou por instituições canonicamente erectas”);

b) *Ensino Privado* (“todo aquele que depende de uma entidade de direito privado”).

No que respeita às suas relações com o Estado, o Ensino Particular em estabelecimento assumirá as seguintes categorias: ensino oficializado ou ensino livre:

“Por *Ensino Oficializado* (subsidiado ou reconhecido) entende-se aquele que é organizado por particulares ou pela Igreja e funciona, no que se refere a programas, meios de ensino e habilitações do pessoal docente, em condições análogas às do Ensino Oficial ou reconhecidas pelo Estado, podendo conferir aos seus alunos diplomas com valor oficial e receber subsídios inscritos no orçamento do Estado.

Por *Ensino Livre* entende-se o que é organizado e orientado por particulares ou pela Igreja, com maior liberdade de acção, mas sem o direito a subsídios regulares e à concessão de diplomas com validade oficial” (p. 201).

Neste esquema organizativo, Ávila considera que o ensino oficial e o ensino *oficializado* constituem, no seu conjunto, o “Ensino Nacional” (ibidem).

Por último, o relator propõe as “Bases de um Estatuto da Educação Nacional”, onde condensa e sistematiza todas as ideias anteriormente expostas (pp. 199ss).

Ao longo das mais de duzentas páginas deste relatório, é evidente a defesa incondicional do ensino privado, pela sua história, mas sobretudo pela acção concreta desenvolvida no terreno, especialmente no ensino secundário liceal, suprimindo as lacunas da débil rede estatal. Ávila aponta as dificuldades, faz recomendações ao Estado, lança desafios e não deixa de sublinhar defeitos que urge corrigir. Enformado pela cultura vigente, por convicções pessoais, ou por questões de princípios, o autor, sem reclamar um estatuto privilegiado para as escolas da Igreja, não deixa de expressar a sua simpatia para com o ensino nelas ministrado. Mas, acima de tudo, António José Viegas de Ávila reclama uma educação nacional que, integrando harmoniosamente, estatal e não estatal, ensine todos os portugueses, numa atitude de serviço:

“Assim Educação Nacional deixa de ser sinónimo de ensino oficial, com que erradamente se confundia, para passar a designar o ‘serviço da Nação em ordem ao desenvolvimento da instrução e educação do povo, com a colaboração activa de todos os cidadãos e das suas organizações livremente estabelecidas’. O ensino oficial e o ensino particular estão de igual modo ao serviço da Nação” (p. 189).

Tendo em conta os dezasseis trabalhos preparatórios²⁵⁸, em Julho de 1969, ou seja, já depois da exoneração de Galvão Telles do cargo de ministro, é publicado o *Projecto do Estatuto da Educação Nacional*²⁵⁹, da responsabilidade directa de Galvão Telles. E não há dúvida que o (ex-)ministro capta o essencial do estudo de António Ávila, abrindo desta forma caminhos rumo aos ideais do ensino livre: é reconhecido o princípio da liberdade de ensino em qualquer grau ou ramo, tendo em conta a Lei de Bases do Ensino Particular e a Concordata (art. 10º, n.º 1); reconhece-se a função de interesse público do ensino particular (art. 10º, n.º 2); é reconhecida, para efeitos de exame, a frequência nos respectivos estabelecimentos (art. 46º); os estabelecimentos gozam de uma série de direitos²⁶⁰ (art. 90º), embora fiquem sujeitos à orientação e fiscalização do Estado (arts. 10º, n.º 3 e 91º); admite-se a possibilidade de oficialização de estabelecimentos particulares, desde que cumpridos determinados requisitos (art. 95º), podendo ser declarados de utilidade pública (art. 96º) ou até mesmo integrados no ensino público (art. 97º); uma entidade privada pode ser concessionária da gestão de um estabelecimento público (art. 98º). Além disto, todos os estabelecimentos particulares podem gozar de um conjunto de benefícios²⁶¹ para a sua instalação, apetrechamento e funcionamento (art. 100º) (cf. Telles, 1969: 105-158).

Reconhecendo-se que estas determinações “representariam um avanço relativamente ao estado anterior do sistema educativo” (Franco, 1971a: 390)²⁶², o certo é que o projecto não

²⁵⁸ Ou “Estatutos particulares” como também os cognominou Galvão Telles (1966a: 63).

²⁵⁹ Galvão Telles utiliza todo o seu empenho neste estatuto que pretende abranger “com visão alargada, todo o sistema escolar português à luz dos novos interesses pedagógicos” (Rómulo de Carvalho, 1986: 804).

Junto dos adeptos do ensino livre, as expectativas são muitas. António Leite (1968) escreve o seguinte, a este propósito: “Está em preparação um Estatuto de Educação Nacional em que, segundo declarações já vindas a público, se dará maior liberdade, garantias e regalias ao Ensino Particular, que ficará deste modo, muito mais integrado no plano geral da Educação” (p. 589).

²⁶⁰ Direitos de livre organização, livre escolha de docentes e alunos, assistência técnico-pedagógica dos Serviços do Estado, além de outros reconhecidos por lei ou contrato (Galvão Telles, 1969: 153).

²⁶¹ Nomeadamente, isenção de impostos, concessão de créditos a longo prazo, sem juro ou com juro módico, e concessão de subsídios pelo Ministério da Educação Nacional (Galvão Telles, 1969:158).

²⁶² Sousa Franco (1971a) considera que este Estatuto será “o primeiro passo importante para reconhecer o ensino livre” (p. 388). Também Alexandre Morujão (1972), igualmente na revista *Brotéria*, deposita grandes expectativas neste documento: “Com o ‘Projecto do Estatuto da Educação Nacional’ elaborado sob a orientação do Ministro Prof. Doutor Galvão Telles, abriram-se caminhos aos ideais do ensino livre. A educação aparece aí definida como obra nacional” (p. 161). Apesar destes elogios representativos de largos sectores da Igreja (ou não seja a *Brotéria* um veículo de peso na Igreja portuguesa) não podemos ocultar que há católicos que se afirmam

tem sequência, “caiu no esquecimento dos seus sucessores e reduziu-se a um trabalho inútil apesar de todas as esperanças que nele se tinham posto” (Carvalho, 1986: 804)²⁶³.

Sendo um documento fortemente ideológico, o *Estatuto da Educação Nacional*, o *ex-libris* do mandato de Galvão Telles, terá sido, segundo António Teodoro (2001), “a derradeira (e falhada) tentativa de enquadrar a crescente procura social de educação nos valores nacionalistas e cristãos que enformam ideologicamente todo o longo período do Estado Novo” (p. 214).

2.4.6.3. A Telescola

Galvão Telles tinha de encontrar respostas rápidas (e baratas) para ir ao encontro da crescente solicitação social de mais escolarização e para mais gente. A Telescola afirmar-se-á como a grande solução, e terá sido um dos principais objectivos do mandato de Galvão Telles²⁶⁴. Com este modelo, tende-se a prolongar a escolaridade obrigatória e com relativa

frontalmente contra a liberdade de ensino. Entre os que mais contestaram o pretenso pluralismo escolar subjacente ao Estatuto encontra-se António Manuel Hespanha (1967). Fazendo uma análise sociológica e política detalhada do ensino privado em Portugal, sobretudo do ensino confessional, e entendendo que “O projecto do Estatuto da Educação Nacional envereda agora por uma efectiva protecção económica do ensino privado, optando assim por uma orientação largamente pluralista (fomento da escola livre)” (p. 146), Hespanha aponta as desvantagens da liberdade de escolha e assume-se defensor incondicional da escola única, estatal. Em 2.5.5.2 debruçar-nos-emos, com pormenor, sobre este ensaio de Hespanha.

²⁶³ Em entrevista a António Teodoro (2002), Inocêncio Galvão Telles explica por que razão não foi dada a devida sequência ao Estatuto da Educação Nacional, embora considere que ele terá servido de inspiração para trabalhos futuros: “Concluído pela minha parte o projecto de Estatuto, a que se pretendia dar força legislativa, havia que transformá-lo em proposta de lei a submeter à Assembleia Nacional, que sobre ela teria de ouvir a Câmara Corporativa. Mas já não houve tempo para eu promover as diligências necessárias a desencadear tal procedimento, porque entretanto chegou a hora de me retirar e passar o testemunho a outrem. O Estatuto da Educação Nacional não foi tratado em Conselho de Ministros porque não chegou a ser transformado em proposta de lei, como acabo de dizer. O Presidente do Conselho interessou-se grandemente pela sua elaboração, sobre que muitas vezes falámos nas nossas reuniões de despacho, em princípio mensais. Ultimado o projecto, examinou atentamente e disse considerá-lo trabalho do mais alto interesse e valia. Na entrevista a que estou a responder diz-se que, depois da minha saída do Ministério, o Estatuto foi completamente abandonado, e é-me perguntado se me foi dada alguma palavra de explicação para esse abandono. Eu não sei se o Estatuto terá sido completamente abandonado ou se não terá servido de inspiração a ulteriores soluções que vieram a ser adoptadas. Quanto a palavra de explicação, nenhuma realmente me foi dada em termos suficientemente justificados. Não vi nisto motivo de maior melindre, tanto que mantive e mantenho os laços de amizade que sempre me prenderam ao meu sucessor, desde o tempo em que, já formado em História e professor do liceu, foi meu aluno na Faculdade de Direito. Laços de amizade que também me ligam ao último Ministro da Educação do Estado Novo, vindos da época (anos 60) em que ele era Director dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique, sujeitos à jurisdição pedagógica do Ministério da Educação Nacional” (pp. 66/67).

Apesar desta aparente *esterilidade* do Estatuto, é significativo o destaque que a Câmara Corporativa lhe concede, precisamente quando emite um parecer sobre a proposta de lei n.º 25/X, elaborada pelo Governo sobre a reforma do sistema educativo, no mandato de Veiga Simão. Depois de referir que as directrizes da reforma se encontram já consignadas no projecto de Estatuto da Educação Nacional, assinala o seguinte: “Não tendo chegado a ser convertido em diploma legal este projecto (...) permanece como um documento de inequívoco valor, constituindo manancial de sugestões que despertam cuidada reflexão no domínio da política do espírito” (MEN, 1973a: 92).

²⁶⁴ Isto mesmo foi referido por Galvão Telles em entrevista a António Teodoro (2002: 60).

facilidade a alargar a rede escolar nacional, ou seja, materializam-se os principais anseios do ministro. E neste dantesco desafio, o Governo contará, mais uma vez, com o ensino privado, com o grande protagonismo de gente ligada à Igreja Católica.

Em 1965, entram em funcionamento o Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino e a Telescola, dele dependente. Neste mesmo ano, através das Portarias nos 21 113, de 17 de Fevereiro e 21 358, de 26 de Junho, lança-se, pela Telescola, um curso unificado “como primeira tentativa ou ensaio destinado a preparar o terreno para a reforma prevista”²⁶⁵ (Telles, 1968a: 14).

Pretende-se efectivar a escolaridade obrigatória, agora alargada, mas não há escolas suficientes, não há professores preparados, não há uma rede eficaz de transportes escolares²⁶⁶. O desenvolvimento e utilização deste novo sistema resolverá assim parte destes problemas, como nos diz o próprio Galvão Telles, três décadas passadas destes acontecimentos:

“A Telescola podia levar o ensino a lugares recônditos, aonde o chamado ensino directo não podia chegar, desde que se verificassem para isso as indispensáveis condições, evitando que ficassem sem instrução muitas crianças ou que tivessem de sujeitar-se a longas e penosas caminhadas. O magistério através da televisão despertava nos alunos particular interesse e atenção, graças às qualidades pedagógicas dos docentes, recrutados – como se disse – entre os melhores, e graças também à particular sedução exercida sobre os espíritos pela imagem animada. A Telescola foi um excelente meio, além doutros, de pôr em prática o lema que nos norteava de dar sempre mais instrução e cultura aos Portugueses: era como que uma grande sala de aula que tinha como paredes as fronteiras do País. Procurava-se, aliás, evitar que ela caísse na rotina e marasmo e, por isso, se previa que fosse sendo adaptada às novas circunstâncias” (Teodoro, 2002: 61).

²⁶⁵ Com a Telescola cumpre-se a nova escolaridade obrigatória, agora de seis anos, e experimenta-se a unificação dos dois ciclos iniciais do ensino secundário, antecipando-se assim ao ciclo preparatório “directo”, apenas iniciado em 1967. O programa-base é equivalente ao do ciclo preparatório do ensino técnico, acrescido da disciplina de Francês (Galvão Telles, 1966a: 349; Rogério Fernandes, 1981: 168).

²⁶⁶ A este respeito, é curiosa a seguinte referência publicada no jornal *The Guardian*, de 1 de Março de 1974: “Portugal é o único país na Europa a fazer uma utilização alargada deste sistema [Telescola], o qual se expande não só em resultado da falta de docentes, mas também pela fraca qualidade das estradas para lugares dispersos, o que torna difícil o transporte de crianças para escolas centrais localizadas nas aldeias. A resposta tem sido providenciar cada aldeia com uma escola e dois professores e diariamente ministrar cinco horas de lições em largos *écrans* televisivos nas escolas. As crianças estão atentas ao *écran* durante 20 minutos e despenderão os 20 minutos seguintes a rever a lição com o professor. Deste modo, um ou dois professores podem leccionar uma classe de 40 a 50 alunos em áreas remotas” (p. 3).

Aldónio Gomes, na altura Director de Serviços do Instituto de Tecnologia Educativa (e futuro Inspector-Geral do Ensino Particular) confirma estas circunstâncias, em entrevista a António Teodoro (2002): “O ensino primário chegava então a toda a parte. Pretendeu-se que não nos ficássemos apenas pela escolaridade obrigatória de 4 anos, alargando-a para 6 anos, mas tendo um suporte efectivo. Como não havia possibilidade de criar escolas com professores devidamente preparados e como se estava ainda muito longe de assegurar um serviço de transportes escolares que permitisse levar as crianças, a solução era a telescola” (p. 486).

É a sociedade civil a primeira a responder a esta nova modalidade de ensino. E é a Igreja, não tanto em acção concertada, mas por via dos sacerdotes responsáveis por paróquias localizadas em lugares afastados de escolas oficiais ou privadas, que mais empenhadamente se entrega a este projecto, como reconhece Aldónio Gomes, na altura Director de Serviços do Instituto de Tecnologia Educativa, em entrevista a António Teodoro (2002: 487/488)²⁶⁷.

A expansão da Telescola (ou do “Ciclo Preparatório TV”, como também é denominado) é grande e atinge todo o território, especialmente zonas afastadas dos grandes centros, para agrado das populações que vêm nesta modalidade de ensino um meio de promoção pessoal e cultural.

Demonstrativo desta satisfação generalizada pelo papel promotor da Telescola para gentes de menores recursos é o seguinte artigo escrito pelo director do semanário da diocese de Viseu, Henriques Mouta, em 4 de Agosto de 1967:

“Felizmente que tal fenómeno [explosão escolar] se está a acentuar em Portugal, integrando-o no movimento dos países mais evoluídos. Não obstante e especialmente nos meios rurais e apesar da multiplicação dos beneméritos colégios e externatos por essas vilas e até aldeias serranas, largas percentagens de jovens de um e de outro sexo não dispõem dos recursos necessários para participar nesta elevação e expansão da cultura, para eles ainda inacessível. Com a Telescola, ofereceu-lhes o Ministério da Educação Nacional uma oportunidade e facultou-lhes a conquista do direito à cultura. Estes dois anos de experiência já mostraram quanto é possível fazer, se governantes e governados se derem as mãos e cerrarem fileiras por esta tão nobre causa” (*Jornal da Beira*, 4/8/1967, pp. 1/2)²⁶⁸.

²⁶⁷ Assunto que em 3.4.1.1 retomaremos, embora noutra perspectiva.

²⁶⁸ Henriques Mouta, agora na qualidade de deputado da Assembleia Nacional, tece rasgados elogios à Telescola na sessão de 14 de Dezembro de 1967, onde, depois de apresentar dados estatísticos alusivos ao desenvolvimento desta modalidade de ensino, alude às suas consequências sociais, tendo em conta a realidade de três postos do distrito de Viseu: “Mais eloquente que os números é a panorâmica social. Sem a telescola, apenas dois dos catorze alunos do posto de Torredeita conseguiriam ultrapassar a instrução primária, apesar de o liceu e a escola técnica lhes ficarem a 10 km e disporem de carreiras de camioneta e de comboio. Sem a telescola, dos vinte e oito alunos que nestes dois anos frequentaram o posto de Santa Cruz, somente seis teriam podido continuar para além da instrução primária. São, na generalidade, filhos de agricultores e trabalhadores. Tomam as refeições em casa dos pais e alguns trabalham de manhã, para ganhar o pão, e estudam de tarde. E dos dez apresentados e aprovados em exame do 1.º ciclo, quatro tinham idade superior a dezoito anos. Sem a telescola, dos catorze alunos do posto de Serrazes aprovados no exame do 1.º ciclo só um teria podido prosseguir os seus estudos na escola técnica ou liceu. Um desses catorze era carpinteiro de 25 anos de idade e obteve a classificação de 17 valores. Já concorreu a um lugar público, para poder continuar os estudos. Entretanto, não tirou as mãos da serra e da plaina, prosseguindo nobremente no exercício da profissão. Durante o ano lectivo trabalhava meio dia como carpinteiro e no outro meio dia applicava-se aos deveres escolares. Duas eram costureiras, uma de 19 anos e outra de 34 anos! E ambas saíram do exame com aprovação de 15 valores! E uma aluna do 1.º ano era empregada doméstica de 17 anos de idade. Trabalhava de manhã e, de tarde, graças à compreensão da entidade patronal (F.N.A.T.), dava-se às obrigações da telescola, deitando-se, por vezes, às 2 horas da madrugada. E obteve a classificação de 15 valores! (...) Estes resultados dos primeiros postos de telescola e a subjacente problemática sociológica, que é semelhante nas várias províncias de Portugal, sugerem-me a evocação daquele dito, denso de filosofia social: «Vi uns homens a subir e outros a descer. Os que subiam levavam tamancos, os

Em 1970/71, o último ano lectivo em que o ensino privado tem o monopólio absoluto dos postos da Telescola, frequentavam o Ciclo Preparatório TV 16 754 alunos, ou seja, cerca de 11% do universo dos alunos matriculados no Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (oficial e particular) e mais de 34% dos alunos matriculados no Ciclo Preparatório particular (cf. MEIC, 1975, p. 123, quadro 82 e p. 125, quadro 84).

A Telescola é mesmo um sucesso²⁶⁹, uma vez que é uma modalidade inovadora e se assume como instrumento privilegiado de justiça social e de promoção cultural das populações mais desfavorecidas, ajudando a esbater as grandes assimetrias existentes no País²⁷⁰. Assim entendido politicamente, o Projecto do IV Plano de Fomento prevê a

que desciam traziam sapatos de verniz ...». Sr. Presidente: é preciso ajudar cada vez mais quem quer subir pelo seu valor e pelo seu trabalho” (AN, *Diário das Sessões* de 15/12/1967, pp. 2122/2123).

Também o *Jornal da Beira* de 12 de Janeiro de 1968 aborda a Telescola, mostrando com números e factos como é instrumento de justiça social e de promoção dos meios rurais que deve ser mais acarinhado pelo Estado (pp. 1 e 12).

²⁶⁹ A generalidade dos jornais “de província” aplaude efusivamente a expansão da Telescola e pede que a cobertura seja alargada com brevidade. Registamos um texto de *A defesa* de 28/6/1969, onde se relata este entusiasmo, se divulgam os critérios de aquisição de alvarás para a instalação de postos (abrangendo um leque significativamente alargado de entidades), as condições de funcionamento e o sistema de avaliação (onde até já são utilizados os computadores!): “Apesar da excepcional expansão alcançada pela rede de postos de recepção da Telescola que cobre praticamente já hoje todo o território continental, há, ainda, numerosas localidades onde a sua falta compromete grandemente a possibilidade das respectivas populações em idade escolar darem cumprimento à escolaridade obrigatória de seis anos. Por isso e porque é incontestável o êxito obtido pela Telescola ao longo dos seus quatro anos de funcionamento, têm continuado a chegar ao Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação numerosos pedidos de concessão de alvarás para a instalação de postos de recepção e de diplomas de monitores. Com efeito, o ensino através da TV oferece, quer para os alunos do Ciclo Complementar do Ensino Primário, quer para os do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, as mesmas garantias que o ensino directo. Para instalação de um posto de recepção (para o qual podem ser aproveitados os edifícios escolares, desde que não estejam ocupados por aulas de curso-duplo na parte da tarde e o encarregado do posto seja professor oficial) é necessário que se disponha de uma sala para cada grupo de vinte e cinco alunos de cada ano, de um aparelho receptor de televisão por sala e de mobiliário e material didáctico indispensável. Cada grupo de alunos deverá ter o seu monitor, que poderá ser um professor de qualquer grau do ensino oficial ou quem tenha o sétimo ano do liceu, um curso médio ou habilitações equivalentes, e cujo diploma deverá ser requerido ao ministro da Educação Nacional até 31 de Julho. Igualmente até à mesma data, deverão requerer-se, também ao ministro da Educação Nacional, os alvarás para instalação de postos de recepção. Estes serão concedidos, desde que provadas as necessárias condições de idoneidade, a qualquer pessoa ou a qualquer entidade particular ou oficial: professores, empresas comerciais, industriais ou agrícolas, estabelecimentos de ensino particular, fábricas de igreja, grémios, sindicatos, casa do povo, associações culturais, desportivas ou recreativas, autarquias locais, estabelecimentos de assistência ou de detenção, etc. Através de provas normais (que são apreciadas por meio de computador), também, de provas de tipo tradicional, de informação dos monitores e de outros meios, é verificado, no decorrer do ano lectivo, o aproveitamento dos alunos que, no final do 2º ano são sujeitos a exames, cuja aprovação lhes confere exactamente as mesmas regalias que o ensino directo” (p. 7).

²⁷⁰ Embora com evidente benefício para as zonas mais desfavorecidas económica e socialmente, Rogério Fernandes (1973) considera que o Ciclo Preparatório TV assume “carácter de uma discriminação escolar”, uma vez que “são os distritos do norte, interior e sul – os menos desenvolvidos – que apresentam maiores contingentes” (p. 64).

“intensificação do uso da Telescola” (p. 275) e tudo se faz para criar postos oficiais, o que acontece efectivamente a partir de 1971/72, já no mandato de Veiga Simão²⁷¹.

Perante tal êxito político, cultural e social²⁷², Galvão Telles (1968c), no (último) discurso proferido na cerimónia de transmissão de poderes ministeriais, salienta a importância da Telescola como resultado da grande aposta do seu ministério nos meios audiovisuais ao serviço do ensino, na altura em fase embrionária:

“Igual atitude me levou a generalizar precedentes realizações embrionárias no domínio tão promissor dos meios audiovisuais aplicados à educação, dando-lhes um enquadramento orgânico através do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino e da Telescola. Meios a que se terá de ir confiando papel sempre acrescido – um dia, mais cedo ou mais tarde, verdadeiramente decisivo – já como um dos fermentos da explosão escolar, já como um dos remédios para ela” (p. 16).

Galvão Telles, o “espiritualista”, o “tradicionalista”, mostra visão de futuro, mesmo que tenha de penetrar em áreas pouco conhecidas mas carregadas de um potencial inesgotável, como os audiovisuais e as “novíssimas” tecnologias de informação e comunicação. E neste desafio, mais uma vez é o ensino particular – assumindo agora formas plurifacetadas que se estendem desde pessoas singulares a empresas, associações, agremiações, instituições religiosas, etc. – a colaborar e a prestar um serviço ímpar, até reconhecido por quem publicamente defende, sobremaneira, o monopólio estatal do ensino, como é o caso de Rogério Fernandes (1973):

“Estes números [sobre a percentagem de alunos que frequentam o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, sobretudo na Telescola] levam-nos a reconhecer, por um lado, o importantíssimo papel desempenhado pelo ensino particular no nosso país, devido às lacunas da estrutura educacional portuguesa oficial e, dentro deste (talvez por ser mais moderado o seu custo ao ‘consumidor’), pelo Ciclo Preparatório TV” (p. 64).

Existe, pois, um amplo reconhecimento deste apoio imediato e com efeito multiplicador do ensino não estatal, neste projecto bem sucedido promovido por Galvão Telles. Mais uma

²⁷¹ A criação de postos da Telescola estatais provoca a queda abissal da frequência dos postos do ensino particular. Se em 1970/71 estão matriculados 16 754 alunos, passados dois anos apenas estão 7 852 alunos (quebra de 53%), enquanto que os postos oficiais acolhem 13 577 alunos (cf. MEIC, 1975, p. 125, Quadro 84).

²⁷² É óbvio que tais sucessos terão de ser relativizados, uma vez que o impacto da Telescola a nível nacional é mitigado e continuamos com reduzidas taxas de escolarização em relação ao desejado. Quando Galvão Telles sai do Governo, há somente 15 787 inscritos (1968/69), correspondente a 22% do total de alunos matriculados no Ciclo Preparatório. Mas em 1974/75, embora o aumento de inscrições na Telescola tenha aumentado quase 120%, estes alunos apenas representam cerca de 14% do total de alunos matriculados no Ciclo Preparatório, oficial e particular (dados obtidos a partir de MEIC, 1975: 123 e MEC, 1979: 133).

vez, neste âmbito, a Igreja, através de cristãos assumidos ou por via dos seus ministros ordenados, teve um protagonismo próprio, aproveitando as oportunidades e sabendo potenciá-las. Lamentavelmente, e à semelhança de outras situações do género, será anos mais tarde o Estado (com a conivência de muitas autarquias) a asfixiar este contributo da sociedade civil, ao avançar com a erecção de postos oficiais e depois com a construção indiscriminada de escolas do Ciclo Preparatório directo, numa atitude indiciadora de pouco respeito e de alguma ingratitude.

2.4.6.4. Intervenções (políticas) no I Congresso do Ensino Particular

De 20 a 25 de Abril de 1965, realiza-se, em Lisboa, o 1º Congresso Nacional do Ensino Particular e Cooperativo, promovido pelo respectivo Grémio e que conta com a presença das mais altas individualidades da Nação.

Logo na sessão de abertura, o presidente do Congresso, Padre João Cabeçadas (1965)²⁷³, dirigindo-se a Galvão Telles, refere a determinada altura: “Sabemos, Senhor Ministro da Educação Nacional, que V. Exa. tem o maior desejo em apoiar o Ensino Particular em estabelecimento, e que lhe seja feita justiça, pelo serviço que presta à Nação e que, dalguma forma, seja galardoado pelo esforço, tantas vezes heróico, com que serve a causa do Ensino e da Educação. Vivamente o saudamos (...), depositando nas mãos de V. Exa. as nossas maiores esperanças, e agradecemos todo o carinho que nos dispensa (...)” (pp. 20/21)²⁷⁴.

O ministro não está presente na sessão solene de encerramento do Congresso por motivos de ordem pessoal, fazendo-se representar pelo subsecretário de Estado da Administração Escolar. Não deixa, porém, de enviar um discurso que é lido pelo Secretário-Geral do Congresso.

²⁷³ Também Director do Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa.

²⁷⁴ Na Assembleia Nacional, o deputado Sales Loureiro tece os seguintes comentários sobre este congresso: “Passando, entretanto, ao Congresso do Ensino Particular, que, pela organização e objectivos, se verifica ser essa modalidade de ensino uma força do maior relevo, de rara transcendência, para o progresso material e espiritual do País – porquanto feita através do ensino e da educação! –, necessário é que a tal força se concedam os estímulos necessários ao bom desempenho da sua função! As afirmações proferidas nas sessões do acto inaugural, o nível de alguns dos assuntos já versados, a animação dos debates realizados, os objectivos das soluções propostas – tudo isso revela as altas vantagens, o relevante papel, o transcendente sentido da “escola pluralista”, em flagrante oposição antitética à da “escola única”, servida, as mais das vezes, por um pensamento monolítico de tão comprovada ineficácia, no sentido espiritual e humano, por ir de encontro àqueles fundamentais valores que constituem o substrato sobre que se alça, esplendidamente, o humanismo da nossa civilização. De acordo com a inspiração que moveu o I Congresso do Ensino Particular e em ordem à deferência que lhe é concedida pelos preceitos constitucionais, roga-se, para esse ensino, a protecção adequada ao alto préstimo da sua missão” (AN, Diário das Sessões de 24/4/1965, pp. 4864/5).

Neste discurso, Galvão Telles (1965), reconhece a importância do ensino particular e lembra os direitos e deveres que decorrem da sua missão, numa Nação em que o Estado não pretende ser monopolizador da acção educativa mas sim fomentador da coexistência pacífica entre os ensinos estatal e não estatal:

“V. Ex^a e toda a Comissão organizadora conhecem o interesse com que tenho acompanhado a preparação e realização do Congresso e o patrocínio que lhe dispensei. Nem outra atitude podia ser a minha, na lógica do reconhecimento da importância do ensino particular. Reconhecimento por assim dizer ínsito na filosofia de um Estado que, não se demitindo de ter uma doutrina, não se arvora contudo – muito longe disso – em totalitário monopolizador da acção: antes, porque essa doutrina se confunde com a da própria Nação que encarna, na sua dimensão personalista de raiz cristã, deixa em todos os sectores larguíssimo domínio à iniciativa privada. O Estado, como intérprete e garante do Bem-Comum, tem o direito e o dever de criar condições para que todos sejam convenientemente ensinados e educados, já através das Famílias ou de entidades por elas escolhidas, já através da Igreja, já através dele próprio Estado. Pois a educação é uma das exigências primárias do Bem-Comum, e a participação dos vários elementos referidos haverá que fazer-se na proporção reclamada pelo mesmo Bem-Comum. Sempre com os olhos fitos neste, deve pois o Estado exercer e deixar exercer uma acção docente, tudo coordenando e acompanhando, na medida do necessário para salvaguardar a harmonia do todo. Ressalta daqui que o ensino particular é chamado a colaborar numa alta função, que lhe confere especial dignidade e, se lhe outorga direitos, também lhe impõe deveres. Não se estranhe o teor da frase, porque – sem menosprezo embora dos direitos – é realmente nos deveres que recai o acento tónico, trate-se do ensino público ou do particular. Ensinar, educar, mais do que qualquer outra actividade de utilidade pública, exige um espírito de devoção, de dádiva, de desinteresse, uma noção de responsabilidade, que nunca será de mais pôr em relevo. Educar é um acto de entrega, uma missão, um sacerdócio, que nenhuma sombra pode toldar. Das minhas palavras ressalta também que nem o ensino privado deve assumir atitude de hostilidade ou má-vontade contra o ensino estadual, nem este contra aquele, sendo criticável tudo o que se filie nessa postura ou contenha ressaibos de antagonismo inexistente. O importante é que, em ambos os sectores, integrados na mesma solidária harmonia de conjunto, cada um cumpra o melhor que em suas forças caiba” (pp. 42/43).

O ministro aproveita também a oportunidade para falar do *Estatuto da Educação Nacional*, em preparação, e do importante estudo sobre o ensino particular que ele vai incluir. Refere-se ainda ao *Projecto Regional do Mediterrâneo* para a planificação quantitativa do

ensino em Portugal, que incluirá também o ensino particular. Por último, anuncia que a Igreja e o ensino particular irão estar representados na Junta Nacional da Educação:

“Não desejaria terminar sem prestar, ainda, certas informações que julgo sejam de algum interesse para os Srs. Congressistas. Uma é que estão em via de publicação os relatórios preparatórios do anteprojecto de Estatuto da Educação Nacional, este também em fase adiantada de elaboração, e entre aqueles relatórios, já ultimados, figura, como não podia deixar de ser, um estudo sobre o ensino particular – substancioso estudo que contém elementos de apreciável interesse. Outra é que do mesmo modo se está a trabalhar activamente, dentro do recém-criado Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, do Ministério da Educação Nacional, na segunda fase do chamado “Projecto Regional do Mediterrâneo”, e que essa segunda fase, tendente à formulação final de uma planificação quantitativa, em termos concretos destinados à execução, compreenderá, entre os trabalhos preliminares, o levantamento de uma carta escolar, compreensiva também do ensino privado. Outra, ainda, é que vai ser mandada para o Diário do Governo a reforma da Junta Nacional da Educação, onde a Igreja e o ensino particular passam a achar-se representados” (pp. 43/44).

Na parte final deste excerto do discurso nota-se, claramente, o reconhecimento do trabalho realizado pela Igreja Católica, no seu conjunto, no campo educativo, e a distinção tácita entre escolas católicas e as restantes escolas privadas, no seguimento, aliás, da tese defendida por Guilherme Braga da Cruz, António Leite e outros, como adiante referiremos.

O ministro precisa do ensino particular, destaca o papel da Igreja e das suas escolas, entende a crise por que estão a passar muitos colégios - obrigados a cobrar propinas e, a aceitar, para sobreviver, “uma população discente, constituída por cábulas, falhados do ensino oficial, que indisciplinam e degradam os estabelecimentos que a admitem” (Morujão, 1972: 162) – agravada com o crescente aumento do parque escolar estatal, e procura encontrar soluções de compromisso. A Telescola é, talvez, a melhor ilustração deste esforço estatal por agradar a todos. Mas não resolve os graves problemas dos colégios já instalados. Todavia, este Congresso parece projectar o ensino privado para um “tempo favorável”, como reconhece António Leite (1965), quando assinala que a presença dos mais altos responsáveis neste congresso “mostram bem que a atitude oficial, felizmente, se modificou muito, e é hoje bastante mais favorável ao ensino particular” (p. 305). Todavia, como mais adiante comprovaremos, este ambiente favorável não terá qualquer sequência.

2.4.6.5. Uma política do *espírito* para uma educação personalista

Nesta fase determinante da expansão escolar, quando se assiste a um aumento exponencial da cultura académica de muitos jovens, corre-se o risco de serem postos em causa os valores tradicionais. Galvão Telles, na linha da axiologia natural da Nação, e na coerência pelo seu pensamento, procura enformar religiosamente os seus projectos, ademais quando tem no ensino particular da Igreja um forte aliado.

Logo no seu primeiro discurso, no acto da transmissão de poderes, o ministro, ao concluir, apela à ajuda divina para a sua missão, marcando o *mote espiritual* do seu mandato:

“Tenho concluído o que de essencial se me oferecia dizer nesta cerimónia, que não é senão a partida de uma caminhada que Deus queira tornar tão frutífera quanto possível” (Telles, 1966a: 12).

Pouco tempo depois, num discurso sobre o planeamento da educação, Galvão Telles conecta a educação às *coisas* do espírito e ao cristianismo:

“Eu penso que a educação nunca deve perder, antes deve acentuar cada vez mais, o cunho espiritualista, que lhe vem da luminosa tradição cristã” (p. 42).

Aproveitando a sessão plenária da Junta Nacional de Educação, em 28 de Fevereiro de 1966, Galvão Telles intitula uma parte do seu discurso desta forma: “Por uma política do espírito”. Nas suas palavras transparece claramente o humanista, o *espiritualista*, o crente, o cristão, o defensor dos valores tradicionais de um país enformado pelo catolicismo. Saúda o facto de a Junta Nacional de Educação, em 1936, ter conferido representação “a instituições ou actividades que antes a não tinham mas de pleno direito a mereciam, como a Igreja e o ensino particular” (p. 399).

Noutro momento, insiste em subordinar a economia à pessoa e aos valores humanos, não se coibindo de fazer referência ao Concílio Vaticano II, entretanto concluído:

“Triunfou assim a ideia de que o desenvolvimento económico nada significa, e nem sequer é possível, sem intensa valorização da pessoa humana, através de ajustado esforço educativo. (...) Valorização e busca que são as autênticas molas reais do progresso – como ainda há pouco se acentuou, incisivamente, no decreto conciliar sobre Educação Cristã – e aliás contam por si próprias, independentemente de seus reflexos utilitários, ocupando mesmo o primeiro grau na hierarquia axiológica: porque nem só de pão vive o homem, que é sobretudo espírito” (p. 408).

A “política do espírito” de Galvão Telles ultrapassa o âmbito do estritamente religioso. É a *alma* da Nação, a “riqueza espiritual do País” materializada no seu património, nos museus, nas bibliotecas. E são estes valores do espírito que “impregnam toda a acção educativa, como dádiva generosa tendente a modelar e enriquecer personalidades” (p. 411).

Mas esta valorização da espiritualidade também é cúmplice da moral, da religião, da Igreja Católica. E Galvão Telles quer boas relações entre o Estado e a Igreja, à luz da Concordata, para ter uma mocidade configurada com os valores do espírito:

“Ainda no campo da política do espírito, depois de atento estudo publiquei um diploma, breve na extensão mas vasto no significado, que teve em vista impulsionar o ensino da moral na instrução primária. Acha-se esse diploma na lógica da Concordata reguladora das relações entre o Estado Português e a Igreja Católica, como sociedades distintas, que devem reciprocamente respeitar-se mas devem também mutuamente colaborar para que melhor possam atingir-se fins comuns, como este da sua formação espiritual da mocidade” (p. 414).

A formação integral da “mocidade” é pois indubitavelmente, uma preocupação do ministro, reflectida na maioria dos seus discursos. E neste particular, Galvão Telles (1964) afirma por diversas vezes que não deseja um Estado que se imponha a si mesmo como único e exclusivo educador da juventude, à semelhança do que sucede em países totalitários:

“O Estado português não pretende arvorar-se em educador totalitário, em orientador único e integral da mocidade, a quem impusesse um credo político, à semelhança do que fizeram e fazem outros Estados. O Estado português deseja apenas, e considera seu indeclinável dever, criar as condições necessárias para que, por acção própria dele ou alheia, os jovens sejam educados ao calor dos princípios da civilização ocidental e cristã. (...) Há que evitar tudo o que pudesse ter a aparência de um estatismo que seria contrário à essência daqueles princípios” (pp. 17 e 27).

Nestas circunstâncias, Galvão Telles sente quão necessárias são as sinergias resultantes de diversas colaborações, muito especialmente da Igreja:

“Movemo-nos assim num âmbito que está, por sua índole, aberto a todos de boa-vontade. Avessos a exclusivismos, que seriam contrários aos nossos pontos de partida, não só consideramos possível como desejável a colaboração de quantos queiram dá-la de corações puros. A seara é vasta, e todos não somos demais para cultivá-la. Designadamente, Estado e Igreja, cada um em sua órbita, têm aqui um terreno de eleição para esforços que devem convergir num ponto comum – a formação de Portugueses que sejam bons Cristãos e de Cristãos que sejam bons Portugueses” (p. 18).

E em pleno discurso sobre “os problemas da juventude”²⁷⁵, o ministro refere-se explicitamente aos ensinamentos de Cristo, estimuladores de actos de generosidade para com o próximo, que devem ser apanágio da juventude:

“O sistema que tem na sua base o pecúlio de princípios ensinados por Cristo aos homens e sedimentados pelos séculos fora, a civilização que é a nossa e de que nos orgulhamos, possui como nenhuma outra virtualidades para se desentranhar em frutos novos, sempre mais ricos, e sobretudo para fomentar realizações que apaguem, ou minorem cada vez mais, aquela sede de Justiça Social em que se abrasam os bem-intencionados, e de modo especial os jovens, na generosidade do seu puro idealismo” (p. 21).

São estes valores do espírito que, segundo Galvão Telles, devem configurar os jovens, estruturando-lhes o pensamento e dando sentido à existência, impelindo-os a contagiar os outros com o testemunho de vida:

“Aquela unidade [da personalidade] só a pode dar a vivência de Valores, a consciência de uma doutrina, a crença em ideais superiores que nos transcendam, que valham mais do que nós, pelos quais sintamos que merece a pena viver a vida e, se preciso, tudo sacrificar. (...) Há que levar os jovens a terem um pensamento estruturado, a possuírem perfeita consciência dos Valores que devem servir, para os viverem e realizarem com fé e servirem de fermento de propagação desses ideais” (pp. 16 e 27).

É este tipo de juventude que Galvão Telles ambiciona para o país. E para atingir este desiderato, o ministro quer apostar numa educação que desenvolva metodologias activas promotoras de autonomia e aprendizagens significativas para a vida:

“O aluno deve ser chamado a participar intensamente nas tarefas escolares, deve não apenas aprender mas aprender a fazer, não interessando tanto que se lhe ministre uma multidão de pormenores como que saia da escola senhor de um método, senhor dos princípios fundamentais, apto a vencer as dificuldades que a vida lhe há-de oferecer” (Telles, 1967: 9)²⁷⁶.

Mas para o ministro as metodologias activas devem assentar numa pedagogia personalista e diferenciada, que tenha em conta o ritmo próprio de cada aluno:

²⁷⁵ Título que o próprio Galvão Telles atribui ao discurso proferido em 9 de Novembro de 1964, ao tomarem posse os Subsecretários de Estado da Administração Escolar e da Juventude e Desportos.

²⁷⁶ Já anos antes, Inocêncio Galvão Telles (1964), nesta linha, tinha afirmado que “a educação deve chamar o educando a participar nela activamente, deve fazer constante apelo ao seu espírito de iniciativa, às suas faculdades imaginativas, ao seu poder criador” (p. 21).

“A actividade educacional deverá decorrer sob o signo, não apenas do activismo, mas também da individualização. As duas ideias aliás interpenetram-se ou completam-se, A referida actividade deverá quanto possível individualizar-se, ajustar-se à específica personalidade de cada educando, porque não pode querer impor-se a todos um modelo único. Sem dúvida, é desejável o desenvolvimento harmónico da personalidades, como ideal a atingir. Mas isso não significa que se desconheça o facto de cada pessoa ter tendências mais marcadas num ou noutra sentido, tendências que será mister aproveitar e valorizar, embora sem atrofia das faculdades restantes. Daí a necessidade de o educador se avizinhar de cada educando, não só para o chamar a uma colaboração mais activa, como também para melhor o conhecer e melhor o encaminhar no sentido mais ajustado à sua idiossincrasia” (pp. 23/24).

Esta visão “espiritualista” (e religiosa) da vida e, obviamente, da educação²⁷⁷, atravessa toda a conduta de Galvão Telles, repercutindo-se sobremaneira no projecto de Estatuto da Educação Nacional, como o próprio o afirma categoricamente, em 1964, na fase de elaboração:

“Como é sabido, o primeiro e fundamental objectivo a alcançar consistirá na elaboração de um Estatuto da Educação Nacional, carta magna do ensino, lei básica onde se contenham os grandes princípios orientadores, as ideias-força, onde se dê forma e expressão a um sistema renovado da acção educativa, fiel às grandes constantes do Cristianismo e da Lusitanidade” (Telles, 1966a: 145)²⁷⁸.

Apesar desta “política do *espírito*” e da doutrina cristã cruzar o pensamento e a *praxis* do ministro, este não foi poupado a críticas da parte de sectores da Igreja. Um dos confrontos

²⁷⁷ Esta visão essencialmente “espiritualista” da educação está bem patente no penúltimo parágrafo do discurso de apresentação do Estatuto da Educação Nacional: “Quando atrás referi a relevância económica da educação, estava longe do meu espírito a ideia de que esse aspecto fosse o mais importante, como de resto logo sublinhei. Muito ao contrário, penso que na educação conta, antes de mais e acima de tudo, o lado espiritual, o cultivo das virtudes humanas, o fortalecimento da vontade, temperada ao calor de um ideal, da noção de sacrifício, da dádiva generosa às grandes certezas, da fidelidade a princípios imutáveis” (Galvão Telles, 1966b: 47). Mas em muitas outras ocasiões, como já vimos, esta intimidade com a espiritualidade confunde-se com a religião católica, utilizando, não raras vezes, imagens ou termos da sua doutrina, a pretexto dos mais variados assuntos. Por exemplo, a propósito da Educação Física, diz o seguinte: “A educação física deve imbuir-se, toda ela, de profundo significado espiritualista, deve em última análise dirigir-se mais ao espírito do que ao corpo (...). Não devemos esquecer a palavra do Apóstolo: ‘os membros são templo do Espírito’” (Galvão Telles, 1966a: 45). Noutra ocasião, numa homenagem a professores primários, compara a sua missão a um “sacerdócio” (p. 54), fala de “vidas que são verdadeiros sacerdócios, verdadeiros apóstolados” (p. 54) e refere os “altos valores da vida – o amor de Deus, da Pátria, da Família, do Trabalho” que os professores primários “insuflam” nos “discípulos” (p. 55).

²⁷⁸ A Câmara Corporativa quando emitiu o parecer sobre a Reforma Veiga Simão (Proposta de Lei n.º 25/X), salienta a “espiritualidade” do Estatuto da Educação Nacional (MEN, 1973a: 92).

teve o Pe. João Cabeçadas como protagonista, levando Galvão Telles a enviar a seguinte carta ao Cardeal Cerejeira, em 30 de Abril de 1966:

A Sua Eminência o Cardeal Patriarca de Lisboa

Venho, a título particular, dar conhecimento a Vossa Eminência do teor de um documento que há tempos recebi. É dimanado do Patriarcado, mas Vossa Eminência não teve, sem dúvida, conhecimento dos seus termos, e por isso junto-o em fotocópia²⁷⁹.

Não faltam nele nem a referência irónica a uma “política escolar” – entre aspas – nem a ameaça (absolutamente inoperante, escusado seria dizê-lo) do recurso a “providências drásticas”.

Tenho a consciência de estar lutando o mais possível pela valorização do ensino particular e, de modo muito especial, da educação cristã. São inequívocas as afirmações nesse sentido produzidas, repetidamente, nos meus discursos. Inequívocos também muitos actos: lembro, por exemplo, o diploma sobre o ensino da moral e religião na instrução primária; o diploma sobre subsídios para instalações de estabelecimentos de ensino particular (de que já beneficiam, com largueza, algumas instituições da Igreja); a representação dada ao ensino particular e à Igreja na Junta Nacional da Educação; o estudo preliminar do problema do ensino particular, consubstanciado em grosso volume a publicar brevemente; etc.

O signatário do referido documento – aliás chamado, poucos dias antes, a colaborar na Junta Nacional da Educação após a sua recente reforma – não ignora nada disto, por dever do cargo, e portanto mais de estranhar é todo aquele documento e, nomeadamente, o seu final.

Claro que uma reforma profunda como a que eu ambiciono, e em que o ensino particular tenha todo o relevo que merece, não pode fazer-se de um dia para o outro. Mas está lançado o movimento. Procura-se agora extrair dos estudos já empreendidos, e dos que prosseguem, directrizes concretas, a inserir no projectado Estatuto da Educação Nacional em preparação. Aliás o problema depende só de mim, nomeadamente no tocante a uma política de subsídios, de resto já iniciada com um dos diplomas atrás referidos.

Peço, Senhor Cardeal Patriarca, que aceite a expressão do mais alto apreço e veneração do

Inocêncio Galvão Telles

Esta carta merecerá de Gonçalves Cerejeira uma resposta pronta na volta do correio²⁸⁰, tal a delicadeza do assunto. Mas as boas relações existente entre ambos e o facto de o Cardeal não estar directamente envolvido neste caso, terá mitigado o conflito institucional. E será esta

²⁷⁹ Cf. a carta enviada pelo Pe. João Cabeçadas, em 22/2/1966, no Anexo IIA.

²⁸⁰ Cf. Anexo IIB.

atitude que atravessará o mandato de Galvão Telles, contribuindo para sublimar as divergências resultantes dos muitos escolhos com que as escolas católicas e o ensino particular em geral se defrontam neste período.

Galvão Telles, ministro num período em que o número de alunos aumenta “prodigiosamente” (Telles, 1966b: 20), quer aproveitar as iniciativas privadas e humanizar a educação, prevenindo abusos decorrentes dessa massificação repentina. Talvez o seu discurso demasiado espiritualista e religioso, associado a uma excessiva colagem à Igreja, conduza ao colapso das suas intenções, materializadas num projecto de Estatuto da Educação Nacional que não terá continuidade²⁸¹.

Mais um contra-senso numa sociedade enformada pelo catolicismo, com uma Constituição Política que apela à promoção das “virtudes morais e cívicas”, orientadas pelos princípios da doutrina católica, num Governo respeitador dos ideais cristãos, com um Primeiro-Ministro amigo pessoal do responsável máximo da Igreja Católica. Mas talvez não convenha ao sistema político a massificação das escolas privadas – que iria mitigar o controlo das elites – nem o acentuado controlo ideológico-doutrinal da juventude por parte da Igreja, que poderia contrariar o programa de inculcação ideológica levado a cabo pelo regime de Salazar.

“A crença em Deus e o respeito dos Seus ditames, a devoção à Pátria e a sua intransigente defesa contra os inimigos” (Telles, 1968c: 10) não são suficientes para Inocêncio Galvão Telles fracturar estes paradoxos e banir os preconceitos, que, directa ou indirectamente, continuarão a afectar o ensino particular, designadamente as escolas católicas.

Galvão Telles sai, não fazendo tudo o que realmente poderia ter feito (p. 8) mas com a “alegria espiritual” própria de quem tem a consciência tranquila por se ter esforçado por atingir “altos desideratos” (p. 9).

²⁸¹ Apesar de expectativas goradas, Frederico Valsassina (2006b) tem palavras elogiosas para com a obra do ministro: “A posição do Prof. Galvão Telles relativamente ao ensino particular e à direcção do Grémio foi de grande dignidade e creio que as suas ideias sobre autonomia das escolas privadas, que não teve ocasião de pôr em prática, estão na génese do que hoje se fala” (p. 174).

2.4.7. O ensino particular no contexto da «Batalha da Educação»

2.4.7.1. A «Batalha da Educação» e a democratização do ensino

Na primeira oportunidade que Marcelo Caetano tem para remodelar o Governo herdado de Salazar, José Hermano Saraiva²⁸² – o ministro que sucede a Galvão Telles – é afastado. O novo Presidente do Conselho quer “eleger a educação como o sector emblemático da evolução”²⁸³ (Teodoro, 2001: 261) escolhendo para Ministro da Educação Nacional José Veiga Simão, professor catedrático da Universidade de Coimbra, e com provas dadas como primeiro reitor da Universidade de Lourenço Marques.

²⁸² José Hermano Saraiva é reitor do Liceu D. João de Castro, em Lisboa e foi o último Ministro da Educação Nacional escolhido por Salazar. Nos curtos dezassete meses do seu mandato – Agosto de 1968 a Janeiro de 1970 –, ocupa-se, sobretudo, de questões relativas ao ensino superior a braços com uma profunda crise, não dando prosseguimento aos trabalhos do seu antecessor. Escreve António Teodoro (2001) acerca desta substituição: “A consequência mais directa da substituição de Galvão Telles por Hermano Saraiva foi o imediato e assumido abandono do projecto de Estatuto da Educação Nacional. Saraiva, provavelmente, discordava não apenas de aspectos importantes do conteúdo do Estatuto – por exemplo, dos postulados genéricos, na boa tradição *acaciana*, e da excessiva carga ideológica (e religiosa) –, mas sobretudo da orientação estratégica que lhe estava subjacente” (pp. 260/261).

Passados cerca de trinta anos destes acontecimentos, Hermano Saraiva, em entrevista a António Teodoro (2002), esclarece este corte com o Estatuto: “Não meti na gaveta esse texto. Pelo contrário, procedi à sua larga difusão, em homenagem à personalidade ilustre do meu antecessor. Mas é certo que não adoptei as suas indicações. Há contradição essencial entre esse texto e o Relatório do Plano de Fomento, aprovado pela Assembleia Nacional” (pp. 74/75).

Neste curto mandato de Hermano Saraiva, destacamos as palavras de muito apreço para com a Igreja proferidas pelo Subsecretário de Estado da Administração Escolar, Justino Mendes de Almeida, na inauguração das novas instalações de uma escola católica na Marinha Grande: “É com a mais viva satisfação que o Ministério da Educação Nacional se associa ao regozijo da diocese de Leiria pela inauguração das novas instalações do Externato Afonso Lopes Vieira. (...) As novas instalações representam um esforço extraordinário da diocese de Leiria que bem merece ser compreendido pelas entidades oficiais e pelas populações que delas beneficiam. (...) Praza a Deus que o esforço despendido pela diocese de Leiria na edificação desta casa de educação e ensino seja plenamente compreendido e produza aqueles frutos que idealizaram alcançar os responsáveis por este magnífico externato” (*A Voz do Domingo*, 18/5/1969, p. 10). De salientar o facto de este governante se manter nestas funções durante os primeiros dois anos do mandato do futuro ministro da Educação, Veiga Simão.

²⁸³ Prova desta intenção é o seguinte diálogo estabelecido entre Diogo Freitas do Amaral e Marcelo Caetano (narrado pelo primeiro) “no segundo Domingo a seguir à sua posse” (6 de Outubro de 1968):

“- Reparou na nota oficiosa que publiquei depois do meu primeiro Conselho de Ministros?”

Disse-lhe que sim, que notara uma especial referência a matérias educativas.

- ‘É isso mesmo. Quis dar uma indicação clara ao país de que o meu Governo, desde o primeiro Conselho de Ministros, decidiu conferir uma grande prioridade aos problemas da Educação’.

Conversámos uns minutos sobre esse mundo tão vasto e apaixonante da Educação – a grande promessa de Salazar que ficara por cumprir” (Amaral, 1995, cit. por António Teodoro, 2001: 261).

Mais tarde, em 8 de Fevereiro de 1974, num discurso proferido durante a visita às novas instalações do Ministério da Educação Nacional, Marcelo Caetano (1974a) recorda a grande aposta que fez na educação: “Desde que assumi as funções que exerço, tracei a directriz de dar prioridade aos problemas da educação. E logo no primeiro orçamento da minha responsabilidade, o do ano económico de 1969, a maior parcela do aumento das despesas ordinárias foi para o Ministério da Educação Nacional” (pp. 3/4).

Embora a maior preocupação do ministro seja o ensino superior – era necessário serenar ânimos e fazer reformas profundas –, incumbe-lhe também a missão de “democratizar o ensino”²⁸⁴, tornando-o acessível a todos.

Estamos no início de 1970²⁸⁵. Veiga Simão encontra os liceus superlotados e um ensino particular a comportar mais alunos e com mais estabelecimentos do que o ensino oficial. O *Parecer da Comissão encarregada de apreciar as contas públicas de 1969* descreve a situação da seguinte forma: “A frequência continua a encher os liceus, a ponto de não haver capacidade. (...) A tendência ainda é para subir. (...) O ensino secundário oficial é poderosamente auxiliado pelo ensino particular” (AN, *Diário das sessões* de 14/4/1971, p. 101)²⁸⁶.

Veiga Simão (1970c), no discurso de tomada de posse, marca o espírito – “revolucionário” – da sua actuação:

“A educação é o problema cimeiro, a alma motora, o meio consciencializante, por excelência, desse espírito revolucionário. Na verdade, ele procura, na sua plena democratização, uma estrutura criadora e dinamizante, em que se apoie uma sociedade mais justa e mais perfeita” (p. 7).

E esta sociedade mais justa consegue-se quando todos os portugueses, onde quer que se encontrem, tiverem acesso à educação, sem discriminações de qualquer tipo (p. 7). “A educação das massas” torna-se assim um “imperativo de sobrevivência nacional” (p. 10).

A “guerra” está aberta e tem início a “grande, urgente e decisiva batalha da educação”²⁸⁷. A partir de agora são frequentes as alusões a metáforas marciais, sobretudo nos muitos

²⁸⁴ A expressão “democratização do ensino” tornou-se frequente nos discursos de Veiga Simão e a *marca* do seu mandato. Uma expressão sem dúvida perigosa para a época, que seria uma “blasfêmia política em dias passados e não distantes” (Rómulo de Carvalho, 1986: 808). Como em 2.2.2. já abordámos “o entendimento” deste conceito em Veiga Simão, dispensamo-nos de o fazer agora, apenas o referindo quando agregado a questões novas em análise.

²⁸⁵ A tomada de posse dá-se a 15 de Janeiro de 1970.

²⁸⁶ Para este mesmo ano de 1969, a *Carta Escolar* indicava a existência do ensino particular em 220 dos 275 concelhos do continente (Agostinho Cardoso, AN, *Diário das sessões* de 7/12/1972, p. 101).

²⁸⁷ O discurso de Marcelo Caetano, na apresentação ao país do novo governo, em 17 de Janeiro de 1970, contém frases sensacionalistas, com recurso a termos bélicos, como se de uma autêntica “guerra” se trate: “Refiro-me, por fim, a um ponto que todos sabem estar na primeira linha das minhas preocupações: a educação. Também aqui temos uma batalha travada. (...) E eis aqui como, homens desejosos de paz, estamos a falar uma linguagem de guerra. O Governo reorganizou-se para lutar mais eficazmente nas várias frentes de combate a que tem de atender. As frentes da defesa militar no Ultramar. As frentes do desenvolvimento económico. A frente da luta contra a inflação. A frente da melhoria das condições sociais do povo português. E a da grande, urgente e decisiva batalha da educação” (MEN, 1973a: IX/X). Mais tarde, em 8 de Fevereiro de 1974, Marcelo Caetano volta a utilizar (e a recordar) esta *linguagem de guerra*, quando elogia a política do Ministro da Educação Nacional: “A recente reforma permitiu que, como se viu das exposições que hoje me foram feitas, também se renovasse espectacularmente métodos de trabalho. E assim se dotou com adequado quartel-general a batalha da educação, agora tão dinâmica e entusiasticamente conduzida pelo Doutor José Veiga Simão (...). Empreguei,

discursos proferidos pelo Ministro Veiga Simão um pouco por todo o lado e para os públicos mais variados.

Em Celorico da Beira, sete meses após o início do mandato, ao ministro “enche-se-lhe o coração de alegria quando mais um *posto de combate* é instalado para vencer a *batalha da educação*, caminhando assim para uma *vitória*”²⁸⁸. Mas também confessa que “muitos se afastam do verdadeiro *campo de batalha*” (1970c: 57/58). Pouco tempo depois, em Setembro, falando às gentes de Viseu, Veiga Simão tem a certeza “que venceremos a nossa *batalha*, na qual cada um de nós é apenas um *soldado*, mas bem determinado na luta para a *vitória*” (*Novidades*, 11/9/1970, p. 3).

Em 14 de Maio de 1971, na tomada de posse do novo Presidente da Junta Nacional de Educação, Simão considera que a reforma educativa “é passo decisivo na *batalha da educação*, reforma para que são necessários *verdadeiros soldados: soldados na linha da frente e soldados com experiência*” (p. 85).

Ainda em 1971, em duas ocasiões distintas ao falar a professores primários, o ministro diz que eles constituem o “*primeiro exército*” na grande “*batalha da educação*” que se está a travar (1971: 104; 113). Também no decorrer da IV Conferência dos Ministros da Ciência dos Países da OCDE, em 13 de Outubro deste mesmo ano, Veiga Simão diz que “a *batalha* decisiva da educação tem de possuir os meios financeiros necessários para que não se transforme numa *escaramuça* sem glória ou numa *derrota* que não desejamos” (p. 130)

Curiosamente, em 23 de Março de 1974, e depois de ter construído centenas de escolas, Veiga Simão afirma em Santa Comba Dão que “A *batalha da educação* está no início”. Terá sido a última alusão oficial a uma imagem bélica. Trinta e dois dias depois, a batalha é outra e mudará, repentinamente, de comandantes.

Além das referências citadas, muitas outras são as ocasiões em que o ministro demonstra esta sua avidez revolucionária²⁸⁹, carregada de garra e dinamismo, que o faz “espalhar cultura, espalhar escolas” (1971: 130) por todo o território – uma “luta” nem sempre bem

salvo erro, pela primeira vez esta expressão bélica – batalha da educação – quando em Janeiro de 1970 expliquei na Televisão as razões que me haviam levado a operar a remodelação ministerial em que entrou para o Governo o actual titular desta pasta” (Marcelo Caetano, 1974: 3).

A este propósito, referimos que no longínquo ano de 1952, já o subsecretário da Educação Nacional, Veiga de Macedo, no acto da inauguração do Liceu da Póvoa do Varzim, fala de “batalha da educação” nestes termos: “Se queremos triunfar na luta de vida ou de morte que está travada, temos de ganhar a batalha da educação” (*A Ordem*, 8/11/1952, p. 1).

²⁸⁸ Propositadamente, as metáforas marciais são assinaladas por nós em itálico, nesta e nas citações seguintes.

²⁸⁹ Ver, por exemplo, Simão (1971: 52, 58, 62, 64, 73, 90; 1972b: 14; 1973a: 16, 149, 184, 215, 219).

compreendida e aceite pela Igreja e pela generalidade dos responsáveis do ensino privado, como mais à frente desenvolveremos.

Também na Assembleia Nacional se faz eco desta “guerra” (um pouco na continuação, aliás, de intervenções mais antigas²⁹⁰), quiçá raras e tímidas, devido ao contexto ainda pouco favorável. Mas agora, estimulados por um Presidente do Conselho e por um ministro da Educação, o tom é mais sonante e são dezenas as referências directas (e normalmente elogiosas) à “batalha da educação”,²⁹¹.

A “guerra” começa em força, com sinais bem visíveis a partir do ano lectivo de 1970/71, quer em número de estabelecimentos de ensino oficial, quer em número de alunos, com ênfase para o Ciclo Preparatório:

“A expansão do sistema escolar nos domínios do ensino preparatório, liceal e técnico excedeu as melhores expectativas. Na verdade entraram em funcionamento em Outubro de 1971, 65 novas escolas de ciclo, o que representa um aumento de 27%. Deste modo, mais de 10 500 crianças foram beneficiadas e deu-se um passo importante para atingir a cobertura concelhia do País, pois funcionam já escolas do ciclo em 201 dos 304 concelhos existentes. Foram também criados os primeiros 100 postos oficiais da Telescola, o que veio abrir novas perspectivas aos lugares mais recônditos, muitos deles não dispendo de rede de distribuição de energia eléctrica ou com acesso muito difícil.

No ano que passou [1971] foram instituídos 21 novos liceus, alguns dos quais em substituição de secções já existentes; autorizou-se o funcionamento de mais 17 novas secções liceais e criou-se o 3º ciclo em 6 daqueles estabelecimentos” (1972a: 15/16)²⁹².

A maior felicidade do ministro é sem dúvida *multiplicar escolas*²⁹³ ou *semear escolas*²⁹⁴ (1972b:10). E para comprovar estes “gigantescos programas de construções escolares”

²⁹⁰ Na década de sessenta, são várias as ocasiões em que deputados utilizam a expressão “batalha da educação” para assinalar o esforço desenvolvido pelo Estado neste sector. Em 1964, o deputado Sales Loureiro elogia desta forma Galvão Telles: “Com notável esclarecimento, acerto e tenacidade o vem reconhecendo o actual Ministro da Educação Nacional, que, através das suas lúcidas e oportuníssimas declarações, vem desenhando o campo operacional em que se irá travar a batalha da educação” (AN, *Diário das Sessões* de 30/1/1964, p. 3024). Em 1965 (*Diário das Sessões* de 12/3/1965, p. 4523) este mesmo deputado repete a expressão, ligando-a a outra batalha, a da economia. Em 1967, o deputado Marques Teixeira diz que a “batalha da educação” tem de ser uma “questão urgente a resolver” (*Diário das Sessões* de 12/1/1967, p.979). Em 1968, José Alberto de Carvalho refere que “a batalha da educação tem de ser vencida depressa e em força se queremos construtivamente preservar o património moral e desenvolver a riqueza nacional” (*Diário das Sessões* de 11/1/1968, p. 2180).

²⁹¹ De entre as 41 vezes que foi utilizada a expressão “batalha da educação” na Assembleia da Nacional, de 1970 a 1974, destacamos as seguintes: Carvalho Conceição, AN, *Diário das Sessões* de 5/2/1971, p. 1587; João Duarte de Oliveira, *Diário das Sessões* de 18/2/1971, p. 1702; Eleutério de Aguiar, *Diário das Sessões* de 13/2/1972, p. 4068; Alberto de Alarcão, *Diário das Sessões* de 20/4/1974, p. 1066 (a última vez que foi utilizada).

²⁹² Comunicação ao país de 13/1/1972.

(1973a: 186), os discursos de Veiga Simão são insistentemente ilustrados com estatísticas que comprovam esta “sementeira” em todos os flancos:

“Em 1968 iniciou-se o ciclo preparatório com 136 escolas. Hoje existem 316; foram assim criadas, em três anos, 180. Não existia qualquer posto oficial da Telescola; hoje estão a funcionar 280, com 614 turmas. No ensino liceal passou-se de 84 para 143 estabelecimentos; no ensino técnico, de 96 para 151, e, no magistério primário, de 16 para 24. Semear escolas, nesta tentativa de dar vida real à vida das crianças portuguesas, é recuperar atrasos que pareciam abismais” (1972c: 17)²⁹⁵.

“Nos últimos quatro anos criaram-se 6400 escolas do ensino primário, 180 do ciclo preparatório directo, os primeiros 280 postos oficiais da telescola, 79 liceus ou secções do ensino liceal, 51 escolas ou secções do ensino técnico e 9 escolas do magistério primário. No ensino superior, além de 3 novas escolas, foram criados novos cursos nas Universidades de Lisboa, Porto, Coimbra, Luanda e Lourenço Marques. A explosão escolar dos últimos três anos foi claramente expressada pela entrada de mais de 100 000 alunos” (1973a: 84)²⁹⁶.

Com este ritmo, o ensino oficial evolui e expande-se de forma acelerada, acrescido do facto de a escolaridade obrigatória ter aumentado para seis anos²⁹⁷. O Curso Unificado da Telescola e o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, criados ainda na vigência de Galvão Telles, atingem zonas que eram exclusivas do ensino privado. Para fazer face a esta “explosão

²⁹³ “Nada pode fazer mais feliz o Ministro da Educação Nacional do que multiplicar escolas. É que multiplicar escolas, é dar de comer e de beber o que de mais belo há na vida: cultura” (Veiga Simão, 1971: 74 - discurso proferido na sessão de encerramento do VI Congresso do Ensino Liceal, em Aveiro, em 17/4/1971); “As escolas nascem e multiplicam-se em Portugal como fontes de renovação para o Futuro” (1973a: 14).

José Manuel Protes da Fonseca, Director-Geral da Administração Escolar entre 1972 e 1974 (e mais tarde Secretário de Estado da Administração Escolar nos I, II e III Governos Provisórios), em entrevista a António Teodoro (2002) refere que a democratização do ensino para Veiga Simão, numa primeira fase, “teria de assentar, fundamentalmente, na vertente da quantidade” (p. 391). E como o seu grande desejo era estender a rede de escolas do ensino preparatório (e secundário) por todo o país, socorre-se dos autarcas, formulando-lhes o seguinte repto: “Quero, rapidamente, cobrir todo o país, todos os concelhos, com o ensino preparatório. O Estado não tem, só por si, capacidade para isso! Proponho que as autarquias forneçam os terrenos, ficando a cargo do Estado a construção das instalações necessárias” (p. 392). Baseando-nos neste depoimento, ousamos perguntar por que razão Veiga Simão não se socorre, claramente, do ensino particular “com provas dadas”?

²⁹⁴ Ver também, entre outros, Veiga Simão (1972b: 10; 1973a: 47).

²⁹⁵ Discurso pronunciado em 18/12/1972.

²⁹⁶ No I Congresso da Acção Nacional Popular, em 4/5/1973, Veiga Simão aproveita todas as oportunidades para anunciar os números do sucesso quantitativo da sua reforma. Por exemplo, em 16/9/1973, durante a visita a Miranda do Corvo, o ministro faz as seguintes declarações de improviso: “Já perdi a conta ao que se tem feito em Coimbra nos últimos três anos, mas uns dados rebuscados, dizem-nos que em 1968 havia 5 Escolas Preparatórias e agora existem 16; o Ensino Liceal, apenas se ministrava em Coimbra e na Figueira da Foz e agora já existe em oito centros” (1973a: 149).

²⁹⁷ Segundo João Formosinho *et al.* (1998), a “democratização do ensino” de Veiga Simão, devido aos condicionalismos políticos da época, traduz-se somente “por uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos (agora mais próximos das populações que os procuram)” (p. 2).

escolar”, o Estado, em lugar de potenciar a rede do ensino particular, procura fazer uma cobertura do país com escolas preparatórias ou postos oficiais do ciclo preparatório TV, e também com mais escolas secundárias²⁹⁸, nem que, para tal, se tenha de recorrer a pavilhões pré-fabricados como solução de emergência²⁹⁹. Desta forma, “cada escola pública que se inaugura põe em causa a sobrevivência da escola particular que na mesma localidade existia” (Gomes, 1981: 82)³⁰⁰.

A batalha da educação, prestes a ser ganha, vai conduzindo à democratização do ensino. Com dois anos e meio de mandato, Veiga Simão proclama que “a escola em Portugal já é menos de alguns por ser mais de todos” e confessa que “a tarefa árdua mais bela (...) é dar a todos igualdade real de oportunidades (1972b: 10).

A batalha da educação e a democratização do ensino estão imparáveis. A ambição é imensa. Não há dúvida que, efectivamente, “o Governo está empenhado na mais ampla reforma educativa da nossa História” (MEN, 1972b: 129)³⁰¹.

2.4.7.2. Os normativos da *Reforma Veiga Simão*

Em 6 de Janeiro de 1971, Veiga Simão apresenta ao país as linhas gerais da sua reforma do ensino, em dois documentos que no conjunto irão basicamente corporizar a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho – o *Projecto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino*

²⁹⁸ Sob a capa de um ensino para todos, a ambição monopolista do Estado alarga-se a todo o país, preocupando muitos proprietários de estabelecimentos de ensino particular. Frederico Valsassina (1972), director do colégio Valsassina, em Lisboa, e destacado dirigente do Grémio da classe, em entrevista ao *Diário de Lisboa*, em 17/11/1972, afirma que “a dar-se uma expansão do ensino oficial que cobrisse todo o país, os estabelecimentos de ensino particular sem qualquer apoio do Estado e sofrendo todas as discriminações quanto ao tratamento dos seus alunos, teriam tendência a desaparecer, salvo aqueles que, pelas exigências e condicionalismos das suas admissões e pelas actividades extra-escolares neles praticadas, se tornassem colégios de elites económicas, facto este que contraria toda a ideia de democratização do ensino” (p. 3).

A este propósito, e prevendo esta situação, António Leite afirmava em 1965: “a continuar a actual orgânica escolar portuguesa o ensino oficial ir-se-á desenvolvendo com rapidez, e substituindo quase totalmente o ensino particular, que ficará reduzido a proporções ínfimas. Isto é, pouco a pouco, mesmo mantendo-se a letra do princípio constitucional da liberdade escolar, o Estado irá assumindo todo o ensino” (p. 312).

²⁹⁹ Isto mesmo é reconhecido pelo ministro, ao tomar “consciência plena de que as instalações da rede educacional são manifestamente insuficientes” com tendência para se agravar nos anos seguintes (Veiga Simão, 1973a: 206). Apesar destas lacunas, Veiga Simão espera não ter “de recorrer a medidas extremas, como a generalização do regime triplo de funcionamento de estabelecimentos de ensino” (ibidem).

³⁰⁰ Este mesmo autor também refere que é vulgar os colégios negociarem as suas instalações com o Estado, quando têm conhecimento prévio da construção de uma nova escola pública. Contudo, nas grandes cidades o ensino particular “caminha normalmente” devido sobretudo à falta de condições físicas e pedagógicas das escolas estatais, afectadas pelo número excessivo de alunos (Aldónio Gomes, 1981: 82).

³⁰¹ Quatro décadas volvidas, Veiga Simão (2010), em entrevista, sintetiza desta forma a premência da Reforma: “A Reforma Educativa era urgente e inadiável. Ultrapassar o nosso atraso em comparação com outros países da União Europeia era um desafio dos portugueses. Nalguns domínios estávamos à beira da rotura. A mudança devia obedecer a uma visão estratégica e concretizar-se em programas de acção, devidamente calendarizados. O tempo previsto para a concretizar foi calculado em dez anos, entre 1970 e 1980” (p. 299).

Superior. Neste período temporal de dois anos, estas propostas irão atrair a atenção do país e dominar boa parte do discurso político, designadamente na Assembleia Nacional e na Câmara Corporativa.

No *Projecto do Sistema Escolar* – o documento que mais nos interessa, pois respeita à reforma do ensino não superior –, as poucas referências ao sector não estatal “são algo preocupantes e suscitam dúvidas” (Franco, 1971a: 391)³⁰².

De facto, só em dois passos – um sobre a expansão da educação pré-escolar e outro relativo à formação profissional – é que se apela ao sector privado, o que leva Alexandre Morujão (1972) a perguntar se “seriam estes os únicos pontos de colaboração fecunda entre o Estado e a iniciativa privada?” (p. 162)³⁰³. Perante tais sinais, Sousa Franco (1971a) insiste em dizer mais uma vez “que a disposição constitucional que prevê a instituição entre nós de um verdadeiro regime de ensino livre continua por executar” (p. 392)³⁰⁴.

Posto à discussão pública, foram recebidas muitas sugestões de alteração³⁰⁵, dando origem a um novo documento³⁰⁶, editado em 1973 pelo MEN³⁰⁷. No que respeita ao ensino

³⁰² Contudo, António de Sousa Franco (1971a) não deixa de considerar que este documento “sintetiza, de forma invulgarmente ousada, um desígnio global e verdadeiramente prospectivo sobre as grandes linhas do sistema escolar nacional (...) [em que] uma das suas qualidades marcantes é contar com a realidade de uma sociedade portuguesa plenamente desenvolvida e integrada no sistema sócio-económico prevalente na Europa e na América” (p. 375).

³⁰³ Questionado sobre este aparente apagamento do ensino particular nos textos em debate, Veiga Simão (2010), em entrevista, realça o plano total de igualdade e dignidade de todo o ensino, oficial e particular: “Os conceitos e as linhas programáticas e organizativas expressas nos textos em debate, para os seus autores, diziam respeito a todo o ensino, ao ensino público e ao ensino particular. No meu entendimento deviam estar em plano de total igualdade e dignidade, de acordo com a Constituição Política, matéria que seria desenvolvida no Estatuto do Ensino Particular. É verdade que essa falta de referência suscitou dúvidas. Mas não tinham razão de ser. As duas ligeiras referências, no que respeita ao ensino particular – aliás discutíveis - diziam respeito a inovações que se introduziam no sistema educativo. Uma era relativa à *educação pré-escolar* que se integrava de novo, após a I República, no sistema educativo. Os estabelecimentos de ensino pré-escolar - os jardins de infância - eram, ainda em 1970, tratados como espaços de apoio e de assistência às crianças e às famílias. Poucos olhavam para a criança como um ente com capacidade de aprendizagem, o que exigia formas e metodologias próprias e adequadas. A educação pré-escolar teve na Reforma Educativa um primeiro e significativo impulso, sendo apoiado e legitimado o ensino particular, neste domínio, agora no quadro do sistema educativo.

A outra referência era a propósito da *formação profissional* que devia integrar-se num Ministério da Educação e Formação. No entanto, para mim e para os meus colaboradores, o ensino oficial e o ensino particular deviam possuir a mesma dignidade científica, pedagógica e cultural. Os textos eram relativos a todo o ensino” (p. 299).

³⁰⁴ Sousa Franco (1971a), além de se referir à frustração causada pelo *Projecto do Sistema Escolar Português*, protesta também pelo facto de as *Bases Gerais da Reforma do Ensino Superior* manifestarem falta de abertura ao ensino superior livre (p. 392). Opinião diferente tem, porém, António Ribeiro dos Santos (1971, que, na revista *Brotéria*, e analisando globalmente o documento, considera-o “notabilíssimo, inspirado pelos mais altos ideais educativos e pelos mais actualizados princípios de organização escolar” (pp. 330/331).

Contudo, o reconhecimento oficial da Universidade Católica Portuguesa (Decreto-Lei n.º 307/71) “vem trazer alguma esperança ao ensino não estatal” (Alexandre Morujão, 1972: 163) e até alterar o *estado de espírito* de Sousa Franco, como mais à frente referiremos.

³⁰⁵ Estes documentos foram largamente difundidos pela Imprensa e distribuídos cerca de 50 000 exemplares de cada um destes projectos pelas escolas (oficiais e particulares) e outras instituições de ensino (como por exemplo os seminários), associações de pais e de estudantes, etc., para recolha de comentários (cf. MEN, 1973a: X). As opiniões produzidas sobre os textos foram distribuídas em 1719 documentos: 877 relatórios, 276 cartas e

particular, muitas foram as críticas, sendo a mais significativa o facto de se ter omitido qualquer referência ao ensino particular no projecto³⁰⁸. Mas outros aspectos foram apontados, tais como o direito à liberdade de ensino (cerca de 40 pareceres), apoio financeiro aos estabelecimentos/ isenção de encargos fiscais (cerca de 50 pareceres), igualdade de oportunidades quanto à opção entre ensinos oficial e particular (14 pareceres), oficialização do ensino particular (15 pareceres), igualdade de oportunidades na formação e de tratamento do pessoal docente das duas formas de ensino (cerca de 30 pareceres) (MEN, 1973a: 59/60; 1972a: 49/50). Tendo em conta estas “críticas fundamentais”, o grupo propôs a introdução do seguinte parágrafo³⁰⁹:

566 artigos publicados na Imprensa (p. 70). O número total de pessoas participantes na discussão terá ultrapassado as 40 000 (*Vida Mundial* de 13/4/1973, p. 3). Entre as muitas opiniões enviadas ao MEN, e disponíveis no Arquivo do Ministério da Educação, destacamos as seguintes relativas a instituições ligadas à Igreja Católica. O Externato Liceal Paulo VI (Gondomar) considera positiva reforma e o surto expansionista do ensino mas devem ser aproveitadas todas as iniciativas particulares; contudo, lamenta a não referência positiva ao ensino particular (27/4/1971) (cx 2/1321). A Associação de Pais do Colégio de Santa Doroteia, em Lisboa, destaca o “relevante papel que aos estabelecimentos de ensino particular disseminados pelo País tem cabido na expansão do ensino e não poderá deixar de continuar a caber, sob pena de ficarem comprometidos os objectivos expressos no Projecto” e propõe designadamente a generalização da faculdade de concessão de diplomas pelos colégios “de reconhecida idoneidade”, a concessão de subsídios que tornem acessível às classes economicamente débeis o ensino particular e o reconhecimento das Associações de Pais (5/5/1971) (cx 2/1321). O Seminário Maior do Porto – Faculdade de Teologia, congratula-se com “a tentativa de extensão e democratização do ensino”, mas mais se congratulariam se, entre outros, estivesse explicitamente afirmado o reconhecimento do ensino particular, a sua oficialização e a consequente comparticipação por parte do Estado (29/4/1971) (cx 2/1321). O Centro de Estudos Pedagógicos da CODEPA, contrariamente à opinião generalizada dos colégios e de autores consagrados, tais como Sousa Franco (cf Franco, 1971a) considera que “é da maior importância o facto de o Projecto do Sistema Escolar não fazer a habitual discriminação entre sector público e sector privado da acção educativa. Reconhecido pela Constituição Política de 1933, o Ensino Particular não tem de ser expressamente reconhecido e recordado em toda a legislação ordinária referente ao Ensino. (...) Parece, pois, excelente o carácter nacional do Plano, que considera globalmente o Ensino”. Porém, não deixa de propor a liberdade pedagógica, garantia de existência legal e maior liberdade real de escolha para as famílias (30/4/1971) (cx 2/1321).

³⁰⁶ “Relatório do grupo encarregado da ponderação e síntese dos comentários produzidos no período de discussão pública, com sugestões para alteração do texto inicial fundamentadas nas críticas recebidas” (MEN, 1973a: 19).

³⁰⁷ MEN (1973a). A reforma do sistema educativo. Lisboa: MEN. Todavia, este livro resulta de uma brochura editada em Maio de 1972, pelo Secretariado da Reforma Educativa, que contém informação mais pormenorizada.

³⁰⁸ No relatório pode ler-se: “Surgem veementes críticas à omissão no P.S.E. de qualquer referência ao ensino particular” (MEN, 1973a: 59). Foram recebidos 55 documentos, dos quais 23 oriundos do sector privado, 15 de entidades oficiais, 3 de pessoas isoladas e 14 publicados na imprensa. Dois pareceres têm reparos curiosos, precisamente porque vêm de escolas estatais: “A Reforma dificilmente se realizará sem o apoio do ensino particular” (Liceu da Guarda); “Faz pensar em intenções de monopólio estatal no domínio do ensino” (Grupo de professores do Liceu D. Manuel II, Porto) (MEN, 1972a: 48).

O semanário *A defesa* de 24/4/1971 dá conta de alguma frustração nos meios eclesiais quanto a este documento. Além de lamentar a “ausência de referências ao ensino particular em qualquer nível” levanta outro tipo de eventuais problemas, e traça um cenário dramático: “A diferenciação do ensino secundário em liceus clássicos, técnicos e artísticos dificultará enormemente o ensino particular nos meios pequenos, cujos colégios, já onerados de contribuições e de encargos com os honorários dos professores, terão de fechar as suas portas, ainda mesmo que pretendam ministrar o ensino polivalente e de opção entre 7 a 20 disciplinas, para as quais não terão professores idóneos nem disponibilidades financeiras de os contratarem” (p. 1).

³⁰⁹ A justificação apresentada pelo grupo foi a seguinte: “Dada a unanimidade das críticas fundamentais no que respeita à omissão do ensino particular no P. S. E., julgadas muito pertinentes pelo grupo, este propõe que se

“A estrutura do sistema escolar definida nos números anteriores é aplicável ao ensino particular em tudo o que não estiver disposto em especial na lei ou no respectivo estatuto” (MEN, 1973a: 60).

Tendo em conta os resultados da discussão pública, em Janeiro de 1973 o Governo enviou à Assembleia Nacional a Proposta de Lei n.º 25/X. Em dois momentos alude-se, directa ou indirectamente, ao ensino não estatal: na Base I, alínea d), quando se considera que um dos princípios orientadores da acção educativa é “Favorecer a liberdade de ensino” (MEN, 1973a: 73); e na Base VIII, quando refere que para uma maior racionalização da rede escolar “poderá ser considerada a associação de unidades de ensino público e particular, em regime a estabelecer, bem como a criação de serviços comuns a estabelecimentos existentes, públicos ou privados” (p. 80)³¹⁰.

Entretanto, a Câmara Corporativa, sobre esta proposta subscrita por Veiga Simão, emite o Parecer n.º 50/X, onde defende uma mais explícita referência ao ensino privado. Sobre a associação de unidades de ensino público e particular, a Câmara comenta que “é medida que francamente se aplaude, na qual se reconhece a real contribuição do ensino particular para o sistema educativo do País” e que “contribuirá para tornar o ensino secundário mais diversificado e acessível às populações” (p. 101). Sobre o direito de todos os cidadãos à educação e a obrigação da contribuição efectiva do Estado para a realização do princípio de igualdade de oportunidades (Base I da Proposta), a Câmara recomenda “que o apoio do Estado às instituições particulares se deve realizar pelas formas mais adequadas, de maneira a serem realmente atingidos os objectivos expressos nesta mesma disposição”. Quanto a propostas de alteração, a Câmara sugere a seguinte redacção para a alínea d) da (antiga) Base I: “Favorecer a liberdade de ensino em todas as suas modalidades” (pp. 111 e 113). Também na (nova) Base I, propõe a introdução de um novo ponto, sobre a quem compete educar: “A

introduza um parágrafo referente àquele ensino. Com efeito, um sistema escolar que pretende ser ‘o suporte de acções destinadas a promover a necessária e profunda renovação do ensino em Portugal’ [ver P. S. E., p. 3] deve abranger tanto o ensino público como o ensino particular” (MEN, 1973a: 60).

³¹⁰ Em 21 de Fevereiro de 1973, a “Comissão para a reforma da legislação sobre o Ensino Particular” entrega um “Projecto de aditamentos à Proposta de Lei n.º 25/X”. Parece sua intenção fazer evidenciar o ensino particular e a liberdade de ensino no espírito e na forma da proposta, evitando que estas realidades surjam tão esbatidas que passe despercebida a sua existência. Para tal, além de pequenas alterações em diversas disposições, propõe-se a inclusão de um novo capítulo totalmente dedicado ao ensino particular, contendo 7 bases e 19 disposições, muitas delas semelhantes (ou iguais) às redigidas na proposta de Estatuto do Ensino Particular (que mais à frente falaremos). Assim, faz-se a caracterização do ensino particular e a sua estreita associação à liberdade de ensino; diz-se, sumariamente, como se constituem e organizam as escolas particulares, “em tendencial paridade com os estabelecimentos oficiais”; prevê-se a celebração de contratos com o Estado e a oficialização de colégios com “bom nível” (*Comissão para a reforma da legislação sobre o Ensino Particular*, 1973). Nenhuma destas propostas, porém, é contemplada na Lei n.º 5/73.

educação compete à família e, em cooperação com ela ou na falta dela, ao Estado e outras entidades públicas, à Igreja Católica e demais confissões religiosas e aos particulares” (p. 111).

Recolhidos e analisados estes contributos, em 25 de Julho de 1973 é publicada a Lei n.º 5/73, o normativo que “consagrou a Reforma do Sistema Educacional em Portugal” (MEN, 1973a: XI).

Como principais inovações a nível do ensino não superior estão a institucionalização da educação pré-escolar, a extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos³¹¹, a polivalência do ensino secundário e o seu prolongamento por mais um ano³¹².

Acolhendo algumas das propostas de alteração, o diploma considera que “A educação nacional visa a formação integral dos Portugueses”³¹³ e valoriza as “faculdades espirituais e físicas” (Base I). Para tal, incumbe ao Estado, entre outros, “Garantir a liberdade de ensino em todas as suas modalidades” (Base II). Conforme constava da proposta, o ensino particular é integrado no plano do sistema educacional, prevendo-se inclusivamente a modalidade de associação de ensino público e privado³¹⁴, em regime a estabelecer (Base X).

Nas disposições finais, assinala-se o seguinte:

“O ensino particular reger-se-á pelo presente diploma em tudo o que lhe for aplicável e por estatuto ou estatutos especiais aprovados por lei” (Base XXVIII).

Embora muitas destas disposições já estejam em execução³¹⁵, esta lei confirmou definitivamente a reforma do sistema educativo. O ensino particular, apesar de pouco visível neste documento, vê formalizada a obrigatoriedade de um novo estatuto. Porém, apesar da pressa do ministro, esta regulamentação mostrar-se-á lenta e será mesmo interrompida abruptamente pela revolução de Abril de 1974.

³¹¹ Quatro anos de ensino primário e outros tantos de ensino preparatório. Paradoxalmente, a Revolução de Abril reduzirá a escolaridade obrigatória para seis anos, só passando para nove anos em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Através do Decreto-Lei n.º 524/73, de 13 de Outubro, este alargamento passa a ser gratuito nas escolas estatais.

³¹² O ensino secundário terá a duração de quatro anos, dividido em dois ciclos de dois anos. No 1º ciclo ministra-se o “curso geral”, em “escolas secundárias polivalentes” e no 2º ciclo o “curso complementar”, assegurado também pelas escolas secundárias polivalentes ou por outras (Base IX).

A designação de “escola secundária polivalente” será conferida a escolas novas em que funcionem simultaneamente cursos do ensino técnico e do ensino liceal (Veiga Simão, 2005: 7).

³¹³ A “formação física, cívica, moral e religiosa” encontra-se entre os objectivos dos ensinos primário, preparatório e secundário.

³¹⁴ Princípio este que terá inspirado os *contratos de associação*, criados em 1980.

³¹⁵ Já tivemos ocasião de referir esta “habilidade política” de Veiga Simão em 2.3.

Entretanto, em paralelo com o desenvolvimento desta lei, outros diplomas são publicados por Veiga Simão, correlacionados com o ensino particular. Em 27 de Setembro de 1971, através do Decreto-Lei n.º 408/71, é criada a Inspeção-Geral do Ensino Particular³¹⁶ para “apoio e fiscalização, nos termos da lei, do ensino ministrado fora dos estabelecimentos públicos” (n.º 2 da alínea c, e art. 15º). Contudo, só em 12 de Fevereiro de 1973 este serviço é organizado, através do Decreto-Lei n.º 47/73. A função fiscalizadora deixará de constituir a preocupação dominante deste organismo, valorizando-se, outrossim, a orientação pedagógica dos colégios com planos de estudo oficiais³¹⁷, em colaboração com as respectivas direcções-gerais de ensino.

Veiga Simão procura assim organizar, modernizar e credibilizar o ensino privado que, segundo Aldónio Gomes – primeiro responsável por este novo departamento governamental – carece de qualidade³¹⁸ (Teodoro, 2002: 489).

Em 27 de Setembro de 1972, o Ministério da Educação Nacional emite uma “Nota oficiosa” onde se fazem considerações importantes e se anunciam medidas tendentes a revitalizar o ensino particular, designadamente, a constituição de um grupo de trabalho para a elaboração do projecto de um novo Estatuto do Ensino Particular³¹⁹, a reestruturação da IGEP³²⁰ e a concessão de subsídios para colégios localizados nas sedes de concelho que ainda não dispõem de escolas preparatórias oficiais³²¹, assim como para colégios que ministram o ensino secundário³²².

³¹⁶ Que sucede à Inspeção do Ensino Particular (cf. preâmbulo do Decreto-Lei n.º 47/73)

³¹⁷ Ou seja, a quase totalidade dos colégios.

³¹⁸ Diz textualmente António Aldónio (2002): “Fundamentalmente, o objectivo principal de Veiga Simão era o de tornar mais rigoroso o ensino particular, em termos de habilitação dos professores e das condições para trabalhar, isto é, das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Nessa altura, as habilitações dos professores estavam completamente degradadas, era uma situação quase achincalhante, que fazia com que o ensino particular não tivesse qualquer base de qualidade” (p. 489).

O próprio Veiga Simão (2010), em entrevista, alude a estas situações nestes termos: “As fragilidades reveladas no inquérito promovido pela Inspeção do Ensino Particular para apoio às próprias escolas, a falta de respostas, algumas informações pouco fidedignas, a constatação de colégios clandestinos e outras, exigiam uma mobilização dos que pretendiam servir o Bem Público e que era, de certeza, a maioria” (p. 315).

³¹⁹ Neste grupo de trabalho, além de diversos órgãos centrais do MEN e outras individualidades de reconhecido mérito, estão representados o Grémio Nacional dos Proprietários dos Estabelecimentos Particulares, o Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular e a Igreja Católica (MEN, 1972c: 208).

³²⁰ Uma das preocupações será a “repressão do ensino particular clandestino” (MEN, 1972c: 208).

³²¹ A atribuição destes subsídios exige que os estabelecimentos aceitem a inscrição gratuita de todos os alunos que o desejarem, até ao limite da capacidade das suas instalações. No ano lectivo 1972/1973 estão contemplados onze colégios, três dos quais do continente (MEN, 1972c: 209).

³²² Estão contemplados por este subsídio de carácter pontual – a atribuir imediatamente, tendo em conta os resultados de um inquérito promovido junto dos estabelecimentos e em elementos fornecidos pela IGEP – 239 colégios do continente e ilhas, cabendo, em média, a cada um cerca de 72 000 escudos (aproximadamente 360 euros, correspondentes actualmente a cerca de 17 000 euros, de acordo com a Portaria n.º 772/2009, de 21 de Julho).

O documento começa por recordar o princípio constitucional da liberdade de ensino e expressa “o reconhecimento do Governo pela valiosa e decisiva contribuição que a iniciativa privada tem prestado no sector da educação”. Já no último ponto, e reforçando um desiderato formulado anteriormente³²³, apela à colaboração do ensino particular nestes termos convincentes:

“O Ministro da Educação Nacional espera, confiadamente, uma leal e sincera colaboração dos responsáveis pelo ensino particular, ciente de que vivemos uma época em que todos somos poucos para vencer a batalha de sobrevivência que travamos, e que, naturalmente, se vai intensificar. (...) Que, com a ajuda de todos, saibamos abrir uma nova era de mútua confiança” (MEN, 1972c: 211).

Esta abertura ao ensino particular – assinalada designadamente com a promessa de um novo estatuto e a atribuição de subsídios em larga escala, o que sucede pela primeira vez – tem amplo acolhimento pela generalidade dos responsáveis do ensino privado e da Igreja Católica (assim como de outros sectores)³²⁴, marcando o início de um novo tipo de relacionamento, embora nem sempre estável e consensual, como adiante daremos conta.

³²³ Com efeito, logo no primeiro ponto do documento se diz que o Ministério da Educação Nacional conta “com a colaboração leal e construtiva das entidades mais directamente ligadas ao ensino particular” (MEN, 1972c: 207).

³²⁴ Globalmente, há boa receptividade às medidas tomadas pelo Ministério, mas a atribuição de subsídios, embora geralmente bem acolhida, suscita comentários díspares.

Ao mais alto nível a Igreja manifesta-se favoravelmente a estas medidas de Veiga Simão. Três dias após a publicação da Nota oficiosa, D. António Ribeiro, Patriarca de Lisboa, escreve uma carta ao Ministro Veiga Simão, com palavras de gratidão e reconhecimento por este gesto (cf. Anexo IIIH). Na *Nota Pastoral sobre a Liberdade de Ensino*, de 24 de Novembro de 1972, o episcopado refere igualmente esta iniciativa de Veiga Simão: “Foi-nos particularmente grata a nota oficiosa publicada no dia 28 de Setembro último em que o Ministério da Educação Nacional anunciava uma série de medidas de aplicação imediata relativas ao ensino particular, a mais saliente das quais é a da criação do grupo de trabalho encarregado de elaborar o projecto de um novo Estatuto do Ensino Particular” (CEP, 1978d: 100).

O jornal da Igreja *Novidades* de 28/9/1972 também faz ampla divulgação da *Nota oficiosa* sob o título “Primeiro passo com vista a rever a situação do ensino particular” (pp. 1 e 2). No dia seguinte, transcreve o anexo da Nota, com a relação de todos os colégios aos quais foram distribuídos subsídios (p. 7).

Também os semanários diocesanos fazem eco deste diploma. Por exemplo, o *Jornal da Beira* de 6/10/1972, com o título “Problemas do ensino em Portugal no bom caminho...”, congratula-se “com o teor e as intenções concretas e algumas já concretizadas do Sr. Ministro, expressas no mesmo documento” (p. 1) e aplaude a repressão do ensino clandestino. Também faz votos para que a atitude tomada para com as 10 localidades com ensino privado gratuito, se estenda a outros estabelecimentos, “para não se verem obrigados a fechar, como sucedeu já a 93 (...); e que se evite toda a espécie de concorrência desleal e desnecessária das duas formas válidas de Ensino, causa de atrofiamentos injustificados e contradição dos princípios aceites” (p. 4).

Também o *Mensageiro de Bragança* tece comentários elogiosos a estas medidas: “Em boa hora, o Sr. Ministro da Educação resolveu conceder aos Colégios subsídios e bolsas também aos alunos do Ensino Particular. Em boa hora, sim, porque, embora assim o problema não fique resolvido, o facto representa o reconhecimento duma injustiça, representa um passo em frente no reconhecimento dos direitos individuais. Oxalá em breve, não seja apenas um passo esperançoso. Cremos que sim” (21/7/1972, p. 1).

Na Assembleia Nacional, esta primeira leva de subsídios parece ser recebida com agrado, como se depreende das seguintes palavras do deputado Eleutério de Aguiar, merecedoras de aplausos: “O apoio oficial ao ensino particular, que em intervenções anteriores constituiu preocupação evidenciada e que foi objecto de

Nesta mesma linha de apoio ao ensino particular, em 1973, são publicados diversos despachos (quase em série), inserindo-se todos eles na “política de integração dos estabelecimentos de ensino particular na rede escolar do país e enquanto não é promulgado o Estatuto de ensino particular” (MEN, 1973b: 75).

Assim, em 23 de Junho, o Despacho n.º 15/73 atribui 43 675 contos³²⁵ de subsídios a 270 colégios³²⁶. Além destes, e tendo em vista a “rápida cobertura de todo o país com ensino

oportuna nota oficiosa, na qual se informou o País acerca das finalidades a atingir e dos meios financeiros mobilizados, (...) representa outra achega que importa relevar. Foi considerável o esforço financeiro a favor do ensino particular na metrópole, totalizando à partida mais de 65 000 contos [actualmente, cerca de 15 000 000 euros, segundo a Portaria n.º 772/2009], sendo de referir, para além do ciclo preparatório, a dotação de 30 000 contos visando o apoio a estabelecimentos que ministrem ensino secundário até o final do corrente ano, o que representa mais um esforço de cerca de 100 000 contos no ano lectivo [actualmente, cerca de 23 000 000 euros, segundo a Portaria n.º 772/2009, de 21 de Julho]” (AN, *Diário das Sessões* de 13/12/1972, p. 4068)

A par destes aplausos, pronunciam-se reparos relacionados com a hipotética discricionariedade associada aos critérios adoptados. Comentando esta medida ao *Diário de Lisboa* de 3/11/1972, o Pe. José Carlos Belchior (1972b), Director do Colégio de S. João de Brito, em Lisboa, diz o seguinte: “Na imprensa do dia 28 de Setembro foi publicada uma lista de colégios que receberam subsídios totalizando 17 mil contos [actualmente, cerca de 4 000 000 euros, segundo a Portaria n.º 772/2009]. Não é preciso fazer muitas contas para se verificar que é uma gota de água. Tem contudo o significado de já se admitir na prática que o problema de Ensino Particular interessa à Nação e que o Estado não se pode alhear. No entanto, por mais que lesse a nota oficiosa, para além de se afirmar que o Ministério se guiou na atribuição das subvenções pelas respostas dos Colégios a um questionário, não consegui encontrar uma palavra sobre os critérios objectivos a que obedeceu a análise dessas respostas. Fica-me assim o sabor a esmola, que se presta, pelo menos, a todas as possíveis conjecturas. Este é mais um dos motivos para que insista em que se deve criar um sistema de contratos bem definidos” (p. 6).

Também Fernando Brito, director do Grande Colégio Universal, no Porto, em entrevista ao *Jornal de Notícias* de 18 de Novembro de 1972, afirma a este respeito que “não há razão para anunciar subsídios ao ensino particular, porque este não necessita de ajudas do Estado, desde que os seus alunos sejam tão subsidiados como os do ensino oficial” (p.3).

Mais de três décadas depois, Frederico Valsassina (2006b), em entrevista, recorda desta forma a distribuição de subsídios: “Só mais tarde, já com o Prof. Veiga Simão, é que apareceram os primeiros subsídios, que, por não terem critérios pré-estabelecidos, se tornaram por vezes bastantes caricatos. Recordo-me duma escola privada pertencente a um país amigo ter recebido um pequeno subsídio, à volta de 30 contos [actualmente, cerca de 6 900 euros, segundo a Portaria n.º 772/2009]. Não chegou a dar um incidente diplomático, mas quase” (p. 174).

Convidado a responder a estas críticas, Veiga Simão (2010), em entrevista, esclarece o seguinte: “Os critérios para a concessão de subsídios estavam definidos e eram conhecidos. Na fase em que nos encontrávamos de expansão escolar as dificuldades neste domínio relacionavam-se com o rigor dos dados fornecidos pelos colégios sobre a evolução do número de alunos, as dificuldades determinadas pela localização do colégio, a situação económica em geral, o número e qualificação dos docentes e as instalações reais disponíveis. A seriedade no fornecimento desses dados era essencial naquele período de transição. Penso que a maioria cumpriu esse dever com rigor. Mas os relatórios da Inspeção relativos às respostas a um inquérito bem elaborado e dinamizado para a concessão dos apoios referiam ‘a inexatidão de informações fornecidas por certos estabelecimentos, a não resposta às solicitações concretas, insistindo apenas na necessidade do subsídio’. Por outro lado, a descoberta de ensino particular clandestino, a falta de normas na avaliação do aproveitamento de alunos, as condições inconcebíveis em que algumas escolas funcionavam, as omissões e as falhas na identificação das qualificações dos docentes foram casos identificados e tratados” (p. 318).

³²⁵ Aproximadamente 218 300 euros. Segundo a Portaria n.º 772/2009, de 21 de Julho, este montante corresponderá, em 2009, a cerca de 9 150 000 euros.

³²⁶ Os subsídios atribuídos – “calculados em função das situações financeiras deficitárias dos estabelecimentos e da incompleta ocupação da respectiva capacidade” (MEN, 1973b: 76) – situam-se entre os 20 e os 250 contos, sendo o valor médio de 78 700 escudos (cerca de 393 euros, a preços de 1973; segundo a Portaria n.º 772/2009, este montante corresponderá, actualmente, a cerca de 16 500 euros).

Esta nova leva de subsídios de carácter pontual suscita a seguinte reacção do semanário *Reconquista* de 7 de Julho de 1973: “Com os reclamados subsídios, fala-se de ‘uma política de apoio ao ensino particular’, e, à

preparatório gratuito” (p. 76), há 14 estabelecimentos de ensino particular com os custos totalmente suportados pelo MEN³²⁷, porque localizados em zonas onde não funcionam escolas preparatórias oficiais. Também 92 postos particulares de recepção de Telescola foram contemplados com diversos subsídios (bolsas para alunos, transporte e material escolar).

Em 24 de Julho, Veiga Simão assina um novo despacho³²⁸ onde manifesta a vontade de avançar com novas formas de contrato com o ensino particular, aliás já previstas na Lei n.º 5/73, recentemente aprovada. É significativo o texto do n.º 1 do despacho:

“A promulgação do estatuto do ensino particular e a sua integração no sistema educativo global através de fórmulas de associação e de contrato, salvaguardando a liberdade de ensino e o acesso dos Portugueses aos bens da cultura em igualdade de oportunidades, será objecto prioritário do Ministério da Educação Nacional em 1973/74” (MEN, 1973b: 165).

Nestas circunstâncias, o ministro considera “necessário analisar e incrementar desde já todos os processos de auxílio em curso”, designadamente subsídios a colégios de ensino preparatório e secundário e a postos da Telescola e os contratos para a escolaridade obrigatória³²⁹ (ibidem).

Em 25 de Agosto, é publicado o Despacho n.º 34/73 onde, além de se referirem os colégios com ensino preparatório gratuito³³⁰, se apresentam os colégios abrangidos por novos tipos de subsídios, quer para possibilitar o acesso dos alunos a níveis de ensino mais elevados (em regiões onde a rede escolar determina a existência de um estabelecimento de ensino)³³¹, quer para compensar os inconvenientes da coexistência de uma (nova) escola estatal³³². Por último, são referidos os colégios abrangidos por subsídios especiais³³³.

primeira vista, até parece que é. Mas, na verdade, se atentarmos melhor, na maneira como os subsídios se concedem, e nas circunstâncias em que se dão, facilmente se pressente que o que está em causa é uma paternal condescendência, por parte do Estado, conjugada e urgida com a necessidade da hora presente, em que, na ‘Batalha da Educação’, se tem como prioritária a cobertura total do país” (p. 1)

³²⁷ São 1420 os alunos abrangidos por esta medida. Também beneficiam de ensino totalmente gratuito 95 alunos da instrução primária, embora o diploma não especifique de que colégio(s) (MEN, 1973b: 76).

³²⁸ Um despacho não numerado.

³²⁹ Ou seja, os contratos de gratuidade. Neste despacho, o ministro marca uma reunião com altos responsáveis do MEN (Directores-Gerais da Administração Escolar, Ensino Básico e Secundário, Inspector Geral do Ensino Particular, Director do GEP e Presidente do Instituto de Tecnologia Educativa e colaboradores) para analisar a situação financeira actual e fazer previsões (MEN, 1973b: 165).

³³⁰ O despacho discrimina 27 colégios nestas condições, acrescentando assim 13 aos 14 estabelecimentos inicialmente abrangidos (cf. MEN, 1973b: 162-164).

³³¹ Os subsídios são calculados tendo em conta o diferencial entre a propina oficial e a propina do colégio, num montante proporcional ao número de alunos que, tendo concluído o ciclo preparatório, se matriculem no 1º ano do ciclo liceal. Nestas circunstâncias, encontram-se 7 colégios (MEN, 1973b: 159).

³³² A este propósito, diz o n.º 4 do despacho: “Nas localidades onde seja criado o 3º ano oficial do ensino preparatório e exista um estabelecimento de ensino particular, o Ministério da Educação Nacional poderá garantir-lhe o diferencial para uma receita correspondente a uma frequência mínima calculada de acordo com a

Finalmente, e na sequência dos anteriores, em 9 de Outubro é publicado o Despacho n.º 37/73. Pelo n.º 1, ficamos a saber que até esta altura foram concedidos subsídios de gratuidade total ou parcial a cerca de 80 colégios, assegurando a frequência gratuita nuns casos ao nível do Ciclo Preparatório, noutros ao nível dos dois primeiros anos do Ensino Secundário e noutros casos em ambos os níveis. Também se refere que foram apoiadas escolas particulares situadas em regiões onde a criação do ensino oficial as poderia afectar. O propósito do ministro será alargar estes subsídios a mais colégios “de modo a tornar mais ampla a cobertura do Ensino Básico e a fomentar o acesso dos alunos a níveis de ensino mais elevados” (MEN, 1973b: 167)³³⁴.

Assim, são atribuídos subsídios a mais 7 colégios de modo a proporcionar a frequência gratuita do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, a outros 23 para assegurar a matrícula no 1º ano do Ensino Secundário, nas mesmas condições do ensino oficial, e 6 colégios foram contemplados com um subsídio de montante fixo (pp. 167-169).

Possivelmente na sequência deste despacho, a Direcção-Geral da Administração Escolar terá enviado às Câmaras Municipais uns questionários tendo em conta os inúmeros pedidos para criação de novas escolas. Em três pontos, são apresentados outros tantos critérios que devem ser respeitados. O ponto dois correlaciona-se directamente com o ensino particular: “Deve atender-se, nos processos de criação e nas solicitações formuladas pelas Câmaras, à existência de estabelecimentos de Ensino Particular, devendo envidar-se todos os esforços para estabelecer acordos com estes estabelecimentos, quando dispostos a integrar-se na Rede Escolar Nacional. Deste modo, será ampliada a igualdade de oportunidades mediante a aceitação de alunos, sem qualquer discriminação, por aqueles estabelecimentos de Ensino

capacidade e as populações escolares dos últimos 5 anos. Em contrapartida o colégio comprometer-se-á a receber o número de alunos equivalente ao subsídio do Ministério”. Encontram-se nesta situação 17 colégios (MEN, 1973b: 160).

Também se insere neste contexto o n.º 5 do despacho: “Nas localidades onde a criação do ciclo preparatório afectou gravemente a população escolar do estabelecimento de ensino particular deve permitir-se a matrícula no primeiro ano do curso geral dos liceus nas mesmas condições do ensino oficial. Caso seja necessário, será autorizado o regime de desdobramento para o colégio de modo a assegurar o ensino ao maior número possível de alunos”. São abrangidos por esta medida 15 estabelecimentos (pp. 161/162).

³³³ Dois colégios são abrangidos por “subsídios de montante fixo” (Externato Liceal de Figueira de Castelo Rodrigo e Externato Dr. Afonso Lopes Vieira, da Marinha Grande); outros dois colégios estão sujeitos a um “regime especial” (Colégio Infante de Sagres, de Mouriscas, Abrantes, e Colégio Nun’Álvares, de Sto. Tirso) (MEN, 1973b: 164), devido “ao mérito do seu projecto educativo” (Veiga Simão, 2010: 18).

³³⁴ Referindo-se estes diplomas, Veiga Simão (2010), em entrevista, adianta o que estaria previsto para o futuro próximo: “Os despachos n.º 34/73, de 25 de Agosto, e n.º 37/73, de 9 de Outubro, foram mais longe ao anunciar-se um programa a concretizar a partir do segundo semestre de 1974 de apoio à requalificação e actualização de docentes do ensino particular e ao ser tomada a decisão de atribuir aos colégios subsídios relativos à frequência do ensino liceal calculados de modo a que os alunos só pagassem o equivalente à propina oficial (quando ela existisse), sendo a situação resolvida caso a caso. A preocupação era para cada colégio assegurar-lhe a frequência verificadas requisitos de qualidade mínimas” (p. 318).

Particular, os quais poderão estabelecer, para alcançar estes objectivos, contratos com o Estado. Prosseguindo neste caminho, conseguir-se-á que a frequência da escolaridade obrigatória venha a ser gratuita em todos os estabelecimentos de Ensino Particular e Oficial. Por outro lado, se for conveniente criar numa determinada região estabelecimentos de Ensino Secundário Oficial, poderá ser autorizada a frequência de estabelecimentos de Ensino Particular em condições idênticas às praticadas no Ensino Oficial” (*Novidades*, 2/9/1973, p. 7).

Segundo a letra deste despacho, parece, pois, que a intenção de Veiga Simão será a de tendencialmente potenciar a rede “viável” do ensino particular, equiparando-a à do ensino estatal, aliás como transparece da Lei n.º 5/73, acabada de ser aprovada.

2.4.7.3. O projecto de Estatuto do Ensino Particular

Conforme se refere na *Nota oficiosa* de 27 de Setembro de 1972, o Ministério da Educação Nacional constituiu um grupo de trabalho para a elaboração do projecto de um novo Estatuto do Ensino Particular³³⁵ – um “diploma fundamental” que “deverá ter em conta as grandes coordenadas da política educacional definida pelo Governo, nomeadamente os direitos das famílias neste domínio e a democratização, valorização e diversificação do ensino” (MEN, 1972c: 208)³³⁶.

Terá sido em 25 de Janeiro de 1972 a primeira vez que Veiga Simão (1972a) fala da “urgente necessidade de se promulgar um novo estatuto” (p. 54), para conteúdo dos

³³⁵ A “Comissão ministerial para a reforma da legislação sobre o ensino particular” tem a seguinte composição: Presidente: Prof. Doutor Oliveira Ascensão, Director da Faculdade de Ciências Humanas da UCP e professor na Faculdade de Direito de Lisboa; Secretário: Dr. Gil Miranda, assistente do Doutor Oliveira Ascensão na Universidade; representantes do MEN: Inspeção Superior do Ensino Particular, Direcção Geral do Ensino Superior, Direcção Geral do Ensino Básico, Administração Escolar, Auditoria Jurídica, Relações Públicas; representantes do ensino particular: Presidente do Grémio, Presidente do Sindicato, Igreja Católica, outra individualidade de reconhecido mérito. O representante da Igreja Católica é o Pe. Luciano Guerra, Director do Externato Afonso Lopes Vieira, assessorado pelo Pe. Alberto, do Colégio do Bombarral, numa primeira vez, e em muitas outras pelo Pe. João Rocha, do Secretariado Diocesano do Ensino Particular do Patriarcado de Lisboa (Pe. Luciano Guerra, AEEP, *espólio do P. Burguete*, caixa 9, “Relatório ao Episcopado Português, Fátima, 1/5/73”).

É de salientar que, tal como o nome da Comissão indicia, o mandato ministerial estende-se a todo o universo da legislação sobre o ensino particular, não se esgotando, pois, na elaboração do estatuto. Um dos trabalhos realizados por esta Comissão foi um “Projecto de aditamentos à Proposta de Lei n.º 25/X”, entregue em 21 de Fevereiro de 1973, como fizemos referência no momento próprio.

Também faz parte desta comissão o Dr. Frederico Valsassina como assessor do presidente do Grémio, Dr. Estácio da Veiga (Frederico Valsassina, 2006b: 8).

³³⁶ Segundo Aldónio Gomes, na altura Inspector-Geral do Ensino Particular, “Havia então o objectivo de vitalizar, modernizar e ser exigente na relação ao ensino particular, para que este pudesse vir a ter também credibilidade suficiente, em termos de avaliação, de leccionação e de emissão de diplomas. Em termos gerais, era esta a ideia do Estatuto” (António Teodoro, 2002: 489).

responsáveis do ensino particular³³⁷. A partir daqui, são frequentes as alusões a este desiderato³³⁸ que se começa a desenhar em Outubro de 1972.

Com efeito, entre 20 de Outubro de 1972 e 16 de Fevereiro de 1973, realizam-se vinte encontros em sessões de três a quatro horas que culminam com um documento contendo a “1ª versão integral do Projecto de Proposta de Lei”³³⁹. Ao longo das cem bases procura dar-se um novo protagonismo ao ensino particular de tal forma que possa funcionar “em tendencial paridade” com o ensino público (Base XXXIV). Salienta-se, logo de início, que o ensino particular “emana da liberdade do ensino” (Base III) e exige-se que seja ouvido antes de qualquer reforma fundamental do ensino (Base V). Na Base XXXI refere-se que é livre a criação de estabelecimentos particulares de ensino mas, excepcionalmente, essa autorização “poderá ser denegada ou suspensa se o novo estabelecimento vier provocar uma subutilização de meios disponíveis, por existirem já no local estruturas escolares suficientes e estas funcionarem de modo satisfatório”. A “oficialização” é decretada mas só para os colégios de “bom nível”³⁴⁰ (Base XL), permitindo-lhes realizar exames, conceder dispensas de exames e conferir diplomas., nos moldes oficiais (Base XLI).

Mas as grandes novidades situam-se ao nível dos subsídios e outros auxílios. À partida, todos os estabelecimentos particulares poderão ser subsidiados, a seu pedido (Base XLVI), numa percentagem do que o Estado gasta com cada um dos seus próprios alunos, mas nunca inferior a 25%³⁴¹ (Bases XLVII e XLVIII). Além deste “subsídio regular”, outros auxílios

³³⁷ Esta intenção é naturalmente recebida com entusiasmo pelo ensino particular. José Carlos Belchior (1972a), na altura director do Colégio de S. João de Brito, não esconde o seu optimismo nas páginas da *Brotéria*: “Desejamos terminar com expectativa sincera de que o Sr. Ministro, Prof. Veiga Simão, procurará, através do novo Estatuto, dar às Escolas Particulares a dignidade legal que lhes tem faltado, na certeza de que também assim contribuirá para a Educação Nacional, na qual se tem comprometido com tanto entusiasmo e eficácia” (p. 710). Meses mais tarde, já depois do anúncio formal do novo Estatuto, J. C. Belchior (1972b), em entrevista, deposita grandes esperanças na comissão nomeada: “Em boa hora o Senhor Ministro da Educação Nacional, Prof. Veiga Simão, constituiu uma Comissão para elaborar o novo Estatuto do Ensino Particular. Do trabalho desta Comissão podem esperar-se as soluções desejadas para pôr termo à crise em que vivem os Colégios. É esta a esperança de que falei anteriormente” (p. 6).

Apesar das (boas) expectativas despertadas por esta intervenção de Veiga Simão, Alexandre Morujão (1972), nas páginas da *Brotéria*, não deixa de criticar a pouca consistência do discurso, por carecer de pormenores esclarecedores: “Destas breves linhas nada se infere quanto à natureza da integração do ensino particular, nem às orientações gerais do novo Estatuto, nem aos critérios a utilizar para acorrer às situações mais difíceis dos estabelecimentos de ensino particular. Questões estas a que é necessário começar a dar resposta e que resumem toda a vasta e complexa problemática do ensino não-oficial e que não podem ser resolvidas apressadamente, ou que é o mesmo, levemente, pois delas depende o futuro do ensino português” (p. 165).

³³⁸ Cf., entre outros, Veiga Simão (1972c: 16; 1973a: 74); MEN (1972c: 208).

³³⁹ É esta a versão que possuímos, gentilmente facultada pelo Prof. Doutor Oliveira Ascensão. A análise que realizamos tem como base este documento.

³⁴⁰ Isto é, aqueles colégios que dispõem de meios humanos e materiais de categoria não inferior à dos estabelecimentos públicos similares (Base XL).

³⁴¹ Estas percentagens “serão aumentadas gradualmente pelo Governo, de harmonia com as disponibilidades” (n.º 2 da Base XLVIII). Curiosamente, passados 17 anos, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro (que define o regime da gratuitidade da escolaridade obrigatória), contém uma disposição transitória

poderão ser concedidos, como subsídios para a instalação, apetrechamento e funcionamento, ou a permissão de funcionamento em edifícios públicos (Base LII). Os benefícios sociais são concedidos de igual forma para o ensino público e particular, e as bolsas de estudo abrangem o pagamento das propinas dos estabelecimentos em que os alunos estiverem inscritos (Base LIII).

No capítulo referente aos “Regimes especiais”, as novidades são muitas. Sempre que não exista qualquer escola estatal num raio de 2 Km (ensino básico), ou na mesma localidade (restantes graus de ensino)³⁴², ou quando haja saturação da rede, o MEN “celebrará com estabelecimentos particulares de ensino já constituídos, ou com os promotores de estabelecimentos a constituir”, um “contrato de associação” (Base LV). Os colégios abrangidos por este contrato são como que “oficializados” e o Governo suportará todas as suas despesas³⁴³ (Bases LXII e XLIII).

O “contrato de patrocínio” é outra figura instituída por este projecto. Celebra-se com os estabelecimentos de ensino particular “que ministrem ou se destinem a ministrar ensino em domínios não abrangidos pelo ensino público”. Estão nestas condições a educação pré-escolar, bem como os restantes tipos de educação que sejam determinados por decreto (Base LXX). Também neste caso o Governo suportará, por norma, todas as despesas, à semelhança do que sucede com os contratos de associação (Base LXXV).

De registar ainda a criação de uma nova figura: a de “estabelecimento apoiado”. Um colégio pode requerer este estatuto desde que seja oficializado e “se comprometa a receber propinas iguais às públicas de 10% dos alunos, escolhidos dentre aqueles cuja situação financeira não lhes permitiria o pagamento das propinas normais”³⁴⁴ (Base LXXX).

Finalmente, são instituídas mais duas modalidades de funcionamento: a “concessão” e a “integração”. No primeiro caso, o Estado atribui, por contrato, a gestão de um

muito semelhante à citada: “A aplicação do disposto no presente diploma ao ensino particular e cooperativo far-se-á de modo gradual, de acordo com os meios financeiros disponíveis (...)” (art. 28º).

³⁴² Quando houver mais do que um colégio na área definida, o MEN pode celebrar contrato com todos eles, “salvo se assim se ultrapassarem as necessidades locais, caso em que serão preferidos os estabelecimentos de melhor nível” (Base LVI).

³⁴³ Em casos especiais pode o Governo conceder apenas um subsídio que cobre uma percentagem das despesas, mas nunca inferior a 50%; neste caso, o estabelecimento fixa as suas propinas, sujeitas contudo a homologação do Governo (Base XLIV).

Sempre que o número de candidatos exceder o de lugares disponíveis, cabe ao colégio proceder à selecção de alunos; se, porém, “utilizar critérios reprováveis o Governo não celebrará o contrato de associação, podendo rescindi-lo se já o tiver celebrado” (Base LXIV).

³⁴⁴ Neste caso, o apoio financeiro é substancialmente maior do que o “subsídio regular”, situando-se entre 45 e 55% do custo atribuído a cada aluno (Base LXXXI).

estabelecimento público³⁴⁵ (Base LXXXIII); no segundo acaso, será o inverso, ou seja, o MEN assume a gestão de um estabelecimento de ensino particular, transformando-o, na prática, numa escola pública (Base LXXXIV).

Terá sido este o projecto entregue ao Ministro da Educação Nacional³⁴⁶, do qual já haveria uma aceitação tácita³⁴⁷. Com efeito, Veiga Simão terá feito os possíveis para que o

³⁴⁵ Embora o regime de funcionamento seja idêntico ao das escolas públicas, a admissão de professores pode ser feita sob proposta da direcção do estabelecimento (Base LXXXIII, n.º 5).

³⁴⁶ Como já referimos, não há a certeza de que a versão apresentada seja exactamente a “1ª versão integral”, por nós consultada. Em entrevista, Oliveira Ascensão (2009) refere que uma vez entregue a versão integral, a comissão cessou os trabalhos, não sabendo o que se passou a seguir (p. 283). Este autor lembra-se que Veiga Simão “estava mesmo interessado em que se desenvolvesse o sector privado”, uma vez que o ensino público não suportava sozinho o impulso que era preciso fazer (p. 282). Daí, o estatuto procurar a equiparação dos dois ensinos, mesmo no campo financeiro. Sobre a participação do Pe. Luciano Guerra, Oliveira Ascensão lembra-se do seguinte: “Nesta maneira de abordar o problema, a grande oposição foi do Pe. Luciano Guerra. Uma pessoa de admirar mas que era difícil no contacto. O Pe. Luciano Guerra teve medo que a forma como eu estava a colocar o problema fosse uma maneira de escamotear a discussão de aspectos concretos. Da parte dele houve uma série de objecções, uma dificuldade constante nas primeiras reuniões, até ele ver que eu não estava escamoteando coisa nenhuma. A partir daí passou a colaborar normalmente” (ibidem).

Entretanto, será também pertinente saber a opinião do Pe. Luciano Guerra, representante da Igreja nesta comissão ministerial, recolhida num relatório entregue pelo próprio ao episcopado, em 1 de Maio de 1973. Sobre a “representatividade”, o autor diz o seguinte: “A comissão manifesta, pela sua composição, uma vontade clara de consultar directamente os órgãos interessados. Por isso, as deficiências que vamos apontar não são de atribuir a qualquer falta de boa vontade por parte do Sr. Ministro. (...) Algumas famílias de Lisboa pediram ao Ministro da E. que as deixasse tomar parte, mas não foram ouvidas. (Terá sido por não constituírem ainda uma força suficientemente organizada?). A representatividade do Grémio e Sindicato pareceu-nos enfermar da falta de contactos associativos, que é vulgar nas instituições corporativas. Uma vez ou outra tivemos a impressão de que o resultado do trabalho se ressentiu da existência de uma maioria de representantes do Governo. O clima de trabalho foi de franqueza e liberdade, embora algumas vezes eu (e não só eu) tenha sentido o peso de vontades exteriores. O mandato ministerial estendia-se a todo o campo possível de uma Reforma da Legislação sobre o E. P.. Pouco a pouco, a comissão foi tomando consciência de que: (i) uma reforma séria não poderia fazer-se sem modificar a lei fundamental (n.º 2033) [Lei de Bases do Ensino Particular, de 27 de Junho de 1949]; (ii) sendo impossível resumir toda a matéria num único diploma geral, e, por outro lado, distinguir já, numa primeira etapa, o que seria respectivamente objecto de lei e de decreto-lei, decidiu-se preparar primordialmente a lei, sem pôr de parte os elementos mais concretos que fossem sendo apurados”. Relativamente ao projecto de estatuto, Luciano Guerra descreve assim os aspectos mais inovadores: “Disposições gerais. As matrículas serão muito simplificadas, assim como o envio trimestral de classificações. Os benefícios sociais serão concedidos sem discriminação, o que poderá contribuir para um grande equilíbrio, no caso de se efectivar uma concessão larga de bolsas de estudo. (...) Regimes de colaboração. Regime de Associação, para localidades onde o E.P. ‘supre’ o E.O. por este não existir ou estar superlotado; condições pedagógicas – dependentes da qualidade do estabelecimento; condições económicas – como REGRA, o Estado suportaria a despesa INTEGRAL; (...) quanto à frequência, possibilidade de passar os certificados com valor oficial [e] de transferência do E.P. para o E.O. nos anos de passagem, com possibilidade de dispensar dos exames, nos moldes oficiais. Regime de apoio (...). Regime de ‘Subsídio’ [regular] (...). Contratos de Patrocínio (...). Este projecto – que consta de 100 bases – foi apresentado ao Senhor Ministro, que o achou longo de mais para ser apresentado à AN, e por isso, pensava, ao que disse, mandar extrair dele umas 10 bases para a lei e deixar o restante para o Decreto-Lei (Estatuto), a publicar pelo Governo. No encontro do Restelo [2º Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular, realizado em 6 e 7/3/1973, no Colégio de S. José, das Dominicanas, no Restelo, em Lisboa] Sua Ex.cia disse-nos simplesmente que o ‘O Governo publicará em breve o Estatuto do E.P.’. De facto a A.N. não votou lei nenhuma. Há um direito de exclusividade da A.N. quanto a legislação sobre liberdade de ensino. Na Lei de Reforma do Ensino, ultimamente votada, terá a A.N. delegado no Governo para a legislação sobre o E.P.. Põe-se portanto a interrogação: o Estatuto será promulgado pelo Governo ainda este ano? Estamos neste ponto. A Comissão não voltou a reunir desde que o seu projecto foi apresentado ao Ministro” (Pe. Luciano Guerra, AEEP, *Espólio do P. Bргуete*, caixa 2, “Relatório ao Episcopado Português, Fátima, 1/5/73”).

Também significativo é o testemunho de Veiga Simão (2010), destacando desta forma os aspectos mais importantes da proposta: “O Estatuto do Ensino Particular no que dizia respeito ao ensino em estabelecimento,

Estatuto assumisse a forma de um Decreto³⁴⁸, conforme se pode ler na Base XXIV da proposta de lei n.º 25/X (futura Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), da sua autoria:

“A matéria do presente diploma aplica-se ao ensino particular em tudo o que não estiver disposto em especial na lei ou nos respectivos estatutos aprovados por decreto” (MEN, 1973a: 87).

Se tal desiderato do ministro se consumasse, o processo seria célere pois, como *decreto*, apenas bastariam as assinaturas do Presidente do Conselho e dos Ministros da Educação Nacional e Finanças, evitando-se a discussão e aprovação pelo Parlamento.

Acontece, porém, que a Câmara Corporativa, no parecer n.º 50/X, propôs a seguinte alteração à Base XXIV:

“A presente lei aplica-se ao ensino particular em tudo o que não seja previsto noutras leis” (MEN, 1973a: 135).

Por sua vez, a Assembleia Nacional, acolhendo este parecer, aprova a seguinte redacção final, na Base XXVIII da Lei da Reforma Educativa:

“O ensino particular reger-se-á pelo presente diploma em tudo o que lhe for aplicável e por estatuto ou estatutos especiais aprovados por lei” (MEN, 1973a: 736).

Como “lei”, o Estatuto terá de passar obrigatoriamente pelo Parlamento³⁴⁹. Pouco conformado com esta situação imprevista, Veiga Simão, em vários discursos, não esconde a

para além de normas sobre a qualificação e mobilidade dos professores, as funções de director e a complementaridade entre o ensino público e o ensino particular, definia critérios para a oficialização dos estabelecimentos a partir dos quais a escola particular estava em condições de paridade com o ensino público, com exames e títulos de igual valor. No que respeita ao apoio às escolas particulares estabeleciam-se critérios para subsídios regulares, para subsídios de instalação, e, o que era mais importante, normas para regimes especiais, como os de contrato de associação, de contrato de patrocínio, de contratos de concessão ou de integração; criava-se a figura de *estabelecimentos apoiados* para se assegurar a igualdade de propinas dos alunos, o que era da maior relevância para concretizar a gratuitidade do ensino básico de oito anos. Abria-se, ainda, caminho para o equilíbrio qualidade-quantidade dentro de um período de transição. Outra grande aposta era a de incentivar a inovação na flexibilidade organizativa. Era urgente permitir para além dum núcleo comum de disciplinas, diferenciações curriculares em função da localização geográfica e da cultura local, fomentando iniciativas associadas à região onde as escolas se inseriam. Esta capacidade inovadora permitiria entrar em novos domínios do conhecimento, através de disciplinas optativas como desafio à liberdade responsável” (p. 314).

³⁴⁷ O próprio Veiga Simão (2010), em entrevista, confirma-nos esta suspeição: “Em Fevereiro de 1973 tive conhecimento de uma versão do projecto de Estatuto do Ensino Particular. Nada a obstar à quase totalidade das suas disposições” (p. 317).

³⁴⁸ De opinião diferente é Oliveira Ascensão (2009). Este professor de Direito, em entrevista, considera que a “dignidade da matéria” exigiria a criação do estatuto por uma lei (p. 284).

³⁴⁹ Veiga Simão (2010) fica desgostoso com a proposta da Câmara Corporativa e a decisão da Assembleia Nacional, conforme nos confidenciou em entrevista: “O Estatuto do Ensino Particular que, de acordo com a proposta do Governo seria aprovado por decreto - ou seja um diploma assinado pelo Presidente do Conselho,

celeridade que tenta imprimir em todo o processo conducente à publicação do estatuto, mesmo sabendo que agora nem tudo depende dele³⁵⁰. Mesmo submetido a estas pressões, o certo é que os deputados não terão oportunidade de o analisar³⁵¹, pois, entretanto, dá-se o colapso do regime, com o golpe militar de 25 de Abril de 1974.

É assim que um documento que se destinava a garantir a liberdade de ensino em todas as modalidades³⁵² e de dar um novo impulso ao ensino não estatal³⁵³, não tem qualquer efeito,

pelo Ministro da Educação Nacional e pelo Ministro das Finanças -, que nem sequer teria de ser submetido a Conselho de Ministros, passou a ser objecto de Lei da competência da Assembleia Nacional. Deste modo introduziu-se ‘maior dignidade ao diploma’ mas estava aberta uma ‘via de sagrada lentidão’, pela qual não fui responsável” (p. 310). E em outro momento da entrevista, Veiga Simão até sublinha que “o Presidente do Conselho, Prof. Dr. Marcello Caetano, grande mestre do Direito Administrativo, aceitava ser o estatuto aprovado por decreto” (p. 317).

Veiga Simão quer evitar a discussão na Assembleia Nacional essencialmente para ganhar tempo e não tanto por receio de reacções desfavoráveis. Aliás, neste areópago parece haver um consenso generalizado quanto à necessidade de o Estado apoiar o ensino particular (como à frente verificaremos) e não faltam até sugestões concretas para o estatuto, como as veiculadas pelo deputado Agostinho Cardoso, em pleno período de trabalho da Comissão: “Mas interessa, sobretudo, que o novo Estatuto do Ensino Particular consagre princípios e normas, porventura de concretização escalonada no tempo, mas que marquem uma posição coerente do Estado, em face do ensino livre em Portugal, de acordo com o que determina a Constituição Política: 1. O direito do ensino livre a uma quase gratuitidade que permita aos pais pobres ou ricos escolher em consciência a escola para os filhos, sem que esse ensino corresponda a uma dupla tributação; 2. O reconhecimento do valor do ensino livre na absorção dos volumes escolares que o Estado dificilmente comporta e o fomento da sua expansão a todos os escalões; 3. O direito do Estado na contrapartida de equivalência de diplomas e direitos de professores e alunos, a controlar programas e a execução dos mesmos, a fiscalizar métodos e níveis de ensino, bem como os resultados escolares individuais e de grupo” (AN, *Diário das Sessões* de 7/12/1972).

³⁵⁰ Em 27 de Julho de 1973, numa reunião com a Imprensa, Veiga Simão (1973a) diz o seguinte, a este respeito: “Temos praticamente estudado o projecto do estatuto do ensino particular e que será uma das leis a ser enviada à Assembleia Nacional na próxima legislatura” (p. 144). Em 15 de Outubro do mesmo ano, na tomada de posse, entre outros, do Inspector-Geral do Ensino Particular, Aldónio Gomes, o ministro diz que se encontram concluídos os trabalhos relativos à elaboração do estatuto, sendo “brevemente” enviado à Assembleia Nacional (p. 209). Finalmente, em 21 de Março de 1974, a escassos trinta e quatro dias do final do mandato, Veiga Simão (1974) informou que o Estatuto do Ensino Particular “vai ser enviado brevemente à Câmara Corporativa, donde transitará para a Assembleia Nacional” (p. 154).

Como não bastassem estas afirmações, há outras provas desta impaciência do ministro. Como (mais um) exemplo, temos o disposto no n.º 1 do Despacho n.º 34/73, de 25/8/1973, onde Veiga Simão como que procura antecipar a aplicação das propostas do novo estatuto, para apressar o processo: “Sem prejuízo de uma solução mais ampla que deve integrar-se nas normas a definir após a publicação do estatuto do ensino particular; Não impedindo que as Direcções-Gerais pedagógicas estudem para o ano lectivo 73/74 um projecto de experiência pedagógica que aproxime em termos de preparação de pessoal docente, de orientação pedagógica e de avaliação de conhecimentos o ensino particular do ensino oficial, determino que sejam subsidiados os colégios mencionados neste despacho” (MEN, 1973b: 159);

³⁵¹ Oliveira Ascensão (2009), em entrevista, considera que o período compreendido entre Fevereiro de 1973 (entrega da proposta pela comissão) e Abril de 1974 não é suficiente para uma análise completa do diploma: “Isso é muito pouco tempo para fazer um estatuto daquela ordem, pois era uma reformulação radical, não uma ‘mudançazinha’ no existente. Era uma nova ideia sobre o ensino particular. Haveria muito que reequacionar, a começar pela previsão orçamental. Calculo que tenha sido uma das justificações [para o atraso]” (p. 284).

³⁵² António Sousa Franco (1995) considera que este anteprojecto era “efectivamente inovador porque inspirado por critérios de liberdade de ensino e não de dirigismo ou condicionamento burocrático” (p. VIII). O reconhecimento da proficiência deste projecto de diploma terá mesmo levado Sousa Franco e Pedro Roseta a apresentarem, em 1976, na Assembleia da República, um projecto de lei sobre a liberdade de ensino assente quase integralmente nesta proposta (ver 2.4.6.2).

³⁵³ Oliveira Ascensão (2009), em entrevista, insiste que Veiga Simão queria efectivamente promover o ensino privado. Reconhece, inclusive, que o facto de ser uma pessoa favorável à expansão do ensino privado terá sido decisivo na sua escolha para presidir à comissão (p. 284).

defraudando, mais uma vez, a expectativas dos responsáveis das escolas particulares e suas comunidades educativas, dos adeptos do ensino livre e até do próprio Ministro da Educação Nacional³⁵⁴.

2.4.7.4. As intervenções do ministro acerca do ensino particular

As referências ao ensino particular em geral

Ao longo do seu mandato, foram variadas as ocasiões em que Veiga Simão, directamente, denuncia preocupação pelo ensino particular, e deseja a sua plena integração na rede escolar nacional, assim como a intenção de o apoiar financeiramente.

Em 15 de Agosto de 1970, numa freguesia do concelho de Celorico da Beira, o ministro terá feito uma das primeiras alusões neste âmbito, quando ao falar da democratização do ensino promete dar um “equilibrado auxílio ao ensino particular” (Simão, 1970c: 59).

Na sessão de encerramento do VI Congresso do Ensino Liceal, em Aveiro, em 17 de Abril de 1971, Veiga Simão, perante um público maioritariamente pertencente a escolas estatais, defende-se de eventuais rumores e esclarece a sua posição quanto ao ensino privado e ao processo de expansão do ensino, nestes termos:

“Uma palavra para o Ensino Particular. Palavra de justiça a destruir a falsa ideia de que o actual Ministro da Educação Nacional deseja acabar com o Ensino Particular. Não. O que entendo é expandir a escolaridade obrigatória de modo a que todos os cidadãos, em quaisquer circunstâncias, a possam frequentar a cargo do Estado. E mais: entendo que a melhor maneira de auxiliar o Ensino Particular é através da concessão de bolsas de estudo aos seus alunos que não tenham capacidade económica para poderem prosseguir os seus estudos, subsidiando por essa forma o Ensino Particular” (Simão, 1971: 74)

Em 13 de Janeiro, numa comunicação ao país, Veiga Simão dá “contas à Nação” e afirma que, em 1971, cresceu cerca de 9% o número de alunos a frequentar o ensino particular,

³⁵⁴ Quanto a nós, Veiga Simão tem a nítida intenção de ver rapidamente publicado o novo estatuto. Em 4 de Maio de 1973, discursando no I Congresso da Acção Nacional Popular, o ministro afirma peremptoriamente a vontade de “promulgar no mais curto espaço de tempo a legislação subsequente e indispensável à implantação do novo sistema educativo, nomeadamente: (...) o estatuto do ensino particular, respeitando o princípio orientador da acção educativa que visa garantir a liberdade de ensino em todas as modalidades, e a sua integração na rede escolar de modo a contribuir para assegurar a todos o direito à educação” (Simão, 1973a: 74).

A este respeito, o Pe. João Rocha (2006) diz-nos em entrevista que este projecto de estatuto terá sido encontrado numa gaveta fechada do gabinete do Dr. Aldónio Gomes, na altura Inspector-Geral do Ensino Particular, indiciando que, propositadamente, fora retido (p. 196).

devido sobretudo à criação de 54 novos colégios³⁵⁵. E acrescenta: “Merece referência especial o facto de se ter encarado pela primeira vez um apoio financeiro do Estado ao ensino particular. A este assunto nos referiremos na próxima conversa” (Simão, 1972a: 18).

Esta nova “conversa” tem lugar a 25 de Janeiro, e o ministro cumpre o prometido. Fala da integração do ensino particular na rede escolar, no estatuto, reconhece dificuldades económicas em muitos colégios e aponta as primeiras verbas para apoio a situações (mais) difíceis:

“Assume particular relevo a definição das políticas da Cultura, (...) e bem assim a integração do ensino particular nos esquemas de fomento da rede escolar do País. (...) Além da urgente necessidade de se promulgar um novo estatuto para este ramo de ensino, temos a consciência de que muitos dos seus estabelecimentos defrontam dificuldades económicas acentuadas. Para acorrer às situações mais prementes, sobretudo em zonas desprovidas de escolas oficiais do ensino secundário, o Ministério inscreveu já uma verba de 60 000 contos³⁵⁶. Esta acção merece todo o nosso interesse e apoio e será estimulada nos anos futuros” (pp. 54/55)³⁵⁷.

Efectivamente, é incrementada uma política de subsídios que abrange muitos colégios, conforme é discriminado em sucessivos diplomas de que já demos conta. Veiga Simão tem razão quando afirma, em 27 de Julho de 1973, que “nunca se deram tantos subsídios como agora”, embora na mesma ocasião reconheça que “são insuficientes” (Simão, 1973a: 144).

Como que preparando os membros da Acção Nacional Popular – muitos dos quais acérrimos críticos da reforma – Veiga Simão, antecipando-se à publicação da lei que legitimará as (grandes) alterações em curso³⁵⁸, enuncia as seis principais medidas do seu ministério para a reestruturação da rede escolar, a última das quais é referente ao ensino privado: “Integração e fomento do ensino particular, estabelecendo regimes de associação e contratos com o Estado” (p. 77).

E como o ministro pretende que todos os concelhos tenham escolas do ciclo preparatório directo começa a celebrar contratos com muitos colégios de forma a permitir o ensino

³⁵⁵ A nível do Ciclo Preparatório e Ensino Liceal, de 1970/71 para 1971/72, o aumento foi de 2,4% (120 923 para 123 817), verificando-se assim uma quebra acentuada relativamente ao ano anterior, cujo aumento se cifrou pelos quase 5,8% (cf. Quadro I.B2, em Anexo I). A nível global (todos os ciclos), o aumento de matrículas no ensino particular, neste período, foi de 2,2% (211 037 para 215 667), enquanto no ano anterior foi mais do dobro (4,7%) (dados obtidos a partir de MEIC (1975: 4).

³⁵⁶ Actualmente, cerca de 13 800 000 euros, segundo a Portaria n.º 772/2009.

³⁵⁷ Não podemos esquecer que as situações mais delicadas ocorrem não tanto nas zonas desprovidas de escolas estatais, mas principalmente nas zonas onde ao lado do colégio se instala uma escola pública, como mais adiante referiremos.

³⁵⁸ Futura Lei n.º 5/73, de 25 de Julho. Este discurso está a ser realizado em 4 de Maio de 1973, no decorrer do I Congresso da Acção Nacional Popular.

gratuito, mesmo após a conclusão deste ciclo inicial. A este respeito, referimos algumas declarações proferidas de improviso por Veiga Simão, no final da visita realizada ao distrito de Viana do Castelo, de 10 a 12 de Maio de 1973:

“E o que vai acontecer ao meu filho quando terminar a escola do ciclo preparatório? Temos obrigação de dar uma resposta positiva a estas perguntas. Em Caminha, foi assegurada a todas as crianças do ciclo preparatório que continuassem os seus estudos, de acordo com contratos a realizar com o ensino particular e de forma a serem gratuitos. (...) Em Valença, criámos o ensino liceal e o ensino técnico, devendo entrar-se em acordo com o ensino particular, sabendo de uma maneira positiva se desejam ou não continuar. O nosso desejo é que continuem e para isso auxiliaremos os colégios, mas se for intenção não continuarem por outras razões que não as económicas e financeiras, o Estado criará a Secção Liceal e a Secção Técnica em Valença, de maneira que não haja regressão no domínio educativo. (...) Em Ponte de Lima serão criados o ensino comercial e o ensino agrícola, e serão feitos acordos com o ensino particular no domínio do ensino liceal” (pp. 92/93).

Em 9 de Julho de 1973, quando reúne com autarcas e director do Externato de Nossa Senhora do Almotão, em Idanha-a-Nova, Veiga Simão, na linha das intervenções anteriores, afirma “ser sua intenção não matar Colégios particulares, criando Escolas Oficiais ao lado, mas inserir progressivamente, numa linha de ‘oficializações’ os Estabelecimentos de Ensino Particular que ofereçam garantias de trabalho sério e competente”. Desta forma, “o Ministro decidiu, como experiência pedagógica: entregar os alunos do Concelho cujos pais preferam, para eles, o Ciclo Preparatório (ensino directo) ao Externato de Nossa Senhora do Almotão de Idanha-a-Nova; satisfazer, por eles, as mensalidades e matrículas devidas ao referido Externato; subsidiar a despesa com os transportes necessários para os alunos das freguesias do Concelho; (...) assistir e fiscalizar o ensino ministrado no Externato, por forma a equiparar pedagogicamente os alunos aos do ensino oficial” (*Reconquista*, 4/8/1973, p. 12).

Nestas suas incursões pelo país real, Veiga Simão, em Miranda do Corvo, em 16 de Setembro de 1973, divulga os números da *sua* explosão escolar no distrito e regozija-se com os subsídios distribuídos ao ensino privado, por este desempenhar um importante papel complementar:

“Dependemos no distrito de Coimbra 6500 contos na concessão de subsídios ao ensino particular, o que completará de forma notória o esforço do Governo na batalha que se propôs encetar” (Simão, 1973a: 150)³⁵⁹.

³⁵⁹ O semanário diocesano *Correio de Coimbra* de 20/9/1973 faz uma extensa reportagem desta visita (pp. 1 e 4).

A escassos trinta e três dias do final inesperado do seu mandato, Veiga Simão (1974), em viagem pelo distrito de Viseu, ouve palavras de reconhecimento da parte do director do colégio de Santa Comba Dão: “O director do colégio apontou a pobreza das instalações, embora nelas existisse uma obra de amor, e referiu o facto de há 10 anos haver uma dívida de 1200 contos na administração do colégio, dívida que tem sido aliviada pelos importantes subsídios que o Ministro tem concedido, ‘uma vez que nos dá mais do que pedimos’” (p. 161).

Na mesma ocasião, em Carregal do Sal, o ministro lembra que ali “foi desenvolvido um grande esforço em prol do ensino, do qual resultou um facho de cultura traduzido na existência de um estabelecimento de ensino particular exemplar” (p. 162).

Outro assunto bastante frequente nos discursos de Veiga Simão é o da liberdade de ensino. O ministro parece mostrar-se um defensor acérrimo da sua concretização:

“O Governo está disposto a ser intransigente na defesa da liberdade do ensino” (Simão, 1972c: 10).

Esta intransigência é tão aguda que na base da reforma educativa – deste “projecto ambicioso” – está uma filosofia educativa que, além da formação integral e da igualdade de oportunidades, assenta na “garantia da liberdade do ensino, no seu tríplice aspecto de aprender, de ensinar e de abrir escolas” (Simão, 1973a: 64/65).

Mas para o ministro esta liberdade exige contrapartidas, como refere numa reunião com directores de órgãos de informação:

“Como está consignado na Reforma do Sistema Educativo, defendo a liberdade do ensino em todas as modalidades e, portanto, igualmente, na modalidade do ensino particular. Simplesmente, desde que o Estado intervenha aí em pagamento a professores, em regime de contratos ou em regime de associação, não me parece legítimo que alguns estabelecimentos de ensino particular desejem permanecer como escolas para filhos de ricos, seleccionando pelo valor elevado das propinas. Isso não. Devemos, de facto, desenvolver o ensino particular mas se os filhos dos ricos querem ter instituições próprias, pois então que as paguem”³⁶⁰ (p. 144).

³⁶⁰ A *defesa* de 25/8/1973, jogando com o tão insistentemente falado conceito de “democratização do ensino”, refuta estas suspeitas de Veiga Simão da seguinte forma: “Seja-nos, porém, lícito advertir que, precisamente porque a democratização do ensino ainda não chegou ao ensino particular (sustentado pelos pais dos alunos, que contribuem também para o ensino oficial com as contribuições que pagam ao Estado e as matrículas e inscrições de exame) assim o ensino particular só pode servir para filhos de ricos. Mas no dia em que forem garantidas ao ensino particular as facilidades que se dão actualmente ao ensino oficial, então já os pais economicamente débeis poderão democraticamente escolher o ensino particular em vez do oficial” (p. 2).

Na presença do (novo) Inspector-Geral do Ensino Particular, Veiga Simão vinca o apreço para com o ensino privado e associa-o à liberdade do ensino:

“O ensino particular tem-nos merecido o maior respeito, carinho e apoio. É urgente uma dinamização deste sector com vista a uma mais perfeita integração dos estabelecimentos de ensino particular na rede escolar nacional, sem perda da personalidade própria de cada um, numa afirmação da garantia da liberdade do ensino” (p. 209)³⁶¹.

No encerramento do 2º Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular, em 7 de Março de 1973, Veiga Simão, em declarações de improviso reforça o seu desejo de integrar plenamente o ensino particular na reforma em curso, defende a liberdade de ensino e apela à colaboração de todos:

“A minha presença aqui é, essencialmente, uma afirmação de fé e de esperança na expansão e na qualidade do Ensino Particular, e na sua plena integração na ampla e profunda Reforma do Sistema Educativo que está em marcha.

Perante esta situação reformadora em que nos encontramos, há princípios fundamentais a que todos devemos obedecer, tais como o direito à educação de todos os portugueses, a democratização do ensino promovendo uma efectiva igualdade de oportunidades, a liberdade de ensinar, a liberdade de aprender, a liberdade de criar estabelecimentos de ensino de índole diferente, e a liberdade de as famílias optarem por aqueles que lhes aprouverem.

Não há, pois, interesses contraditórios entre o Ensino Particular e o Ministério da Educação Nacional, o qual reafirma todo o apoio na resolução dos seus problemas.

Na instrução primária existem 900 mil crianças; no ciclo preparatório 250 mil, e até 1979 têm de ser acolhidos mais de 750 mil novos alunos no sistema de escolaridade obrigatória de oito anos, pelo que isso só será possível com a colaboração dedicada e leal³⁶² do Ensino Particular” (Simão 1973a: 41)³⁶³.

³⁶¹ Estas declarações merecem o seguinte comentário do *Jornal da Beira* de 14/12/1973: “Aguardamos, confiadamente, para aplaudir, quando nos pareça merecê-lo. Os rumos apontados estão certos. Resta saber como irão ser concretizados os meios de atingir os objectivos previstos. Que mais nenhum estabelecimento tenha de encerrar, como tantos outros a que foram criadas condições de impossível sobrevivência, sem proveito para o Estado e com prejuízo para a Nação (pp. 1 e 3).

³⁶² São diversas as ocasiões em que o ministro insiste nesta colaboração “leal” (ver, por exemplo, MEN 1972c: 207 e 211), indiciando porventura suspeições de situações menos correctas no funcionamento de escolas privadas, ou de comportamentos nebulosos de responsáveis pelo sector. Estas suspeições são confirmadas por Veiga Simão (2010), em entrevista a nós concedida: “Muitos directores estavam na educação por missão e dedicação e pugnavam por interesses legítimos, enquanto outros pretendiam preservar a todo o custo o negócio, sem mudança. Não apresentavam projectos, não tinham ambição, solicitavam só apoio” (p. 323).

³⁶³ Estas palavras de Veiga Simão tiveram o seguinte comentário no semanário *Expresso* de 10/3/1973: “Parece assim que o ministro não está contra o ensino particular, mas lhe pede que se adapte às necessidades de uma vasta reforma (p. 4).

Mas Veiga Simão, perante a instabilidade associada à democratização do ensino, também aproveita diversas oportunidades para sugerir novos espaços de implantação e expansão do ensino particular, de modo a evitar sobreposições fúteis (e dolorosas para o ensino não estatal) e direccionar energias para nichos carentes de recursos:

“Sei que vivemos num regime de transformação mas, no meu entendimento, o ensino particular tem um largo e promissor futuro principalmente na zona do ensino secundário, após a escolaridade obrigatória”³⁶⁴ (Simão, 1973a: 145).

“Estão abertos caminhos promissores que irão exigir um poderoso esforço financeiro e pedagógico por parte do Estado e que, ao mesmo tempo, obrigará o ensino particular a revisões profundas na sua organização e a criar cada vez maior número de estruturas escolares que professem níveis de educação nos domínios dos ensinos secundário e superior sem prejuízo da útil contribuição que poderão dar na educação básica e pré-escolar” (p. 209).

Neste âmbito, Veiga Simão considera “que o sector privado dará uma importante contribuição” às iniciativas constantes do IV Plano de Fomento³⁶⁵, designadamente na educação pré-escolar nas áreas menos favorecidas, na educação especial, na educação de adultos e na expansão do ensino secundário (p. 192).

A escassos trinta e cinco dias do final abrupto do mandato, Veiga Simão (1974), perante um auditório pleno de responsáveis do ensino particular, lembra aos participantes “a necessidade de se prepararem para tarefas que os esperam no futuro, especialmente no da escolaridade não obrigatória”³⁶⁶. Sugere ainda “que o ensino particular possa começar a dar um contributo válido para a inovação pedagógica” (p. 155).

São vários os sinais³⁶⁷ deixados por Veiga Simão para (re)orientar o ensino particular, numa época de muita turbulência. Nem todos, porém, entenderam estes sinais, ou tiveram condições para os desenvolver, caminhando, assim, perigosamente para o colapso.

³⁶⁴ Comentando esta sugestão, *A defesa* de 25/8/1973 não se mostra muito entusiasmada, como se infere da seguinte argumentação: “Recorde-se, porém, que a maior percentagem de alunos do ensino particular, até aqui, era nos cinco primeiros anos liceais, quatro dos quais estão agora absorvidos pelo Ensino Básico. E, se a variedade de disciplinas nas alíneas do 6.º e 7.º anos já impossibilitavam muitos colégios de terem o 3.º ciclo, que diremos agora do ensino secundário, geral e complementar, com tantas disciplinas de opção? (p. 2).

³⁶⁵ O Projecto do IV Plano de Fomento contempla o reforço do apoio à iniciativa particular “através da institucionalização de adequados regimes de cooperação entre os sectores público e privado e da concessão de subsídios para instalação ou funcionamento dos respectivos estabelecimentos de ensino” (p. 273).

³⁶⁶ Também em Bragança, respondendo a questões postas por directores de colégios, Veiga Simão aponta o ensino secundário como a grande oportunidade para o ensino particular (*Mensagem de Bragança*, 18/6/1971, p. 2).

³⁶⁷ Outra oportunidade sugerida pelo ministro foi o do ensino médio, sobretudo a nível da formação de professores do magistério primário. Veiga Simão (2009), na entrevista que nos concedeu, afirma que chegou a “oferecer” este espaço à Igreja Católica, que não o soube aproveitar convenientemente (p. 7). Também em

As palavras proferidas pelo ministro relativamente ao ensino privado foram normalmente de apreço, respeito e desejo de integração plena na rede escolar nacional³⁶⁸. Veiga Simão sabe todavia que nem todo o ensino particular está preparado para esta “batalha”³⁶⁹ e em alguns casos haverá suspeição de falta de lealdade. Para uns, os subsídios são o último recurso; para outros, o ministro espera colaboração franca, pois o objectivo tem de ser comum. Para todos, deixa o desafio da inovação, da reorientação do projecto educativo para franjas não directamente concorrenciais com o ensino estatal, fomentando a complementaridade entre as duas modalidades de ensino. A pressa do ministro é muita. Ele sabe que tem pouco tempo para actuar. E esta rapidez não é compatível com organizações rígidas e acomodadas – como eram a maioria das instituições do Estado Novo, nomeadamente as escolas, mesmo as privadas – pouco habituadas a novos desafios, mesmo que com fins *elevados* e consensuais como a expansão e democratização do ensino.

Se a Igreja, em geral, reconhece e aprova o impulso que Veiga Simão dá à educação nacional, não desvaloriza também algum esforço do ministro no sentido de “ordenar” o ensino não estatal. Neste contexto, são significativas deste sentimento estas palavras de Sousa Franco (1995): “Ao Ministro Veiga Simão se devem, a par do começo de uma política de subsídios

entrevista a António Teodoro (2002), Veiga Simão refere que sugeriu ao ensino privado a criação de escolas superiores de educação (p. 118).

Corroborando desta opinião, Aldónio Gomes (1981) assinala esta falta de ousadia do ensino privado em geral, minimizando responsabilidades, desperdiçando oportunidades e mitigando potencialidades que encerra: “Nem sempre no passado o ensino particular terá entendido que o seu melhor argumento era a qualidade, o empenhamento pedagógico, o pioneirismo na ‘batalha da educação’ – e no entanto era-o. (...) Tem sempre o ensino particular parecido particularmente vocacionado para a experimentação pedagógica e para a inovação em todo o seu sentido. Aliás, a mais limitada dimensão das suas estruturas, a mais natural e exequível implicação de todos os interessados, a fácil auscultação das necessidades locais ou regionais, a flexibilidade e a capacidade de manobra, libertas de máquinas pesadas e generalizadoras, permite-lhe surgir como reflexo imediato de necessidades colectivas e individuais, permite-lhe ajustar-se a essas realidades, encontrar novos cursos e novas soluções, num trabalho efectivo com a comunidade. É uma via que lamentável seria se se perdesse” (p. 94).

³⁶⁸ Em entrevista a António Teodoro (2002), Veiga Simão reafirma a sua atitude positiva para com o ensino particular: “Eu nunca fui contra a iniciativa privada e incentivei-a” (p. 118).

³⁶⁹ Veiga Simão expõe esta convicção a António Teodoro (2002) desta forma: “Durante muito tempo, o ensino privado era liceal, havia pequenas unidades de ensino dispersas pela província que não tinham capacidade para resistir à expansão. A democratização do ensino acabou, naturalmente, por diluir muitas, sem prejuízo de algumas se manterem, desde que tivessem qualidade e capacidade para se fortalecer. Houve instituições que responderam a esse desafio” (p. 118).

Também em entrevista a António Teodoro (2002), Aldónio Gomes lembra que “o Professor Veiga Simão achava que a estrutura organizativa do ensino particular era anacrónica e precisava de alterações” (p. 484). Tendo uma visão algo negativa da organização das escolas privadas quando chegou à Inspeção Geral, nos inícios da década de setenta (p. 491), este responsável, na linha de pensamento de Veiga Simão, explica da seguinte forma a génese da crise no sector: “Em relação ao ensino particular a sua debilitação e deterioração foi, em grande medida, consequência da expansão do ensino oficial. As instituições do ensino particular começaram a ter competidores muito fortes, nomeadamente em termos do que era a chamada província. As populações não eram muito grandes, pelo que ao se criar o ensino oficial o ensino particular não se aguentava, tendo começado todo aquele processo que levou à compra de muitos edifícios pelo Estado” (pp. 487/488). Perante estas fragilidades no seio do ensino privado, Aldónio Gomes também atribui culpas ao poder político, ao considerar que o ensino particular, no período do Estado Novo, estava subordinado a um regime com uma visão estatista e monopolista da educação (p. 489).

(1971), as primeiras iniciativas no sentido de rever a legislação sobre o ensino particular, no seguimento, aliás, de uma discussão da Lei de Bases do Sistema Educativo que apontara como uma questão sensível a da estrutura institucional do sistema, no tocante ao papel que nele assumiriam as instituições privadas perante a gestão dominante das instituições do Estado” (p. VIII).

As (boas) referências à Igreja e às suas escolas

Embora fora do âmbito específico deste trabalho, o reconhecimento oficial da Universidade Católica Portuguesa, em 15 de Julho de 1971³⁷⁰, manifesta o (muito) respeito que Veiga Simão tem pela Igreja e pelas suas estruturas educativas³⁷¹.

Fundada em 1 de Novembro de 1967, o processo vinha-se arrastando desde então sem que o Estado a reconhecesse como instituição do ensino superior. É o empenhamento e a convicção de Veiga Simão – vencendo barreiras no interior do Governo e das universidades

³⁷⁰ É o Decreto-Lei n.º 307/71, de 15 de Julho, que reconhece oficialmente a UCP, define o seu regime legal, regula a validade dos seus diplomas e graus e prevê a concessão de certos benefícios, considerando-a pessoa colectiva de utilidade pública tendo por finalidade, entre outras, a de “ministrar o ensino de nível superior em paralelo com as restantes Universidades Portuguesas”.

³⁷¹ Este facto merece do Cardeal Cerejeira rasgados elogios a Veiga Simão, numa carta para ele endereçada, em 7/7/1971, ainda antes da publicação do normativo (cf. Anexo IID).

Aliás, as palavras de apreço e reconhecimento sucedem-se nos tempos seguintes, tal a gratidão que Gonçalves Cerejeira (e a Igreja em geral) sente por acto oficial tão significativo. Assim, em 9 de Março de 1972, numa cerimónia na UCP, o Cardeal emérito agradece mais uma vez a oficialização da Universidade: “A segunda [palavra] – e esta mais pessoal – de agradecimento pelo Decreto que reconhece a Universidade Católica Portuguesa. Honra seja a V. Ex.^{ma}” (*Arquivo particular do Professor Veiga Simão*, “Senhor Ministro da Educação Nacional”, 9/3/1972, pp. 1/2). Nesta oportunidade, Gonçalves Cerejeira envolve os dois presidentes do conselho de ministros – António Salazar e Marcelo Caetano – nesta *saga*, finalmente bem sucedida. Sobre o primeiro diz o seguinte: “A ideia em germe da Universidade Católica nasceu em Coimbra, e trouxeram-na a Lisboa a um Congresso Católico, em 1922, três professores da velha ‘Alma Mater’, um dos quais era o Doutor Salazar. Só em 1965 foi possível anunciar, em Pastoral Colectiva, que se ia começar a realizar o velho sonho” (p. 2). As últimas palavras são dirigidas a Marcelo Caetano: “Julgo ter compreendido os sentimentos de solidariedade antiga em trabalhos de antecipação livre ao serviço da formação e da cultura de inspiração cristã junto da juventude, e sobretudo o que não foi dito e só se adivinha pelo coração. Humanista cristão, no largo sentido da palavra, do Senhor Presidente do Conselho se pode dizer, como o poeta latino, que nada do que é humano lhe é estranho; a Universidade Católica propõe-se servir, em nível universitário, essa juventude que Sua Excelência tanto amou. Eu é que não sei dizer-lhe quanto lhe estou grato, por mim e por ela” (pp. 4/5).

Mais tarde, em Agosto de 1972, Gonçalves Cerejeira, já como Cardeal volta a escrever a Veiga Simão pedindo um subsídio para a Faculdade de Ciências Humanas. E continua a enaltecer a atitude do ministro como os seguintes excertos o demonstram: “O que devo a V. Ex.^a, afoita-me a continuar a importuná-lo, para que a obra, que também é sua, possa ser levada a cabo. Refiro-me à Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica. Nasceu esta por um acto revolucionário na nossa tradição universitária, graças ao rasgo da decisão criadora e renovadora de V. Ex.^a. Venho pedir-lhe que o conclua, como previa o Decreto do reconhecimento da Universidade Católica (...). Senhor Ministro. Pesei bem as responsabilidades materiais da fundação da Universidade Católica, para não ir descarregá-las sobre o Estado, (embora me não repugnasse uma integração dela na Universidade Estadual, sob forma nova). (...) Não me atrevo a mencionar uma verba. Grande que seja, será sempre pequena para as necessidades de uma obra tão nova e tão grande como a que empreendemos; e, pequena, será para nós grande pelo que representa como significado moral de apoio do Estado” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 2, “Carta do Cardeal Cerejeira ao Ministro Veiga Simão”, Agosto de 1972).

Efectivamente, Veiga Simão concedeu um subsídio, conforme nos confidenciou numa das muitas conversas que tivemos.

públicas – que permitem este desfecho, mesmo antes de preencher os exigentes requisitos necessários para ser reconhecida como “universidade” pela Santa Sé³⁷². Este facto é de tal modo marcante e significativo para a Igreja, que Sousa Franco (1971b; 1994b) o entende como o início de um (novo) ciclo de abertura para com todo o ensino particular, procurando compensar alguma indiferença e desconfiança até aí sentida, materializada também na quase omissão do ensino particular no Projecto do Sistema Escolar³⁷³.

Além deste facto institucional, outros menos formais se lhe seguem, normalmente em discursos proferidos nas muitas localidades que visita.

Em Fevereiro de 1972, na cidade de Évora, nos cumprimentos de circunstância após uma sessão solene no Governo Civil, Veiga Simão despede-se do bispo diocesano dizendo-lhe: “Conto com a Igreja”. Por sua vez, responde-lhe D. David de Sousa: “E a Igreja conta com V. Ex.^a, Sr. Ministro” (*A defesa*, 12/2/1972, p. 2)³⁷⁴.

O ministro conta efectivamente com a Igreja. Como já referimos, a “Comissão ministerial para a reforma da legislação sobre o ensino particular”, incumbida designadamente de elaborar um projecto de estatuto do ensino particular, tem um representante da Igreja Católica, a par dos representantes do ensino privado – o Grémio – e dos representantes dos professores – os Sindicatos. É uma atitude de reconhecimento do trabalho desenvolvido pela Igreja no campo da educação ao longo dos séculos, e durante o período em causa³⁷⁵.

³⁷² O que só vem a acontecer em 1 de Outubro desse mesmo ano, através do Decreto *Humanam Eruditionem*.

³⁷³ Diz textualmente Sousa Franco (1971b): “Não pode entender-se que este diploma seja, no desígnio do Ministro Veiga Simão, outra coisa senão a expressão de uma filosofia acerca do ensino particular que, conforme aos princípios de uma sociedade pluralista e à doutrina da Igreja Católica, estava omissa do Projecto de Reforma do Ensino – mas por ele não rejeitada, antes esperava novas oportunidades de se ver confirmar e efectivar. Por isso, o Decreto-Lei n.º 307/71 marca uma data na história do nosso ensino; outras se lhe seguirão sem dúvida, para salvar, enquanto é tempo, o ensino não estadual da situação em que se encontra” (p. 436).

Nas comemorações dos 25 anos da UCP, Sousa Franco (1994b) reitera esta opinião nestes termos: “[O reconhecimento pelo Estado do estatuto jurídico da UCP] foi profundamente inovador, marcando o exercício da liberdade pela instituição e abrindo espaço de precedente para o reconhecimento mais amplo, que viria a ocorrer nos vinte anos seguintes da liberdade de ensino e geral” (p. 8). Sobre o reconhecimento oficial da UCP e o seu papel precursor de maior abertura para com o ensino livre, ver Sousa Franco (1971b e 1994b).

Também Roberto Carneiro (2006), em entrevista, considera a este propósito que “é público e notório, neste domínio, o papel corajoso e inovador desempenhado pelo Ministro Veiga Simão no reconhecimento e legalização da Universidade Católica Portuguesa” (p. 402).

³⁷⁴ A frase lacónica do ministro “Conto com a Igreja” foi escolhida para integrar o título da notícia, na primeira página.

³⁷⁵ Sobre esta situação, é assaz significativa a resposta de Veiga Simão, como nos recorda Frederico Valsassina (2006b) em entrevista: “Esta nomeação levantou grandes protestos tanto do Grémio como do Sindicato pois afirmavam que tantos os colégios da Igreja como os seus professores já tinham na comissão os seus legítimos representantes. A esta reclamação Veiga Simão, olímpicamente, respondeu: ‘Não. A Igreja é importantíssima, tem imensos colégios, faz todo o sentido estar presente’. (...) Creio que o Sr. Ministro não desejaria hostilizar a Igreja e, conhecedor da história da educação no nosso país e do importante papel da Igreja, teria certamente apreço pelas grandes escolas católicas, sobretudo pertencentes às Congregações” (p. 180).

Também em entrevista, o Pe. João Rocha (2006) dá conta do apreço do ministro pelas escolas da Igreja: “A Igreja recusou sempre ter um estatuto privilegiado. O Estado e o Ministro Veiga Simão vinham sempre com a

Também a Igreja, como já vimos, e neste particular, conta com a sensibilidade do Sr. Ministro. Assim, na assembleia plenária de Junho de 1972, o episcopado decide pedir uma audiência ao Ministro da Educação Nacional a fim de esclarecer questões pendentes sobre o ensino particular³⁷⁶ (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 19 a 21/6/1972, p. 8). A delegação da CEP é acolhida “cordialmente” por Veiga Simão. “Sobre as preocupações do Episcopado quanto à liberdade de ensino, o Ministro disse que estava a tratar do ensino particular em duas fases: a 1ª, eventual e provisória, caracterizada pela solução de casos através de subsídios ocasionais de um fundo de 51 000 contos, que procurava distribuir com uma equidade difícil de concretizar pela falta de verdade nas respostas a inquéritos feitos; a 2ª fase, atacando o problema de fundo, para o que está em preparação pelo Ministério um Congresso do Ensino Particular, a realizar em Março, estando ainda a recolher toda a legislação estrangeira sobre a matéria. Terminou por dizer que estas informações podiam ser transmitidas ao episcopado e às pessoas interessadas da Igreja”³⁷⁷ (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 10/7/1972, p. 4).

Esta atitude “cordial” para com a Igreja também a tem o ministro quando, no encerramento do 2º Encontro Nacional do Ensino Particular, em 17 de Março de 1973, e segundo o relato do Diário *Novidades*, de 8/3/1973, “o prof. Veiga Simão agradeceu à Igreja o contributo dado ao ensino” (p. 8).

Também numa reunião de trabalho realizada em Lisboa, em 9 de Julho de 1973, perante o Director do Colégio diocesano de Idanha-a-Nova, Governo Civil e Câmara Municipal, e “defendendo-se da acusação de que a política seguida pelo seu Ministério, em relação ao Ensino Particular, seria de lenta extinção, o Ministro patenteou publicamente o seu apreço

conversa de que havia muito ensino de má qualidade e estavam dispostos a distinguir o ensino católico do outro ensino particular e isso foi sempre recusado. Não queríamos privilégios nem queríamos diferenciações como se o ensino católico é que fosse o bom e o resto não prestasse. Até porque não era verdade” (p. 195).

³⁷⁶ O episcopado é pressionado pelos directores dos colégios, maioritariamente católicos, reunidos dias antes em Fátima (17/6/1972). E a proposta dos directores é de avançarem para o Chefe do Governo, se necessário (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 19 a 21/6/1972, p. 8).

³⁷⁷ Em entrevista, Veiga Simão (2010) esclarece que o congresso se devia realizar nos meses de Setembro ou Outubro de 1974, ou seja antes do Congresso do Ensino Secundário, e “era útil para uma clarificação do papel a desempenhar pelo ensino particular na Educação em Portugal para analisar oportunidades oferecidas pela Reforma” (p. 315).

Este congresso parecia ser muito desejado por Veiga Simão, até para esclarecer muitas das suas posições (por vezes mal compreendidas pelos responsáveis de escolas particulares), como comprova mais este excerto da entrevista, num outro momento em que o ex-ministro insiste em falar do congresso: “Tinha muita fé no Congresso do Ensino Particular previsto para fins de 1974, no Porto. O IV Plano de Fomento tinha consignado uma dotação elevadíssima para a Educação, que aumentaria à taxa de 12% entre 1974 e 1979. A ‘integração do ensino particular na rede nacional’ era um objectivo bem definido” (p. 21).

Ainda nesta entrevista, Veiga Simão denuncia o estatismo reinante, quando afirma que esta maior aposta no ensino particular “exigia e exige ainda hoje uma sociedade portuguesa não só mais empreendedora e dinâmica nas áreas educativa e formativa, mas também, um Estado menos intervencionista, mais inteligente e mais ágil na acreditação, na supervisão e na fiscalização” (p. 19).

pelo serviço prestado pela Igreja e por Particulares que, quando o Estado nada fez por populações marginalizadas no sector educacional, durante largos anos e com sacrifícios e dificuldades sem conta, cansados muitas vezes pelas exigências oficiais, promoveram homens e mulheres que hoje são cidadãos úteis ao País” (*Reconquista*, 4/8/1973, p. 12). A mesma atitude é tomada por Veiga Simão quando, respondendo ao director do diário *Novidades*, diz que a Igreja tem “um papel muito importante a desempenhar” na solução dos grandes problemas da sociedade e da educação (Simão, 1973a: 140).

Em 25 de Agosto deste mesmo ano, é atribuído ao Colégio Nun’Álvares, em Sto Tirso, um “regime especial” que conduziu à celebração do primeiro “contrato de associação” com um estabelecimento de ensino privado. Terá sido o facto de estarmos perante um colégio da Companhia de Jesus³⁷⁸, com sobejas provas dadas, que determinaram este desfecho, excepcional³⁷⁹, na altura, conforme o próprio ministro nos confidencia em entrevista (Simão, 2010: 18).

Esclarecedor da situação que se vive no seio do ensino particular, embora protagonizado pela hierarquia da Igreja Católica, é o processo desencadeado por uma carta do *Conselho Permanente do Episcopado Português da Metrópole*, assinada pelo Bispo D. António Ribeiro, ao Ministro da Educação Nacional, em 17 de Julho de 1970, manifestando a sua preocupação face às dificuldades de muitas escolas católicas e restantes escolas privadas, confrontadas com a disseminação da rede pública de ensino, inviabilizando os seus investimentos e pondo ainda mais em risco a liberdade de ensino (cf. Anexo IIC). Esta carta tem manuscrito o seguinte primeiro comentário de Veiga Simão, em 26 de Julho do mesmo ano: “À Inspecção do Ensino Particular para me relatar com urgência os aspectos mais relevantes da situação actual” (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, proc. n.º 17/890).

Efectivamente, em 17 de Novembro de 1970, o Inspector Superior do Ensino Particular responde a Veiga Simão (cf. Anexo IIC). Neste circunspecto relatório, Artur Almeida Carneiro considera boa a situação dos colégios das grandes cidades e “grave e preocupante” –

³⁷⁸ Sobre esta possibilidade proporcionada pelo Estado, e mais tarde alargada a outros colégios, designadamente os da Companhia de Jesus (Cernache e curso nocturno do Colégio S. João de Brito), o Pe. António Lopes refere que se reintroduz “uma característica dos primeiros colégios: colégio aberto a todas as classes” (SNEC, 1999: 12).

³⁷⁹ O Pe. Burguete (2006) relata este facto desta forma: “Em 1973 estava no Colégio de Santo Tirso, havia um decréscimo na procura do internato, e ali à volta havia imensos alunos que não cumpriam a escolaridade mínima, e também não podiam frequentar o colégio porque os pais não tinham capacidade para pagar. Achei que a solução passava pelo anúncio da venda (...). O Ministro Veiga Simão quis falar-me. Vim a Lisboa explicar que o internato não tinha condições de sobrevivência, e por outro lado, não podíamos receber os alunos daquela área que não podiam pagar. (...) O Ministro perguntou: ‘o que é que propõem?’. Eu respondi: ‘que seja o Ministério a pagar’. Este foi o primeiro passo para aquilo que hoje se chama ‘contrato de associação’. (...) A partir desse momento o Colégio transformou-se num externato misto (p. 12).

embora ainda não “catastrófica” – nos colégios localizados em zonas rurais. Em muitos destes estabelecimentos, os proprietários, por iniciativa própria, obrigados ou estimulados pelo MEN, investiram altas somas em instalações e equipamentos, vendo-se agora na perspectiva de encerrar, face à gratuidade do ensino público, entretanto instalado. Reconhecendo o “relevante” papel do ensino particular na expansão escolar, Almeida Carneiro acredita que o diálogo entre as partes interessadas poderá mitigar a situação, com vantagens para ambas, avançando com algumas propostas tais como a atribuição de bolsas de estudo a alunos carenciados e a isenção da contribuição industrial para todos os colégios³⁸⁰.

Entretanto, em 29 de Novembro de 1973, Veiga Simão escreve na carta enviada pelo secretário da Conferência Episcopal, em 17 de Julho de 1970, uma segunda nota: “À Inspeção para me fazer uma informação actualizada”.

Cabe agora a Aldónio Gomes, recentemente empossado como Inspector-Geral do Ensino Particular, o encargo de elaborar um novo relatório, reflectindo a situação actual do ensino particular. É o que faz em 6 de Dezembro de 1973 (cf. Anexo IIC), mostrando-se muito optimista quanto à resolução da crise, pois sente que a política de subsídios atenua alguns dos problemas mais graves e sente que os colégios, designadamente as escolas católicas, continuam empenhados em colaborar, mesmo à custa de mais sacrifícios. Mas este optimismo é contrastado pelas estatísticas: de 1963/64 a 1972/73 encerraram 83 escolas, a maioria das quais previsivelmente desde 1970/71 (cf. Quadro III.4.9, em 3.4); segundo o deputado Agostinho Cardoso “em 1969 havia 1523 estabelecimentos particulares de ensino secundário, incluindo o ciclo preparatório. Em 1970 fecharam 79 e em 1972 mais alguns” (AN, *Diário das Sessões* de 7/12/1972, p. 4014).

Entretanto, em 2 de Setembro de 1973, o Bispo de Aveiro, D. Manuel de Almeida Trindade, escreve uma carta ao Ministro da Educação Nacional solicitando que seja concedida a gratuidade do 1º ano liceal aos alunos matriculados no Externato de S. João de Vagos, à semelhança do que terá sido feito com o Externato de Ílhavo. Veiga Simão emite, em 24 de

³⁸⁰ Frederico Valsassina Heitor tem gratas recordações deste inspector e do serviço que coordenava, e considera que “nessa altura [década de sessenta], e dado o espírito e o sentido como conduzia os Serviços, a Inspeção do Ensino Particular era a única das dependências do Ministério da Educação a quem os estabelecimentos do ensino particular podiam recorrer para a resolução de muitos dos seus problemas” (Valsassina *et al*, 2006: 109). Em entrevista, este responsável reitera o perfil excepcional de Almeida Carneiro: “Era um homem discreto mas interessado que acompanhava as obras dos colégios com enorme carinho e discrição, despido de uma burocracia notável para a época. A forma como despachava as novas construções e estimulava os directores mereceu-lhe uma extraordinária manifestação ‘espontânea’ de apreço e simpatia durante o 1º Congresso do Ensino Particular” (Frederico Valsassina, 2006b: 4).

Outubro de 1973 a seguinte nota manuscrita: “Concordo. Conceda-se o requerido” (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, proc. n.º 17/912)³⁸¹.

Os exemplos apresentados denotam, pois, delicadeza no tratamento dos assuntos relativos ao ensino particular da Igreja e apreço pelas suas escolas³⁸², contrariando ideias vigentes e mitigando alguma influência anticlerical, quiçá maçónica³⁸³, na conduta política e social do ministro.

A gestão dos confrontos com o ensino particular

Sujeitando-se Veiga Simão a uma grande exposição, decorrente designadamente dos inúmeros contactos que mantém com as populações, é normalmente alvo de elogios, mas também por vezes confrontado com queixas e críticas, sobretudo vindas de responsáveis de colégios.

Em 29 de Maio de 1971, numa sessão de trabalho no Liceu de Bragança, Veiga Simão propõe-se responder a questões levantadas por diversos intervenientes na reunião. Dois deles são directores de colégios e expõem as injustiças que assolam o ensino particular, pedindo ajuda e bom entendimento entre as duas modalidades de ensino. E o ministro responde³⁸⁴, reconhecendo o importante papel desempenhado pelo ensino privado, manifestando o desejo de dialogar e abrindo-lhe outras perspectivas em espaços (ainda) não atingidos satisfatoriamente pelo ensino oficial, como é o caso da escolaridade não obrigatória:

“O ensino básico é um direito de todo o cidadão. E o Estado tem obrigação moral de fazer tudo para que esse direito tenha solução. Temos de caminhar, portanto, para o ensino

³⁸¹ Em entrevista a António Teodoro (2002), Veiga Simão, ao recordar esta época e a crise que ameaça muitas escolas católicas e de matriz cristã do interior do país, manifesta este apreço para com a Igreja: “Quando a Igreja me falava dessas pequenas unidades que estavam a ser eliminadas e que, com a participação de padres educadores, se dedicavam ao ensino, a minha resposta era aproveitar as pessoas para as escolas públicas, ou incentivar o fortalecimento e investimento” (p. 118).

³⁸² Volvidas quatro décadas, Veiga Simão (2010), em entrevista a nós concedida, reitera este apreço pela Igreja e seu trabalho na educação nestes termos: “A Igreja Católica ao assumir a responsabilidade pela supervisão do desempenho de uma escola cumpre a sua missão educativa. A História do Ensino em Portugal confere uma excelente imagem à Igreja Católica” (p. 305).

³⁸³ Convidado a comentar estas suspeições, Veiga Simão (2010), em entrevista, nega qualquer envolvimento: “Nunca pertenci, nem pertenço à maçonaria. Nunca entrei, mesmo, numa loja maçónica. Essa ligação chegou a ser referida em jornais, que me integravam numa plêiade de maçons influentes. Nessa altura fiz um desmentido. Tive e tenho amigos e colaboradores que soube por eles próprios serem maçons, o que em nada afectou a minha amizade e admiração pelas suas qualidades” (p. 23). O próprio Veiga Simão entregou-nos uma cópia do Telefax enviado em 12/3/1999 (era ele na altura Ministro da Defesa Nacional) à directora do Jornal “O Independente”, Inês Serras Lopes, com o seguinte teor: “Tentei contactar consigo esta manhã para lhe falar sobre a notícia da sua autoria, publicada, hoje, no Jornal “O Independente”. Acontece que nunca fui nem sou maçom. Sabendo que, para si, a verdade é um valor essencial do jornalismo, pretendia trocar impressões consigo sobre a melhor forma de desmentir uma notícia que não tem o mínimo de fundamento”.

³⁸⁴ Segundo o cronista do *Mensageiro de Bragança* de 18/6/1971, a resposta de Veiga Simão terá sido “uma autêntica lição, lição de Mestre, com resposta para todos, com orientações claras e afirmações desassombradas, com decisões imediatas e certas, com humor, com leveza, com agrado” (p. 1).

obrigatório. E para isso, só gratuito. Os Colégios, muitos têm Ensino Preparatório; devemos dialogar no sentido de não os destruir. Têm prestado altos serviços ao País. Precisamos desse entusiasmo e desses serviços. Sempre que um colégio tenda a desaparecer, devemos dialogar no sentido de o comprar ou alugar. E devemos também dar-lhes uma ajuda global. Mas devemos incentivar e ajudar os colégios a prosseguirem para além da Escolaridade obrigatória. Como? Concedendo Bolsas de Estudo aos estudantes que não têm condições e não possam deslocar-se. Essa será a actividade principal dos colégios. E pela primeira vez no M.E.N. foi inscrita uma verba para esse efeito (até agora não se subsidiava o funcionamento dos colégios); este ano, antes de Outubro, serão concedidos 22 500 contos, mas tem de ser de forma mais consentânea, por isso há grupos de responsáveis a estudar o assunto. Nunca, neste Distrito, se instituiu um Ciclo contra qualquer colégio” (*Mensageiro de Bragança*, 18/6/1971, p. 2).

Mas os grandes confrontos com o ensino particular ocorrem a partir de 1972, quando eclode da zona centro, sobretudo da diocese de Leiria, um movimento que dará origem à “Comissão do Ensino Particular”³⁸⁵. Após várias reuniões cada vez mais alargadas ao universo do ensino privado, o grupo organizador reúne-se, em 6 de Maio de 1972, com o Ministro da Educação Nacional, entregando-lhe um memorando e ouvindo a sua opinião sobre aspectos cruciais do mesmo (cf. Anexo IIG). São dois os “pontos fulcrais” abordados. O primeiro é “fazer todo o possível por não deixar morrer nenhum dos estabelecimentos actualmente existentes” enquanto não for publicado o novo estatuto. Quanto a este ponto, Veiga Simão mostra-se receptivo e considera que a política de subsídios implementada será suficiente para se atingir este fim. Acrescenta, ainda, “que tem dado instruções aos seus colaboradores e autoridades locais no sentido de evitarem a asfixia dos estabelecimentos particulares, mostrando-se muito surpreendido quando se lhe demonstrou com factos, que as suas instruções não têm sido cumpridas”. O segundo ponto abordado relaciona-se com a

³⁸⁵ Esta é uma das designações desta comissão que, em 1969, se propõe contribuir para a organização do ensino da Igreja e, em 1972, com mais elementos, é sucessivamente “Comissão organizadora do Movimento da Escola Católica”, “grupo de Directores de Estabelecimentos Particulares de Ensino Secundário adstritos ao Liceu Nacional de Leiria” e “Comissão Organizadora dos Encontros de Responsáveis de Estabelecimentos de Ensino Particular”. Tem origem num grupo de três responsáveis de escolas católicas e de matriz cristã da diocese de Leiria: Padres Joaquim Rodrigues Ventura (Colégio de S. Miguel, em Fátima), Luciano Gomes Paulo Guerra (Externato Afonso Lopes Vieira, da Marinha Grande) e Franklim Henriques da Cunha (Externato Técnico-Liceal da Beira-Mar, da Vieira de Leiria). Este “grupo de Directores de Estabelecimentos Particulares de Ensino Secundário adstritos ao Liceu Nacional de Leiria” irá ter um protagonismo notável em todo o processo de “emancipação” do ensino particular, como mais à frente iremos ver em pormenor. Em 5 de Fevereiro de 1972 é realizada a primeira reunião alargada a outras escolas católicas e também a escolas não confessionais, no Colégio da Cruz da Areia, em Leiria (cf., *Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, s/d). O porta-voz deste grupo costuma ser o Pe. Luciano Guerra.

elaboração do novo estatuto e a organização de um congresso do ensino particular para Março ou Abril de 1973. Veiga Simão diz que já está nomeado o presidente da comissão de revisão do estatuto, da qual fará parte um representante da Igreja. Apesar do ambiente agradável, “os directores membros da comissão saíram do Ministério quase com as mesmas apreensões com que tinham entrado” (Anexo IIG, p. 2).

Apesar destas reservas, Veiga Simão mantém as mesmas convicções sobre o ensino particular. Respeita-o, quer ajudá-lo, mas sente que há escolas que não vão suportar o desafio da mudança. E isto preocupa-o. Em 27 de Julho de 1973, numa reunião com a imprensa, defendendo-se de acusações de que pretende o desaparecimento do ensino particular, responde da seguinte forma:

“Tenho dado instruções sucessivas aos meus serviços para terem o maior cuidado na criação de estabelecimentos oficiais e para serem correctos e colaboradores nas ligações com o ensino particular. É evidente que certos estabelecimentos de ensino particular como nós tínhamos, de pequeníssima dimensão, são muito difíceis de subsistir. Mas devemos ter uma visão humana na resolução dos problemas que resultem do seu desaparecimento, pequenas empresas familiares, respeitando os direitos dos que a eles estão ligados, principalmente no domínio dos professores. Esses problemas preocupam-me. Se uma ou outra injustiça for feita, é sem o meu conhecimento e sem que eu possa, portanto, acudir. Mas o desenvolvimento de um ensino particular altamente participante merece ao Ministro da Educação Nacional o maior carinho e apoio”³⁸⁶ (Simão, 1973a: 144).

Mais uma vez, vemos o ministro a reconhecer que nem sempre consegue controlar toda a situação³⁸⁷. A “explosão” escolar tem estes riscos. E os responsáveis do ensino privado, mormente a “Comissão Organizadora dos Encontros de Responsáveis de Estabelecimentos de Ensino Particular” não lhe perdoam o facto de haver muitas escolas privadas a encerrar³⁸⁸ e de

³⁸⁶ Estas palavras de Veiga Simão merecem os seguintes comentários de *A defesa* de 25/8/1973: “Acreditamos nas boas intenções do titular da pasta da Educação. No entanto, até agora os factos observados revelam a agonia do ensino particular por todo o País” (p. 2).

³⁸⁷ Veiga Simão (2010), em entrevista, refuta categoricamente esta suspeição nossa: “Sempre que chegassem ao meu conhecimento desvios de qualquer natureza não deixaria de os analisar e resolver de acordo com as orientações estabelecidas. A informação fidedigna dos colégios era essencial para resolver esses casos. A equipa de directores-gerais e de presidentes de institutos autónomos do Ministério da Educação Nacional era uma equipa de eleição. Por outro lado os Secretários de Estado responsáveis pela Administração Escolar mereciam-me toda a confiança” (p. 322).

³⁸⁸ Sintomático desta situação é este trecho da entrevista a nós concedida pelo Pe. Joaquim Ventura (2009): “Lembro-me que, em 1972, fui com o Pe. Luciano Guerra e com o Pe. Franklin falar com o professor Veiga Simão (foi num dia à noite no Campo de Santana). O Pe. Luciano Guerra começou por dizer o seguinte: ‘Senhor Ministro, nós estamos aqui como náufragos ainda com a cabeça de fora e não queremos afundar-nos’. Ele respondeu: ‘mas eu não quis matar ninguém’. Então puxei pelos meus papéis e disse: ‘Sr. Ministro, já matou’. Sei que eram cinquenta escolas de um nível e vinte e tal do outro, que já tinham encerrado, no ano anterior. Ele ficou a olhar para mim e entreguei-lhe a listagem com o nome das escolas. E continuei: ‘Foram estas que o

os subsídios “mesmo distribuídos a tempo e com critério justo”, não passarem de uma “paliativo” (Anexo IIG, p. 2).

O último grande momento de confronto com o ministro da Educação Nacional acontece em 21 de Março de 1974, quando uma representação dos participantes do III Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular³⁸⁹ entrega a Veiga Simão uma exposição manifestando o desagrado pela actual situação do ensino particular. É evidente a divergência existente, a nível dos princípios e das práticas. A ruptura parece eminente. Ambas as partes se sentem “magoadas” e impacientes. Os responsáveis do ensino privado estão magoados pela inoperância das medidas governamentais³⁹⁰, estão apreensivos e cépticos pela anormal morosidade da publicação do estatuto³⁹¹, contestam a política de subsídios e outras medidas ultimamente tomadas pelo MEN³⁹², não aceitam que o ensino particular seja supletivo do ensino oficial³⁹³ e reconhecem variadas divergências com o pensamento do ministro³⁹⁴. Por

senhor matou e agora quer matar a nossa escola católica da Marinha Grande, pois está em negociações com o meu bispo para dar cabo dela; é o último assalto que está agora a praticar-se” (p. 225).

³⁸⁹ Realizado em 20 e 21 de Março de 1974, no Colégio do Sagrado Coração de Maria, em Lisboa, com a presença de cerca de 150 pessoas. No final do encontro o ministro da Educação Nacional recebe uma representação dos participantes, em audiência. O porta-voz do grupo continua a ser o Pe. Luciano Guerra. (Assunto a desenvolver em 3.3.1.2.1).

³⁹⁰ “Manifestamo-nos magoados porque as medidas ultimamente tomadas pelo M.E.N. agravam as nossas preocupações quanto ao futuro, melhor direi, quanto ao presente, do Ensino Particular, e manifesta-se Vossa Excelência magoado porque na expressão dos nossos sentimentos não temos em conta as medidas também ultimamente tomadas pelo Ministério de que é singular timoneiro e que tendem a aliviar-nos dos males profundos que nos afligem” (*O Século*, 22/3/1974, p. 11).

³⁹¹ “Reuniu-nos aqui, como motivo próximo, a apreensão crescente pelo não aparecimento do novo Estatuto, em que todos depositamos tantas esperanças, e que, prometido desde há muito, nos não parece vir à luz com a rapidez de tantos e tão difíceis documentos com que a extraordinária fecundidade de V. Ex.^a já presenteou a Nação, nos curtos anos do seu mandato” (ibidem).

³⁹² “Enunciámos primeiro, com desejo de objectividade, as principais medidas, pedagógicas e económicas, ultimamente tomadas pelo M.E.N. e que afectam o nosso sector de interesses: a concessão de subsídios, que se alargam, e a sua passagem directa para os alunos em lugar de, como antes, reverterem directamente para os estabelecimentos; o facto de esses subsídios serem totais nalguns casos, quer dizer, abarcarem todos os alunos de um mesmo ciclo ou mesmo ano, e noutras não beneficiarem senão um grupo; a tendência das autoridades locais (e cremos que só delas, pelas informações de V. Ex.^a) para a absorção do ensino particular; o alargamento da faculdade de dispensa de exames no 3º ano liceal, com a consequência, por enquanto limitada, da fuga dos nossos colégios, e, finalmente, num certo número de transferências, do ensino particular para o ensino oficial, concedidas, talvez, a título excepcional, mas que, a serem alargadas no futuro, e enquanto permanecerem as actuais circunstâncias, apressarão a debandada dos nossos melhores alunos” (ibidem).

³⁹³ “Perguntámo-nos, depois, se seria possível detectar um critério estável sob a diversidade destas medidas. A resposta, que consideramos trágica, até por ser unânime, foi que na base delas se encontra a convicção oficial de que a função do ensino particular é de mera suplência relativamente ao oficial e que, em consequência, nem haveria que favorecer o primeiro com os favores que se concedem ao segundo nem retardar os favores do oficial enquanto vierem a apressar a ruína do particular” (ibidem).

³⁹⁴ “Será que, para além de uma divergência de sentimentos se radica em nós um desfazamento de critérios ou, mais fundamentalmente, de princípios? (...) Podem, porém, situar-se as nossas divergências no campo do que podemos chamar a liberdade de especificação ou de escolha quanto ao tipo de educação e de estabelecimento que o ideal humano dos Pais aconselha para seus filhos. (...) Se esta cadeia de raciocínios e interrogações está exacta – e nós cremos que sim, porque a baseamos numa experiência que é a angústia de muitos e já hoje a revolta de alguns – há realmente uma divergência grave de princípios que explicam o regozijo relativo do M.E.N. diante de medidas que aqui se classificam de benévolas e a nós nos parecem como balões de

último, formulam cinco pedidos³⁹⁵, todos relacionados com o (novo) estatuto – um diploma no qual depositam todas as esperanças.

O ambiente é tenso. Veiga Simão, respondendo de improviso, também se mostra magoado pelo mau acolhimento das suas medidas e não esconde um certo ressentimento em relação a afirmações ou posições tomadas pelos participantes. Mas o ministro continua a manifestar o seu apreço pelo ensino particular e insiste na colaboração estreita, construtiva e objectiva. E não se furta a responder frontalmente a todas as questões levantadas:

“Recebo-os com o melhor espírito de boa vontade. Naturalmente, VV. Ex.as também devem pensar que o Grémio, no contexto em que o ensino particular se desenvolve, representa uma voz que deve ser ouvida. O Grémio e o Sindicato.

Trata-se de participantes de um Encontro onde há amigos de um ensino que querem dialogar, que efectivamente põem alguns problemas.

A minha opinião é que passou a fase das críticas, das lamúrias, para a dos projectos concretos. Dizem-me que o ensino particular deve ser auxiliado, que devem ser tomadas medidas pedagógicas. Dizem-me que tem de haver critérios. Ora, devem começar a propor esses critérios e sujeitar-se à sua crítica a que igualmente o Ministério da Educação Nacional se sujeita. Tenho esperança que VV. Ex.as nestes Encontros digam quais as responsabilidades que desses critérios advêm e quais as correcções que é necessário fazer no ensino particular para que essas medidas possam ser tomadas.

Se VV. Ex.as pensam que desejo de alguma maneira não acudir e desprestigiar o ensino particular, partem de premissas erradas; tenho mágoa que essas reuniões se façam apenas para “lamuriar”, não resultando delas estudos substanciais e concretos.

Que sugestões VV. Ex.as me dão?

Mais uma vez faço um apelo para que construtivamente me ajudem a encontrar as soluções que devo tomar. Se VV. Ex.as me apresentarem essas soluções e eu concordar com

oxigénio, ou, na frase de um dos nossos grupos, como amêndoas em tempo de fome” (*Reconquista*, 30/3/1974, p. 3).

³⁹⁵ Assim, ao agradecermos, com a sinceridade com que V. Ex.^a no-los tem concedido todos os benefícios recebidos que procedem, assim o cremos, de uma fundamental boa vontade relativamente aos problemas educativos da Nação, queremos, antes de partirmos, e neste momento, que consideramos solene, deixar a V. Ex.^a quatro ou cinco pedidos: primeiro, que mande banir do projecto, se for esse o caso – e oxalá não o seja – o critério de suplência para o substituir pelo preceito constitucional que manda criar as condições suficientes e necessárias para que às famílias portuguesas seja possível não só educar os seus filhos, mas educá-los segundo os princípios que norteiam as suas vidas. Segundo, que mande publicar já, ao menos para os responsáveis imediatos, o projecto já elaborado, a fim de podermos verificar qual o critério fundamental em que assenta, e darmos o nosso parecer sobre o diploma que mais vai afectar-nos no futuro. Terceiro, que apresse a publicação do mesmo Estatuto, de modo a poder conhecer-se e entrar em vigor antes das próximas matrículas. Quarto, que na sua aplicação se não faça discriminação qualitativa de colégios, mas se estenda a experiência, e durante alguns anos, para que se não exija antes de se dar e possam todos dar provas da sua vontade de existir. Quinto, que no mesmo ou noutro diploma se definam as condições para a concessão de novos alvarás a fim de que a criação indiscriminada de estabelecimentos deficientes não venha a afectar o prestígio do ensino particular (*O Século*, 22/3/1974, p. 11).

elas, estaremos todos muito felizes; se discordar, explicarei porquê. Se, porém, não forem apresentadas soluções concretas não estarão no domínio da objectividade.

(...) Saberão VV. Ex.as as medidas que estão a ser tomadas? Neste momento há 306 estabelecimentos de ensino particular a serem subsidiados. O total dos subsídios concedidos este ano ao ensino particular é de 135 mil contos e, como é evidente, o Estado tem o direito de saber como esse dinheiro é aplicado. Talvez tenha sido um mal do Ministério da Educação Nacional não ter dado publicidade a essas medidas em toda a sua extensão” (Simão, 1974: 153).

“Lembrou, ainda, o ministro que em todas as reuniões em que tem participado e se discute a criação de estabelecimentos de ensino oficial, tem defendido o ensino particular. Informou que o Estatuto do Ensino Particular vai ser enviado brevemente à Câmara Corporativa, donde transitará para a Assembleia Nacional. Neste momento – acrescentou – o Estatuto constitui um avanço notável no que respeita ao apoio ao ensino particular, não como ensino supletivo, mas em condições não só de igualdade como também de responsabilidade com o ensino oficial” (p. 155)³⁹⁶.

Este Encontro Nacional transporta, sem dúvida, as angústias e revoltas de muitos colégios. Também ocasiona, como já vimos, denotada impaciência e algum descontentamento por parte do ministro, relativamente ao comportamento dos seus responsáveis. É igualmente sintomático do estado de espírito decorrente deste Encontro Nacional o seguinte texto retirado de *O Século*, e transcrito no semanário *Reconquista*, de 30 de Março de 1974:

“A propósito deste encontro, o chefe do gabinete do ministro da Educação dirigiu, ao iniciarem-se os respectivos trabalhos, ao presidente da comissão organizadora, Rev. Dr. Luciano Guerra, um telegrama em que após informá-lo da determinação do ministro em conceder a audiência, lhe comunicou que o projecto do Estatuto do Ensino Particular, depois de trabalhos preliminares com representantes dos interessados directos, se encontra concluído (...). Assinalava-se simultaneamente nesse telegrama que o titular da pasta da

³⁹⁶ Comentando estas afirmações do Ministro Veiga Simão, escreve o cronista da *Voz Portucalense*, da diocese do Porto: “Não pôs o sr. ministro a hipótese de discordarem os interessados das suas explicações, supondo naturalmente que deverão ser acatadas, mesmo que por elas o problema do referido ensino não fique resolvido. (...) Os problemas do Ensino Particular agravaram-se muito ultimamente, com o alargamento do número de escolas e liceus oficiais, que em grande parte foram tornados gratuitos (o que é uma medida não apenas louvável, mas necessária e que só pecou por vir tarde). Os colégios viram-se despovoados e não apenas a ausência de subsídios oficiais, mas ainda os impostos que têm que pagar, acrescidos do pagamento mais favorável para os respectivos professores que o do ensino oficial, tornaram incomportáveis as despesas de funcionamento normal. Razão pela qual alguns fecharam e outros vivem em crise. Se olharmos para trás, o ensino particular foi durante muitos anos o único que possibilitou a muita gente, de terras distantes dos grandes centros, o ter estudado, muitas vezes à custa de penosas despesas dos pais de modestos recursos. O alargamento da rede de escolas oficiais, directamente controladas pelo Estado mas nem sempre (quase nunca fora dos grandes centros) com melhores condições pedagógicas e docentes, faz-nos perguntar: para onde irá o ensino particular?” (*Voz Portucalense*, 30/3/1974, p. 8).

Educação verificara com muita mágoa a injustiça de não haver sido feita a mínima referência ao esforço em curso da parte do Governo no auxílio ao ensino particular e ao projecto de apoio aprovado no Plano de Fomento, esperando que não deixassem de assinalar tais realidades. Mais se acrescentava compreender a necessidade de medidas pedagógicas visando benefícios e responsabilidades, às quais o prof. Veiga Simão tem feito referência em várias ocasiões e que serão iniciadas, como já divulgou, em Outubro próximo.

Manifestava-se, ainda, no citado telegrama o agradecimento do ministro, desde já, por todas as sugestões, de acordo com os interesses legítimos do ensino particular e salvaguardando, como aliás os participantes do encontro têm concordado, a dignidade desse mesmo ensino e os direitos dos cidadãos.

A terminar, assinalava-se que a agenda de trabalhos revelava apreensiva ausência de cuidado na recolha de informações concretas e autorizadas” (p. 3).

Estes são alguns dos confrontos directos com responsáveis de estabelecimentos de ensino particular. Mas o mandato de quatro anos e três meses de Veiga Simão é constituído também pela interacção com casos reais, despachando correspondência vinda dos mais variados colégios, normalmente da província. Uma leitura atenta ao teor dos despachos disponíveis no Arquivo do Ministério da Educação indiciam um ministro sensível às angústias, às queixas e aos pedidos expostos, pronto a corresponder às expectativas dos solicitantes, como a seguir apontaremos:

- Em 7 de Julho de 1973, o Presidente da Câmara Municipal de Sernancelhe envia uma carta ao MEN referindo a situação difícil do Externato Infante Santo e dos alunos que acabam o ciclo preparatório. O Presidente, contando já com um estabelecimento do Ciclo Preparatório oficial, pretende uma secção liceal para a vila, potenciando desta forma o externato. Para tal, pede para serem concedidas ao colégio “as necessárias facilidades por contrato ou qualquer outro meio, de forma que a grande massa estudantil se não veja privada da sequência do ensino nesta Vila”. Sem este apoio, o Externato não tem condições para funcionar. Veiga Simão é sensível a este pedido e emite, em 16/8/1973, a seguinte nota manuscrita: “Deve estudar-se a possibilidade de ajudar o colégio, facilitando a escolaridade das crianças (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, proc. n.º 17/672).

- Em 9 de Julho de 1973, o Pe. João Matos, Director do Externato Lafonense, de Oliveira de Frades, e o Presidente da Autarquia, enviam uma carta ao Ministro Veiga Simão, narrando a precária situação do estabelecimento de ensino face à criação próxima de escolas estatais. Veiga Simão é sensível a este pedido e emite, em 15/8/1973, a seguinte nota manuscrita:

“Conceder possibilidade de funcionar em regime idêntico ao oficial sob o ponto de vista de propinas, para o 1º ano do curso geral” (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, proc. n.º 17/631)³⁹⁷.

- Como resposta a uma carta do Governador Civil de Coimbra, solicitando a concessão de subsídios ao Colégio de Mira, Veiga Simão, em 16/8/1973, emite o seguinte despacho: “Serão concedidos subsídios a todos os colégios que o necessitem e mereçam conforme tem acontecido em anos anteriores” (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, proc. n.º 17/575).

- Em 8 de Setembro de 1973, a mãe de um aluno do Externato N. S. do Rosário, em Lisboa (uma Escola Católica do Ensino Primário), em nome das outras mães, expõe ao Ministro da Educação Nacional a situação precária das crianças que o frequentam, na sua maioria filhas de pessoas carenciadas³⁹⁸. Perante a eminência do seu previsível encerramento, os serviços do MEN consideram que “Parece de conceder subsídio para evitar que a escola encerre”. Veiga Simão corrobora desta opinião e emite, em 29/11/1973, a seguinte nota manuscrita: “Saber com muita urgência a situação para dar uma ajuda” (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, proc. n.º 17/874).

³⁹⁷ Por ser um caso paradigmático, transcrevemos excertos da carta: “Em 1972 foram criadas e entraram em funcionamento uma secção Liceal, em S. Pedro do Sul, e uma secção Técnica, em Vouzela. Estes factos, se por um lado vieram constituir mais um factor de valorização para aqueles dois concelhos limítrofes, vieram também agravar, e de forma notável, as condições de vida deste Externato, pois muitos alunos, os melhores mesmo, após a conclusão do ciclo preparatório em Oliveira de Frades, foram continuar os estudos naqueles novos estabelecimentos de ensino público, muito especialmente no de Vouzela. Tal não surpreende, visto que as propinas em S. Pedro do Sul e Vouzela são reduzidíssimas ou nulas e as do Colégio de Oliveira de Frades, apesar de baixas em relação aos múltiplos encargos a suportar, são incomportáveis para a maior parte das famílias. (...) Nestas circunstâncias, torna-se impossível a continuidade do funcionamento do Externato Lafonense. (...) Senhor Ministro, sabemos que V. Ex.^a está consciente do relevante papel que o ensino particular tem desempenhado na educação da juventude portuguesa, especialmente nas pequenas vilas da província aonde o ensino público ainda pode chegar. Sabemos do firme desejo de V. Ex.^a, já por diversas vezes demonstrado, de insuflar nova vida ao ensino particular e de aproveitar as estruturas já por este lançadas, para fazer chegar a todo o País os benefícios da cultura, por uma forma a todos acessível. Ponderando todos estes factores, a Direcção do Externato Lafonense, de Oliveira de Frades, com o patrocínio da Câmara Municipal, vem solicitar a V. Ex.^a a oficialização deste estabelecimento de ensino, a partir do próximo ano lectivo de 1973-74, nas condições constantes das conclusões do II Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular, realizado em Lisboa em 6 e 7 de Março do ano corrente, a cujo encerramento V. Ex.^a se dignou presidir” (Carta assinada pelo Director e Presidente da Câmara) (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, proc. n.º 17/631).

³⁹⁸ Em linguagem simples e apelando ao coração, a mãe expressa o drama que os envolve: “O Externato a que nos referimos cujo ensino é gratuito, foi deixado em testamento (portanto uma fundação) às crianças pobres das freguesias da Graça, Anjos e Sta. Engrácia, pelo Senhor Conde Ribeiro da Silva, em 1896. Cobre as despesas o rendimento do prédio em que está instalada a Escola. Tem funcionado normalmente, não tem dívidas nem faz peso à Paróquia. Presentemente lembraram-se de dizer que o rendimento não dá para as despesas e querem acabar com a Escola e vender o prédio. (...) Estão agora 26 dependentes desta situação. Acaba-se o prazo das matrículas no próximo dia 15 e estamos aflitas, pois as crianças rezam e pedem constantemente para que a escola não desapareça. Um, de sete anos disse: Se eu soubesse quem era o culpado, dava-lhe uma tarefa... Já foi exposta no Patriarcado esta situação e até esta data nada foi resolvido. (...) Pedimos a V. Ex.^a, que tanto carinho tem dedicado ao ensino, nos ajude a encontrar uma boa solução, pois Deus e os homens reprovam esta atitude” (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, proc. n.º 17/874).

Esta abertura de espírito, que em alguns casos raia a “piedade”, poderá até aparentar alguma discricionariedade na pretensa satisfação de determinados pedidos³⁹⁹, procurando acudir a situações porventura não abrangidas pelas suas medidas, ou não devidamente resolvidas favoravelmente pelos serviços do ministério ou pela administração local.

De qualquer das formas, existem muitos cenários afectados pela explosão repentina desencadeada pela Reforma, e acreditamos que Veiga Simão quer mitigar todos os focos de instabilidade, porque, no nosso entender, quer mesmo contar com o ensino particular “honesto e colaborante” no mega processo de democratização do ensino em desenvolvimento em todo o país.

A «espiritualidade» de Simão

Quem sabe se esta “sensibilidade humanista” de Veiga Simão não assenta no seu apreço pelo “espírito” das *coisas*, bem vincado em alguns dos seus discursos?

Ainda antes de ser indigitado ministro, ao proferir o discurso de abertura do ano lectivo de 1969/70 da Universidade de Lourenço Marques, Veiga Simão associa a crise da educação ao materialismo e à falta de humanismo da sociedade e faz apelo à dimensão espiritual:

“E porque esta sociedade se tornou menos humana e menos humanista, mais volvida para a matéria do que para o espírito, entrou em profunda crise. À perspectiva duma sociedade de lazer e de sonho material, juntam-se angustiantes e ansiosas interrogações de natureza espiritual” (Simão 1970a: 242).

Na tomada de posse, em 15 de Janeiro de 1970, Veiga Simão não perde a oportunidade para reforçar esta sua convicção, coerente com o pensamento humanista e “espiritual” da educação:

“A educação deve, mais do que nunca, assentar em bases profundamente humanas e livres que permitam resposta às angustiantes e ansiosas interrogações de natureza espiritual e façam o homem senhor da Tecnologia e não escravo dela” (Simão, 1970c: 10).

Nesta linha de pensamento, Veiga Simão quer valorizar a inteligência, tornando-a cúmplice da ciência e da técnica:

³⁹⁹ Da intenção do ministro, expressa no teor do despacho, até à sua concretização, decorre um hiato preenchido por pareceres técnicos nem sempre conducentes, cremos nós, a uma solução favorável ao peticionário. Mas fica a (boa) intenção de Veiga Simão.

“Devemos investigar (...) não deixando de levar a inteligência portuguesa aos grandes centros internacionais de pesquisa (...)” (Simão, 1970c: 10)⁴⁰⁰.

Neste entendimento, a educação “é o veículo poderoso e essencial que torna possível a vida humana ser digna de ser vivida, facilitando todo um processo de justiça social, inerente a qualquer fórmula de melhoria da condição do homem” (p. 8).

Noutra ocasião, Veiga Simão (1973a) esclarece que a *democratização do ensino* visa “proporcionar condições de maior uso das potencialidades intelectuais e espirituais do indivíduo” (pp. 72/73).

Mas esta “espiritualidade” do ministro parece entroncar com a “religiosidade” em muitos dos seus discursos, não se escusando de invocar explicitamente o nome de Deus⁴⁰¹.

Falando a gentes da Beira, Veiga Simão apela ao auxílio divino para uma tarefa bem aguerrida:

“Com a ajuda de Deus, do Governo e de todos, (...) venceremos a nossa batalha, na qual cada um de nós é apenas um soldado, mas bem determinado na luta para a vitória” (*Novidades*, 11/9/1970, p. 3).

Noutra ocasião, em Bragança, o ministro fala da sociedade “autenticamente democrática” e novamente pede ajuda a Deus:

“Que Deus nos ajude a construir um País onde estes ideais irmanem todos os portugueses” (*Mensageiro de Bragança*, 23/3/1973, p. 3).

Em 1973, numa reunião com Directores de órgãos de informação, Veiga Simão, questionado sobre algum abandono de Deus no processo de escolarização em curso, afirma-se crente em Deus e adepto de um pragmatismo religioso:

“Eu acredito em Deus e nunca estive nos meus propósitos afastar Deus da vida do cidadão. No entanto, penso que a melhor maneira de acreditar n’Ele é darmos exemplo aos outros pela forma de actuação, pelo amor ao próximo e, por conseguinte, por sentimentos

⁴⁰⁰ Diz Stephen Stoer (1986) a este respeito, reforçando a dimensão *espiritualista* de Simão: “Progresso, segundo Veiga Simão, (...) significava a criação de uma sociedade mais justa e perfeita, assente em princípios profundamente humanos e espirituais que, em última instância, permitiriam ao homem controlar o processo de desenvolvimento e, desse modo, impedi-lo de se tornar subserviente perante as outras nações ou um escravo da tecnologia” (p. 87).

⁴⁰¹ Ainda antes de ser ministro, já como cabouqueiro da futura Universidade de Lourenço Marques, Veiga Simão (1970a) reconhece-se “caminheiro”, cita, a este propósito, o Arcebispo de Évora quando fala de S. Francisco, e expõe desta forma os seus sentimentos: “Sinto-me aqui como esse caminheiro; e, por uns instantes, não resisto a meditar no topo desta nossa primeira montanha conquistada. E não posso calar o meu grito de louvor a Deus que nos deu as forças para a escalada!” (p. 146).

que devem estar presentes no dia-a-dia. Estar só a palavra – Deus – não chega. É preciso que todos nós, perante o mundo actual, tenhamos cada vez maior compreensão e amor pelos problemas dos outros e tentemos ajudar à sua solução” (Simão, 1973a: 140).

Em 15 de Outubro deste mesmo ano, aproveitando a tomada de posse de altos funcionários do MEN, o titular da pasta faz várias declarações sobre a reforma do sistema educativo. Sobre o que poderíamos chamar “ética educativa”, Veiga Simão desfaz dúvidas e esclarece da seguinte forma:

“É que a Reforma Educativa assenta no amor à Pátria; ensina que as soluções de problemas nacionais, mesmo os mais graves, se devem procurar entre os portugueses; forma e valoriza o homem na liberdade e responsabilidade dos direitos do cidadão, promove o desenvolvimento intelectual, a formação do carácter e o revigorar de virtudes morais e cívicas, orientadas pelos princípios de doutrina cristã” (Simão, 1973a: 205)⁴⁰².

E passados poucos dias, ao discursar perante os assistentes religiosos da Mocidade Portuguesa, o ministro reforça a importância da formação moral, a par das outras formações:

“Onde há uma escola deve haver de certo esplêndidos laboratórios, ginásios para a prática de educação física, mas queria também que em todas as escolas houvesse Gabinetes de Formação Moral. É que todos nós conscientemente desejamos que a juventude portuguesa deve estruturar a sua formação num desenvolvimento harmónico físico, intelectual e moral” (*Arquivo do Patriarcado*, Cx 4, 22/10/1973).

⁴⁰² Uma das críticas mais apontadas no âmbito da “moral” é a possibilidade que corre de a disciplina de Religião e Moral Católica passar a ser facultativa, contrariando, segundo alguns autores, a Concordata e a própria Constituição.

A propósito deste discurso, e desta questão candente, o *Jornal da Beira* de 14 de Dezembro de 1973 tece o seguinte comentário: “Plenamente de acordo, no atinente aos pressupostos do conteúdo doutrinário dos assertos. De facto, nenhuma educação o será, se não for ‘eminente nacional’, como o sublinhou Almeida Garrett. Mas podemos estar certos de que, nas escolas, não se apontam impunemente rumos diferentes? Qualquer disciplina facultativa, de direito ou de facto, fica, só por isso, minimizada, para não dizer, depreciada, e não atinge mais que magotes ou garfas de alunos, a conduzir ao ‘ghetto’. Sem aulas de Moral, como se pode orientar a educação ‘pelos princípios da doutrina cristã?’” (p. 3).

Este facto gera, obviamente, muitas reacções dos sectores ligados à Igreja. O director do semanário *A Voz do Domingo*, da diocese de Leiria, é um dos que mais denuncia publicamente esta situação: “Rebentou como uma bomba a notícia a seu tempo difundida de que a disciplina de Religião e Moral, após o ciclo preparatório, desde o próximo mês de Outubro passaria a ser facultativa. Pensou-se que a notícia não era verdadeira. Mas era. (...) Fui de propósito comprar um impresso. Senti uma revolta enorme no meu espírito. Vi diante de mim uma nuvem negra. E vejo, continuo a ver. Adensam-se e enegrecem os horizontes da vida nacional portuguesa. Não se vê para onde vamos por tão desatinados caminhos. Há apenas uma coisa a fazer: retirar esses impressos” (29/7/1973, p. 12). Mas o Pe. José Galamba de Oliveira não culpabiliza Veiga Simão, mas, sobretudo, a maçonaria, como mais à frente daremos conta (cf. 2.5.5.2). Todavia, pede ao ministro que “tenha a coragem de reconhecer que é errada a medida e emende a mão”, cumprindo assim a Constituição, a Concordata e as deliberações da Assembleia Nacional (ibidem).

Questionado sobre esta matéria, em entrevista, Veiga Simão (2010) mitiga o conflito e cita uma carta de Marcelo Caetano onde transparece algum descontentamento seu (e de famílias cristãs) quanto à qualidade das aulas (p. 311).

Como se verifica, esta convicção “espiritualista” acompanha o ministro no seu percurso académico e político. É claro que Veiga Simão reconhece que a sua mensagem não pode colidir com uma cultura assente nos valores cristãos, até consignados na Constituição. Por esta e outras razões, por estratégia ou/e por convicção, não será sua intenção romper com esta tradição, até porque a Igreja pode ser uma óptima aliada na reforma em curso⁴⁰³.

Veiga Simão – o “cientista”, o “desenvolvimentista” – manifesta assim a sua dimensão “humanista”, enraizada na espiritualidade cristã, muito dentro do pensamento do Concílio Vaticano II, poucos anos antes realizado. Nem todos, porém, o entenderão desta forma e não lhe perdoarão alguma ambição desmedida, não olhando a meios, e algumas contradições na sua *praxis*, talvez por algum descontrolo da situação, tantas são as tarefas que urge concretizar.

2.4.7.5. Algumas intervenções de serviços do MEN correlacionadas com o ensino particular

Numa reforma com esta dimensão são muitos os serviços afectos ao MEN a elaborar relatórios e a emitir pareceres. Qual a sensibilidade que demonstram ao tratar especificamente de questões relativas ao ensino particular? Dos raros documentos encontrados no Arquivo histórico do ME que envolva o ensino particular, escolhemos os seguintes relativos à reorganização da rede escolar e ambos emanados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa (GEPAE):

- Em Maio de 1973, o GEPAE alerta o Ministro da Educação Nacional da dificuldade em conseguir uma cobertura escolar eficaz nas zonas de grande adensamento urbano, podendo “pôr mesmo em causa a viabilidade do desenvolvimento económico e social, projectado e desejado para o País” (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, proc. NRE 4.1, informação n.º 14/73, pp. 2 e 3). Noutro ponto fala mesmo que está em causa “a própria credibilidade da acção governamental que se propôs e pretende realizar”, lamentando o facto de se “mostrar a má qualidade do ensino que nas presentes condições é oferecido às novas gerações de cidadãos” (p. 7). E se esta situação é dramática no ensino primário “no Ensino Secundário não é, evidentemente, muito melhor. Não cabe aqui analisá-la em pormenor, acrescente-se apenas que a maioria dos liceus e Escolas Técnicas de Lisboa e Porto têm mais de 2000 alunos e

⁴⁰³ Também António Nóvoa (2005) nomeia Veiga Simão como um dos “novos ‘especialistas da educação’” (a par de Roberto Carneiro e Marçal Grilo) com “fortes ligações a sectores influentes da Igreja Católica” (p. 119).

quando não atingem tais volumes de frequência o facto deve-se à absoluta incapacidade física para os suportarem” (p. 9). A proposta do relator aponta para a necessidade urgente de uma nova política de cedência e expropriações de terrenos de forma a facilitar a construção de novas escolas (p. 10).

Pudemos verificar pela análise do relatório que esta situação acontece não só em Lisboa, mas em muitas outras regiões do país. Não se entende, pois, por que razão não se concediam mais subsídios aos colégios localizados nestas zonas saturadas, aproveitando ao máximo as suas instalações, e por que não se pediu auxílio à iniciativa privada, mormente fomentando e facilitando a construção de novos colégios.

- Em 21 de Março de 1974, o responsável do Núcleo da Rede Escolar (NRE) do GEPAE, emitindo um parecer sobre a rede escolar do distrito de Beja (tendo em conta diversos relatórios oficiais e um pedido do MEN no sentido de o GEPAE elaborar “sugestões para se dinamizar o distrito de Beja que está carecido de estruturas educacionais”), recomenda que “a criação do posto [da telescola] solicitado para Vila Nova de Milfontes (Odemira) deverá ser equacionado em paralelo com as medidas de apoio a tomar em relação aos estabelecimentos de ensino particular, para que não se deixe de ponderar os interesses do Colégio de Nossa Senhora da Graça”, colégio este onde o ensino secundário tem vindo a ser subsidiado (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1317, proc. NRE 4.1, p. 3). O mesmo responsável continua a manifestar respeito pelo ensino privado existente quando, mais à frente, e no tocante ao ensino secundário, refere que “nos restantes casos, não se afigura de imediato viável encarar a implantação de equipamento de ensino secundário pretendida – a via do apoio ao ensino particular existente e a utilização de equipamentos de assistência social-escolar (...) poderão, eventualmente, suprir as principais falhas de organização do espaço” (p. 5). Relativamente à criação do 3º ano do Ensino Preparatório em Aljustrel e Vidigueira, localidades que ainda não possuem ensino secundário oficial, o responsável escreve o seguinte: “Para além de problemas de ordem pedagógica que a extensão pode acarretar, realçam-se, também, os que poderão resultar para os estabelecimentos de ensino particular existentes naquelas localidades. Estes problemas terão de ser encarados para todo o país mais cedo ou mais tarde, pelo que se julga de toda a conveniência a imediata inventariação e caracterização de todas as situações que poderão ocorrer com a extensão do Ensino Preparatório aos 3º e 4º anos” (p. 6). No quadro-resumo que anexa, o responsável do NRE, Manuel Lucas Esteves, e no que respeita à criação de escolas oficiais do ensino preparatório, incumbe a IGEP de estudar as incidências nos estabelecimentos de ensino particular locais; quanto à criação de escolas oficiais do ensino secundário, pede à IGEP “acções necessárias para, dentro da política geral seguida

para o Ensino Particular, assegurar salvaguarda de interesses dos estabelecimentos particulares”; quanto ao ensino particular, aponta como objectivo o “Estabelecimento de formas de integração ou colaboração com os externatos de Aljustrel, Almodôvar, Alvito, Ferreira do Alentejo, Mértola, Vidigueira, V. N. de Milfontes” e pede à IGEP um “Plano de subsídios a conceder, avaliação da capacidade das instalações face à procura (...) e soluções a encarar considerando-se a eventual extensão do 3º e 4º anos do Ensino Preparatório” (p. 7).

Estamos perante um parecer provindo de um serviço central “de eleição” do MEN, como é o caso do GETAP. Não sabemos qual a decisão do ministro sobre esta matéria⁴⁰⁴, mas, da parte dos técnicos superiores, é evidente o respeito pelo ensino particular implantado no terreno, procurando não só acautelá-lo mas também potenciá-lo.

Também o Instituto de Acção Social Escolar (IASE), através do Boletim “Relato das Actividades” (1973) nos fornece elementos importantes sobre a forma como é tratado o ensino particular neste período.

Assim, ficamos informados que, em 1971/72, as bolsas atribuídas ao ensino particular seguiram o critério utilizado no ensino oficial⁴⁰⁵, uma vez que o IASE, criado em meados de 1971, não teve tempo para estabelecer critérios próprios (IASE, 1973: 9/10). Neste ano lectivo, foram abrangidos por bolsas de estudo 1636 alunos de todas as modalidades do ensino particular, correspondente a pouco mais de 5% do número total de bolsas; contudo, o montante atribuído foi de quase 10% do total (dados obtidos a partir do quadro anexo a p. 15).

Em 1972/73, as bolsas atribuídas ao ensino particular seguiram o critério geral utilizado no ensino oficial – aproveitamento escolar e carências de recursos económicos –, mas com condicionantes: só eram abrangidos os alunos que frequentavam estabelecimentos de ensino particular, em virtude de não existir nessa localidade (ou num raio de 4 km) qualquer escola estatal congénere e desde que as deficiências de transporte o justificassem; e tinham de estar dentro da considerada “idade escolar”⁴⁰⁶ (pp. 12/13).

Em 1973/74, alargou-se o âmbito e, tal como no ensino estatal, passaram a ser admitidos a concurso, além dos alunos em idade escolar, todos os outros que reuniam as condições necessárias a essa admissão; também o apoio foi extensivo aos alunos dos seminários liceais,

⁴⁰⁴ O responsável do GETAP, Almeida Costa, assina, em 27/3/1974, o seguinte despacho: “Concordo com o envio da presente informação e do estudo anexo aos membros da CRE que devem pronunciar-se sobre esta matéria (na modalidade ‘recolha de pareceres’). Nestas circunstâncias, apontar-se-ia para que as decisões sobre o distrito de Beja pudessem ser tomadas por Sua Ex.^a o Ministro, em tempo oportuno. (...)”.

⁴⁰⁵ Ou seja, alunos carecidos de recursos económicos e com aproveitamento escolar.

⁴⁰⁶ Ou seja, que iniciando o ciclo preparatório ou o ensino secundário não ultrapassem, até 31 de Dezembro, os 17 ou 19 anos, respectivamente.

com a situação regularizada junto da Inspeção Geral do Ensino Particular e que obedecessem às condições de admissão estabelecidas no regulamento do presente ano lectivo. Foi suprimida a exigência de confirmações, mas acentuou-se a restrição geográfica, considerando-se a distância de 4 Km, quer em relação ao colégio (para poder ser abrangido pelos benefícios do IASE), quer em relação ao aluno (pp. 15/16).

Para além das discriminações a que os alunos do ensino privado são sujeitos, fica a intenção do ministro em ir alargando o leque de alunos atingidos. Não nos podemos esquecer, porém, que, no contexto da altura, só são atingidos por estes subsídios os alunos que frequentam os colégios que proporcionam ensino (quase) gratuito, por terem contratos com o Estado.

2.4.7.6. No limiar da Reforma...

Como já referimos, Veiga Simão tem noção do pouco tempo para actuar. Através de uma hábil “engenharia legislativa” consegue materializar grande parte das suas propostas de reforma do sistema educativo antes mesmo de a Assembleia Nacional as aprovar⁴⁰⁷. O contexto societário corre a seu favor: estamos, como refere Sérgio Grácio (1986) “num período áureo de procura optimista da educação” (Teodoro, 2001: 277) e a explosão escolar, mormente ao nível do ciclo preparatório e ensino liceal, não pode ser melhor acolhida pela generalidade da população, inclusivamente pela Igreja Católica⁴⁰⁸.

A Reforma apresenta-se assim para Veiga Simão como “um desafio nacional, desafio que consistia em educar todos os portugueses apesar da escassez dos recursos materiais e

⁴⁰⁷ Veiga Simão (2010), em entrevista, destaca esta sua ousadia e habilidade: “Como sabe, fui ministro quatro anos e três meses. Para realizar, nesse espaço de tempo, uma parte significativa dos programas da Reforma tive de utilizar mecanismos imaginativos e assumir responsabilidades e críticas a que a governação não estava habituada. As experiências pedagógicas serviram-me de suporte. E porque tinha a perfeita noção dos obstáculos e das dilações temporais, quando foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, em Julho de 1973, a Reforma estava em marcha acelerada, tendo sido iniciada em Janeiro de 1970. Por isso, erradamente, alguns dizem: ‘a Reforma Veiga Simão não teve tempo para se implementar porque tendo a lei de base sido publicada em Julho de 1973, a Revolução teve lugar a 25 de Abril de 1974’. É certo que foi interrompida, mas muitas foram as medidas de relevo tomadas entre Janeiro de 1970 e Abril de 1974, na educação, na ciência e investigação, na cultura e no desporto. Mais de 50% da Reforma estava executada ou em plena execução. Aliás, a esse respeito a Câmara Corporativa faz considerações interessantes. No seu parecer (...) diz-se: ‘A compreensão e a valorização da proposta beneficiaram muitos dos resultados da experiência, pois boa parte da matéria, agora condensada nas suas bases tendo vindo a ser executada a título experimental – e isto em todos os graus de ensino – quer em consequência de despachos ministeriais, quer, sobretudo, através de diplomas legais e regulamentares’” (p. 315).

⁴⁰⁸ A própria Igreja, tanto institucionalmente como através dos seus fiéis, não deixa de elogiar globalmente a Reforma e a competência de Veiga Simão como já tivemos oportunidade de referir. Em 2.5. alargaremos este tema.

humanos” (Stoer, 1986: 87). Como já referimos⁴⁰⁹, o ministro crê que através da educação se poderá também reformar a sociedade, quiçá conduzi-la à democracia. O sonho vai-se realizando: “Novas escolas, novos pavilhões, novas metodologias de ensino, novos processos de administração, (...)” (Simão, 1973a: 221). Neste percurso “revolucionário” – quiçá a “reforma do ensino mais importante depois da do Marquês de Pombal” (Castro, 1995: 47)⁴¹⁰ – a par de muitas compreensões, surgem “incompreensões”: reacções de sectores conservadores da sociedade e do regime, mais interessados em manter vincadas as profundas desigualdades sociais; fricções, conflitos, desentendimentos e revoltas oriundos sobretudo dos responsáveis do ensino particular e até de alguns sectores da Igreja⁴¹¹. Veiga Simão tem consciência desta fractura que se acentua à medida que incrementa a sua “batalha”, mas a dinâmica do processo não se coaduna com sistemas e ritmos diferentes – como é o caso da generalidade do ensino particular – arrastando na sua passagem centenas escolas privadas que muito contribuíram para o desenvolvimento cultural do país. O ministro procura o entendimento, avança com medidas de recurso, que para muitos apenas são meros paliativos. Como já afirmámos, cremos que a intenção de Veiga Simão é a de aproveitar a rede do ensino particular “honesto e colaborante”⁴¹². Mas o volume da Reforma atinge dimensões gigantescas para a época e o

⁴⁰⁹ Cf. 2.2.2.2.

⁴¹⁰ Acerca desta singularidade, Marcelo Rebelo de Sousa (2000), pronunciando-se sobre a Reforma Educativa, na XIII Conferência do *Semanário Económico*, realizada em Maio de 2000, afirma o seguinte: “Há que reconhecer este facto insólito: o último grande debate nacional sobre a reforma educativa como prioridade nacional ocorreu em 1970, ainda em ditadura, pela mão do então ministro, José Veiga Simão. E por estranho que pareça, foi o último grande debate sobre educação em Portugal e as linhas, naquela altura definidas, dominaram a política de educação no nosso país nos últimos 30 anos” (pp. 2 e 3).

⁴¹¹ Marcelo Caetano (1974b), ao elencar as diversas causas das dificuldades do governo na definição e na prática da reforma educativa, acusa alguns sectores da Igreja, especialmente padres *progressistas* que leccionam em colégios e subvertem doutrina, perante a passividade dos bispos: “A Igreja fora sempre em Portugal o grande sustentáculo da moral tradicional, que é a moral cristã, e o sólido apoio das famílias na educação dos jovens segundo esses princípios. Mas o espírito de dúvida acerca dos valores morais e dos métodos de educação entrou também na Igreja. Sacerdotes com fumos de intelectualidade apressaram-se a perfilhar as novas ideias sobre conduta em sociedade onde o materialismo pusera a sua marca e a abençoá-las como frutos apurados de um requintado espírito cristão. Cheios os bispos do temor de usar a autoridade pastoral (não fossem chamá-los fascistas!) não tardou que nos retiros, nos colóquios, nos colégios religiosos comesasse a imperar como boa a doutrinação progressista que relegava para o mundo das velharias os conceitos e os métodos em que haviam sido educados os pais dos jovens de hoje. E as famílias recebiam no seu seio o impacto desta mensagem. Os jovens em crise de adolescência proclamavam agora, perante os pais atónitos, a negação de quanto estes acreditavam, e autorizavam-se para isso com o prestígio da adesão da escola e da bênção da Igreja” (p. 152).

⁴¹² Esta mesma ideia é-nos confirmada pelo próprio Veiga Simão (2010) na entrevista que nos concedeu: “No meio de saudáveis polémicas a minha motivação era a de apoiar o ensino particular, mas equilibrando-o no difícil desafio do binómio “qualidade-quantidade”, com especial atenção para a escolaridade obrigatória e gratuita de seis anos, a expandir para oito anos. E reitero que, para os pequenos colégios que não fossem capazes de apresentar um projecto estratégico de desenvolvimento, devia procurar-se uma solução dominada por critérios humanistas. A situação até podia assumir um aparente carácter de ‘assistência’, mas só por que era em alguns casos evidente a impossibilidade de responderem ao desafio da Reforma. De qualquer modo não se podia impedir a criação de novas escolas públicas cumprindo-se o dever constitucional de oferecer aos jovens a escolaridade obrigatória e gratuita de seis anos” (p. 306).

ministro não consegue controlar todo o processo⁴¹³. Da intenção à realização vai um hiato que muitas vezes ignora a “personalidade” do colégio, asfixiando-o até à extinção, ou alarmando-o de tal modo que ele se rende, entregando-se ao Estado como “o melhor último recurso”, para não perder a dignidade. Na esteira de Aldónio Gomes, diremos que o ministro pretende “dignificar o ensino particular” (Teodoro, 2002: 491)⁴¹⁴, mas a sua mensagem não é devidamente compreendida⁴¹⁵.

⁴¹³ Sobre esta descoordenação entre as intenções políticas e a prática, comum tanto ao Estado Novo como ao regime democrático, é significativo o testemunho de António Almeida Costa (2007), concedido em entrevista: “Como membro da direcção do Gabinete de Estudos e Planeamento, tive ocasião de observar como se desenvolvia o “planeamento” da rede pública, em critérios rigorosos de distribuição geográfica. Acentuando a bondade desses critérios, recorro que nem sempre era devidamente ponderada a existência de Escolas do EPC, deixando que a rigidez técnica dos referidos critérios pairasse por cima dessa realidade. É certo que a orientação política apontava para um grande cuidado nessa ponderação, o que nem sempre terá sido devidamente acautelado, como alguns casos acabaram por evidenciar. Aliás, este é problema que se prolongou no tempo, como a minha experiência posterior acabou por confirmar... Obviamente, a esta situação não foram indiferentes as múltiplas pressões que se faziam para a criação de Escolas Públicas, designadamente por parte de Autarquias Municipais, cujos Presidentes inscreviam com frequência, nos seus programas eleitorais, essa expectativa de criação!” (p. 121).

⁴¹⁴ Na entrevista a António Teodoro (2002), Aldónio Gomes refere por diversas vezes esta convicção de Veiga Simão em revitalizar o ensino privado (pp. 484, 489, 491).

⁴¹⁵ A corroborar esta suposição, estão as opiniões díspares de muitas das personalidades por nós entrevistadas, sobre a conduta de Veiga Simão. Para Frederico Valsassina (2006b), Veiga Simão desejava as instalações do ensino privado: “O Sr. Ministro Veiga Simão demonstrou, contudo, um especial interesse nas instalações do ensino particular. Em determinada localidade o ministério tentou adquirir uma escola privada com excelentes instalações, mas a direcção da escola não aceitou a proposta. Estava-se no 3º período escolar e os alunos não se podiam transferir para o ensino oficial. A solução encontrada, que motivou muita indignação e uma não maior preocupação, foi a montagem de pavilhões pré-fabricados num terreno junto à escola, prontamente cedido pela Câmara, e alterando a lei, permitindo que os alunos se transferissem no 3º período para o ensino oficial. Ao sentirem o esvaziamento da escola, a direcção, evitando males maiores, entrou em negociação com Ministério da Educação e hoje ainda é um estabelecimento estatal que honra quem o edificou. Nestas alturas há sempre quem se aproveite da situação e outras escolas foram bem negociadas” (p. 178). Apesar destes anseios do ministro, Valsassina elogia Veiga Simão: “Na minha opinião, o Prof. Veiga Simão foi um bom Ministro da Educação e a sua reforma foi notável e, hoje, não tenho dúvidas de que não agiu deliberadamente para extinguir o ensino privado, até porque tinha mais com que se preocupar. Na altura, considerava que só deveria existir aquele ensino particular que tivesse condições para ombrear com o ensino oficial, tanto em instalações como em número de alunos, desprezando pois as escolas privadas de pequenas dimensões” (ibidem).

Para João de Freitas Ferreira (2006), Veiga Simão realizou um trabalho muito meritório, que só prejudicou quem não tinha qualidade: “Com Veiga Simão foi o começo, bem aceite, uma ideia feliz. O ensino deixou de ser elitista, reservado apenas aos filhos da classe média alta e da classe alta, e passou a estar aberto a todos os cidadãos em idade escolar. Portanto, o consulado do Professor Veiga Simão foi uma *lufada de ar fresco* que veio reanimar o ensino em Portugal. (...) E não foi a explosão escolar que provocou o encerramento de algumas escolas, mas sim a falta de qualidade. Temos de ser muito sérios nestas avaliações” (p. 203).

Sobre o período Veiga Simão, Pereira Neto (2006) procura dar uma visão larga e isenta sobre a “hecatombe” que atinge parte substancial do ensino privado: “O Estado não provocou nenhuma hecatombe: cumpriu apenas a sua obrigação de proporcionar mais oportunidades a cada vez mais cidadãos. Muitas escolas privadas desapareceram – é certo – mas porque não resistiram à concorrência das escolas oficiais. É despropositado, apressado e ligeiro falar-se de hecatombe e de propósitos intencionais de destruição do ensino particular. O que não houve – isso sim – foi uma visão, acompanhada da correspondente política, que harmonizasse num projecto nacional e numa perspectiva de liberdade de escolha, uma rede mista, em que a opção fosse possível. Quando as escolas privadas eram predominantes em número, também a opção não era possível... Não podemos, porque é insensato, não é objectivo e é injusto, ver as coisas só de um lado” (p. 289). E questionado sobre alguma intencionalidade do ministro em atingir as escolas da Igreja, Pereira Neto responde desta forma assertiva: “Não admito a mim próprio ter essa suspeita” (ibidem).

Mas não podemos esquecer que, para Veiga Simão, a Reforma apenas está a começar:

“A batalha da educação está no início. Saibamos levá-la para a frente” (Simão, 1974: 160).

Trinta e três dias depois destas palavras dá-se a revolução de Abril de 1974, terminando abruptamente com um plano de acção e não se consumando medidas previstas implementar a curto prazo⁴¹⁶. Nestas circunstâncias, atrevemo-nos perguntar se a provável aprovação do

O Pe. Manuel Clemente (2006) relata a forma como no período Veiga Simão as escolas são pressionadas: “Uma grande parte das escolas particulares, nomeadamente escolas da Igreja cedeu, abdicou. Veiga Simão mandava negociar e comprava. Diante do espectro da escola sem alunos, venderam-se, assim, muitos colégios ao Estado, alguns dos quais pertencentes às dioceses e congregações religiosas. Repare que até nós fomos abordados pela câmara municipal para este efeito, sem qualquer fundamento. (...) As pessoas ficavam vencidas diante daquela explosão que, não só entristecia, como de alguma maneira era um espectro que se punha diante dos colégios pequenos, em relação ao futuro. (...) Veiga Simão era um ministro pertencente a um governo que tinha uma política para a educação; ele assumiu e pôs em prática essa política. Penso que fez mal ao ensino, nomeadamente, ao ensino particular, não porque directamente quisesse fazer mal, mas, como político, quis desenvolver o ensino de qualquer maneira.” (pp. 345/346).

D. José Augusto Pedreira (2006) reconhece aspectos positivos, mas assinala rumores de uma subtil asfixia cabal do ensino particular: “A democratização do ensino é um facto positivo. (...) Na medida em que o Estado coloque um ensino oficial gratuito em cada sede de concelho ou numa zona mais populosa, o ensino particular vai morrer. Isto era um ponto base. Não se aguenta, é sufocado. Posso-lhe dizer que, nessa altura, alguém me garantiu que estava em projecto isto mesmo, acabar com o ensino particular. E para isso bastaria construir uma escola pública, gratuita, ao lado do colégio e mais nada” (p. 250). E perante este espectro, o prelado confessa o seguinte: “A primeira reacção foi esta: ‘vamos acabar quanto antes, estamos sufocados, não temos hipótese de sobrevivência’” (p. 252).

Para a Ir. Maria Antónia Guerreiro (2006), que o confrontou em diversos momentos, havia muita “incompreensão” para com o ensino particular, mas considera que era essa a política do Governo da altura (p. 379).

Por sua vez, António de Almeida Costa (2007) sublima os factos e a pessoa de Veiga Simão nestes termos: “Não creio que a reforma Veiga Simão tivesse algo que ver, mesmo a título residual, com qualquer hipótese de minimização do EPC e, em particular, das escolas católicas. O objectivo essencial era a democraticidade no acesso à educação, o que determinaria, necessariamente, um acréscimo expressivo da rede pública. (...) Não tenho quaisquer dúvidas sobre o pensamento político do mentor da reforma que, sempre, privilegiou as escolas de qualidade, independentemente do seu estatuto público ou privado” (p. 120).

O Pe. Joaquim Ventura (2009) interagiu directamente com Veiga Simão e a par de uma opinião positiva sobre a obra que levou a cabo, tece duras críticas à metodologia seguida no concernente ao ensino particular: “A reforma Veiga Simão prejudicou, claramente, o ensino privado. Mas, quanto a mim, não foi intencional prejudicar as escolas da Igreja. Havia necessidade de uma expansão escolar, sobretudo com as escolas do ensino preparatório. Evidentemente, que não foi feita com sensatez porque foram construir escolas estatais onde já havia escolas particulares, com outras condições de funcionamento que asfixiaram os colégios já existentes” (p. 225).

O Pe. Luciano Guerra (2009) vê na obra de Veiga Simão intenções antagónicas: “O Doutor Veiga Simão, na melhor das intenções, quis dar um passo decisivo e apressado na democratização do ensino em todo o país. Na Marinha Grande, por exemplo, foi em pavilhões pré fabricados, que creio ainda hoje lá estão, que ele começou o seu programa. Reconheço que foi uma grande e generosa iniciativa. Mas por aí, como também compreendo, esqueceu-se do ensino particular. Ele queria pôr Portugal inteiro com o Ciclo [Preparatório], mas não se interessou com o arrombo que isso significava para os colégios particulares” (p. 332). E mais à frente, este sacerdote esclarece desta forma as dúvidas que se levantavam na altura: “A intenção dele, muito louvável, foi difundir o ensino secundário em Portugal. Mas como a gente admitia que ele não teria muita fé, e, pelo menos em Portugal, quem não tem muita fé é facilmente anticlerical, vinha-me à ideia que uma das possíveis energias dele poderia ser de facto essa aversão, muito difundida nos meios universitários, e desde os últimos séculos, contra a presença da Igreja na sociedade” (p. 334).

⁴¹⁶ Segundo Stephen Stoer (1986), com o fim do Estado Novo termina um período iniciado em 1945 caracterizado pelo “crescimento económico” e pela “expansão capitalista”, onde a educação é muito vista em função do desenvolvimento da economia (p. 69).

Estatuto do Ensino Particular não iria proporcionar tempos novos e favoráveis ao ensino particular “honesto e colaborante”, repondo ordem e uma confiança acrescida, nunca antes alcançada, e projectando o ensino privado para o mesmo patamar do ensino público, numa coexistência sem atropelos, porque complementares e respeitadores das diferenças.

B) NO REGIME DEMOCRÁTICO

2.4.8. O PREC⁴¹⁷

2.4.8.1. O (novo) contexto político e os primeiros diplomas

A Revolução de 25 de Abril de 1974 encontra o ensino particular numa situação deveras preocupante, como já vimos. As desigualdades patentes entre os dois tipos de ensino não são atenuadas pelos subsídios atribuídos a 306 colégios. E o futuro, se até aí incerto e sombrio, torna-se ainda mais tenebroso com as inesperadas e profundas mutações políticas e sociais decorrentes da Revolução. A predominância de correntes ideológicas adversas provoca efeitos imprevisíveis e catastróficos no ensino particular, porque conotado com as *elites*. Aldónio Gomes (1981) descreve desta forma a situação:

“O elitismo (...) surge em grande plano como reserva para os filhos da burguesia e muitos pais retiram apressadamente os seus filhos para o ensino oficial. A disciplina mantém-se rígida em algumas escolas, os alunos escapam-se ou criam problemas, os pais acorrem em seu apoio. Os professores querem tratamento idêntico aos do ensino oficial (co-

Segundo o semanário escalabitano *O Mirante* de 16/8/2006 (versão digital, secção *sociedade*, p. 1), Veríssimo Serrão, à margem de uma entrevista a ele concedida, em Agosto de 2006, terá confessado ter sido convidado por Marcelo Caetano para tomar posse da Pasta da Educação no dia 28 de Abril de 1974. Veiga Simão diz-nos desconhecer tal propósito, embora já tivesse, por mais do que uma vez, posto o seu lugar à disposição do Presidente do Conselho.

⁴¹⁷ “Processo/ Período Revolucionário Em Curso” como ficou conhecido o período conturbado e marcante para a sociedade portuguesa iniciado em 25 de Abril de 1974 e que se prolongou até à aprovação da Constituição da República, em 2 de Abril de 1976 (embora comumente se designe o seu fim em 25 de Novembro de 1975).

Segundo Stephen Stoer (1986) este período “significou um retorno a uma época em que os aspectos ideológicos da educação foram dominantes”, sendo a educação encarada como “um meio para a construção de uma sociedade democrática e socialista” (pp. 69/70).

Como já referimos atrás, o PREC não assumiu a escolaridade obrigatória gratuita de oito anos. A este propósito, Veiga Simão (2010), em entrevista, não poupa críticas aos responsáveis políticos: “Assim como o Estado Novo no seu início cometeu o erro trágico de diminuir de cinco para três anos a escolaridade obrigatória e gratuita dos jovens, o mesmo aconteceu na governação do binómio de poder contranatura - Conselho de Revolução e Governos Provisórios - que, na prática, diminuiu, após Abril, a escolaridade obrigatória e gratuita de oito anos para seis anos. O mais grave é que utilizou, para fins diferentes da Educação, as verbas consagradas para esse fim no IV Plano de Fomento, prejudicando o ensino público e o ensino particular” (p. 306).

responsabilização na gestão, remunerações iguais) e encontram a obstinação. Os proprietários não suportam os encargos, não aguentam as tensões, não satisfazem os seus compromissos, deixam de aparecer na escola, despedem precipitadamente docentes. (...) Várias escolas encerraram então, outras mudaram de proprietário, noutras ainda entidades colectivas (professores, pais, cooperativas) assumiram a gestão” (p. 83).

Desde 1968 que o número de alunos matriculados em colégios vem a diminuir, sobretudo pelo efeito conjugado de três factores: impedimento de os alunos do ensino particular dispensarem de exames⁴¹⁸; alargamento da rede de escolas oficiais; aumento dos custos de funcionamento dos estabelecimentos, com o conseqüente agravamento das propinas dos alunos.

Com a Revolução, acentua-se o aumento dos custos do ensino a par de uma notória diminuição de alunos, designadamente dos que pertencem aos estratos sociais mais elevados, nada interessados em serem conotados com a “burguesia”⁴¹⁹. Ademais, o quadro regulamentar vive uma instabilidade constante, como recorda Frederico Valsassina referindo-se a este período:

“Nesse ano de 1974, as transformações operadas em toda a organização do Ministério da Educação eram contínuas e permanentes. Vivíamos por despachos de Ministros, Secretários de Estado, Directores-Gerais, etc. As anteriores leis e decretos eram revogados por um simples despacho. Dizia-se mesmo que era a ‘época do direito Despachatório’” (Valsassina *et al*, 2006: 140).

Um pouco contra a lógica do sistema, o Estado continua a praticar o regime de subsídios instituídos regularmente desde 1972/73, por Veiga Simão. Tal se deve, provavelmente, ao facto de a quase totalidade das escolas subvencionadas se localizar em zonas geográfica e

⁴¹⁸ Recordamos que a partir de 1968/69 os alunos do ensino estatal podem dispensar de exames. Esta discriminação decorrente dos exames – assunto que revolta os responsáveis das escolas privadas – é narrada por Almeida Costa (2007) da seguinte forma: “Por várias vezes, em Braga, em Coimbra e no Porto, dialoguei com esses responsáveis, apercebendo-me da forma como encaravam aquela situação ingrata de ver os seus alunos realizar as suas provas em Escolas Oficiais, conversas essas em que sentia a convergência de uma grande tranquilidade em resultado da confiança no trabalho realizado, com alguma angústia por sentirem que aquela situação ingrata que lhes era criada acabava, inexoravelmente, por distorcer o projecto educativo que gostariam de ter cumprido” (p. 120).

⁴¹⁹ Segundo Frederico Valsassina (2006b), na sua escola (como em tantas outras, sobretudo nos grandes centros) “o problema da diminuição de alunos não foi mais grave pois correspondeu também a uma saída de docentes que leccionavam no colégio por lhes estar vedado o ensino oficial por motivos políticos e que pediram a sua reintegração” (p. 181).

socialmente desfavorecidas – precisamente as privilegiadas nas opções políticas dos novos governantes⁴²⁰.

Continuando a contrariar o discurso político revolucionário de então, o Programa do I Governo provisório, aprovado pela Junta de Salvação Nacional, contempla na alínea e) do n.º 8 a “Ampliação de esquemas de acção social escolar e de educação pré-escolar, envolvendo obrigatoriamente o sector privado, com vista a um mais elevado processo de implantação do princípio da igualdade de oportunidades” (Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de Maio)⁴²¹.

Entretanto, e para agravar a situação dramática de muitos colégios, o *fantasma* das nacionalizações paira sobre muitos deles⁴²². Um despacho ministerial de 1 de Setembro de 1975, assinado pelos Ministros das Finanças e da Educação e Investigação Científica, permite a expropriação das instalações dos estabelecimentos do ensino particular que sejam necessárias para o ensino oficial, de modo a serem utilizadas já a partir de 1 de Outubro⁴²³.

⁴²⁰ Vitorino Magalhães Godinho, Ministro da Educação no II Governo Provisório e em parte do III Governo, entre Julho e Novembro de 1974, em entrevista a António Teodoro (2002) justifica desta maneira a manutenção de subsídios a escolas particulares: “Com o 25 de Abril deu-se transferência massiva para o ensino oficial no secundário, provocando uma crise nos colégios; a crise agravou-se com a agonia do velho grémio que uns tantos proprietários pretendiam manter, contra a corrente que justamente desejava construir uma nova associação. Apesar de tudo, como a rede escolar do Estado não cobre todas as regiões, houve até que manter certos subsídios a alunos para poderem frequentar os colégios particulares” (p. 209). Segundo a deputada Teresa Ambrósio, do PS, de 1974 até 1978 quadruplicaram os subsídios ao ensino particular (AR, *Diário das Sessões* de 19/1/1979, p. 861).

⁴²¹ Na elaboração deste Programa estão personalidades como Diogo Freitas do Amaral, Adelino Amaro da Costa (ambos conotados com o centro-direita) e Veiga Simão (António Teodoro, 2001: 345). Em entrevista a António Teodoro (2002), Veiga Simão atribui-se como o principal mentor deste programa, tendo igualmente sugerido o nome do Ministro da Educação, Eduardo Correia, também professor catedrático da Universidade de Coimbra (p. 104).

Na entrevista que nos concedeu, Veiga Simão (2010) confirma este protagonismo na feitura do programa: “Fui (...) convidado pelo General Spínola para elaborar o Programa do I Governo Provisório. Aceitei o encargo e nesse mesmo dia defini com Spínola os temas dos ‘capítulos’ a desenvolver no Programa. Trabalhei durante quatro dias, fechado em casa. Consultei vários amigos que trabalhavam comigo na Educação, e outras personalidades, algumas que vieram a ser nomeadas ministros por minha indicação. Finalizei o documento sem que alguém me transmitisse qualquer participação escrita. O Programa foi aprovado, com algumas alterações, que revelarei nas minhas memórias, aliás muito curiosas” (p. 24). Salientamos que Veiga Simão terá sido convidado pelo General Spínola para ser primeiro-ministro, conforme nos confidencia na entrevista (ibidem).

⁴²² Magalhães Godinho, em entrevista a António Teodoro (2002), afirma que na altura não havia a intenção de nacionalizar o ensino privado, mas sim de o organizar devidamente: “Um problema especialmente delicado era posto ao Ministério pelo ensino particular. Não compete a um Governo Provisório decidir se deve ou não manter-se a sua existência; nenhuma nacionalização estava prevista para este sector, no programa do MFA, e compreende-se bem porquê. Mesmo desejando reformas estruturais na vida nacional – e esse programa limita-as –, o ensino não é domínio em que tal medida se imponha prioritariamente. Impunha-se, sim, submeter o ensino particular a uma fiscalização rigorosa, moralizando um sector de que muito haveria a dizer, e ao mesmo tempo ajudá-lo na orientação pedagógica e didáctica” (pp. 208/209).

Não esqueçamos que, apesar do estigma do elitismo associado ao ensino privado, os dirigentes “moderados” de então reconhecem que muitos políticos da oposição ao regime deposto refugiaram-se neste subsistema de ensino para poderem subsistir economicamente, como os casos do pai de Álvaro Cunhal e ele próprio, assim como o pai de Mário Soares (cf., entre outros, Pereira Neto, 2006: 2, Frederico Valsassina, 2006b: 10 e Manuela Teixeira, 2007: 3). É desta forma que se poderá também compreender o facto de o ensino particular ter sobrevivido a tantas ameaças.

⁴²³ O Despacho tem este teor: “Em reunião do Conselho de Ministros de 1 de Setembro de 1975 ficou acordado que se procederia ao adequado estudo no sentido do aproveitamento das instalações afectas a

Assim, através de um texto “anódino e mal redigido” (Franco, 1976a: 6), pretende-se nacionalizar o ensino particular, abrindo-se caminho “para uma gravíssima violação da liberdade religiosa e da liberdade de opção das famílias numa óptica totalitária que veio a dominar a legislação dos últimos meses” (ibidem).

De entre as muitas reacções sublinhamos a “Nota Pastoral sobre o Ensino Livre”, de 10 de Outubro de 1975, onde o episcopado se refere explicitamente a este despacho (cf. CEP, 1978h: 195). Respondendo a uma carta do Cardeal António Ribeiro sobre esta matéria⁴²⁴, o Ministro Vítor Alves considera que as interpretações do teor deste despacho “são fruto de uma leitura extremada, que não corresponde ao espírito deste Ministério, nem ao do próprio despacho” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 7, “Carta do MEIC ao Cardeal Ribeiro”, 3/11/1975)⁴²⁵.

Apesar destas justificações, os efeitos nefastos directos e indirectos de tal normativo são imediatos: diversos colégios fecham, outros mudam de proprietário e outros passam a ser geridos por entidades colectivas (professores, pais, cooperativas).

Neste período revolucionário há a firme intenção de “acabar” com o ensino particular, como reconhece Aldónio Gomes, na altura recém (re)nomeado Inspector Geral do Ensino Particular⁴²⁶:

estabelecimentos de ensino particular para a rede escolar oficial no próximo ano lectivo. Assim, determina-se que as Direcções-Gerais da Administração Escolar e da Função Pública devem contactar os proprietários das referidas instalações que ao programa da rede escolar interessam, a fim de se fixar a natureza e modalidade das relações contratuais na aquisição futura ou arrendamento das mesmas pelo Estado, de acordo com os estudos técnicos-financeiros a efectuar pela Direcção-Geral da Fazenda Pública. Conforme a orientação acima preconizada, garantem-se desde já às entidades proprietárias as compensações que venham a reconhecer-se como legítimas, importando do mesmo modo assegurar que o Ministério da Educação e Investigação Científica utilize, a partir de 1 de Outubro as instalações em causa” (*Diário do Governo* de 20/9/75, citado por A. Sousa Franco, 1976a: 5). Contudo, muito antes deste Despacho, já vários colégios são alvo de ocupações violentas pelo MFA, como é o caso do Externato Diocesano de Proença-a-Nova, como mais à frente nos referiremos (cf. 2.5.3).

Sobre as ameaças ao ensino particular neste período, é sugestivo o seguinte testemunho de Luciano Guerra (2009), concedido em entrevista: “A seguir ao 25 de Abril, aconteceu que tive um dia um encontro com o já referido membro do COPCON [Marques Júnior], meu aluno na Marinha Grande, e me confidenciou ser o único, nesse grupo então altamente responsável, a defender o Ensino Particular. Dizia-me ele que, na convicção dos seus pares, favorecer este ensino era o mesmo que pôr o Estado a fortalecer as classes mais ricas, o que evidentemente contrariava o ideário de todos os revolucionários de então” (p. 339).

⁴²⁴ Cf. 2.5.2 - “O reconhecimento do papel do ensino particular e da crise que o assola”.

⁴²⁵ Outras reacções, porém, não se fazem esperar. António de Sousa Franco (1976a) afirma que “ninguém foi tão longe no ataque ao ensino livre como este V Governo Provisório” (p. 7). Por sua vez, os proprietários dos colégios voltam a destacar o papel relevante desempenhado pelo ensino particular, designadamente nas zonas rurais, e recusam o rótulo do elitismo (*Cadernos Nova Terra*, 1976a: 39-44). Também o *Jornal da Beira*, da diocese de Viseu, comenta, desta forma, o diploma: “Causou alarme um sub-reptício despacho ministerial (...) que, disposição do mais requintado totalitarismo, apontava para a compulsiva expropriação dos estabelecimentos do ensino particular, para a estatização de todo o ensino. Ainda que, como supomos, a sua aplicação se vá retardando, convém estar alertado para que determinação de valor jurídico muito contestado não comece a ter efectivação prática” (5/12/1975, p. 8).

⁴²⁶ Em 1973, Aldónio Gomes é nomeado por Veiga Simão primeiro Inspector-Geral do Ensino Particular, como já relatámos. Em 1974, no II Governo provisório, é afastado destas funções por Magalhães Godinho. Perante este facto, em 23/7/1974, a Comissão pró AEEP salienta “os valiosos trabalhos realizados no breve

“Ora bem, o Dr. Rui Grácio chamou-me ao Ministério – estava ele e o Eng^o Prostes [da Fonseca] – e diz-me: ‘Nós estamos com o problema do ensino particular. Nós ainda não conseguimos um substituto, pelo que nos lembrámos que você poderia voltar. Fizemos até uma reunião com o pessoal da Inspeção e acharam excelente que você voltasse, pelo que, então, lhe pedimos que volte’. Mas, ainda questionei: ‘Agora com novos objectivos as coisas mudaram’. Responderam-me que não, que, para já, era para desenvolver e manter a estrutura existente. Só que a seguir aparece um outro Secretário de Estado, o Capitão [Fonseca de] Almeida, pouco tempo depois, que me diz: ‘Nós temos de tratar aqui do ensino particular, temos que criar condições para acabar isto rapidamente, pois o ensino particular não se justifica’.

Bom, só que naquele tempo era tudo tão rápido, entravam e saíam pessoas tão rapidamente, que não chegávamos a alterar nada, continuando toda a dinâmica anterior. Nem me pareceu possível que se pudesse dizer, de um momento para o outro, *acaba o ensino particular!* Eram devaneios, pois não seria possível acabar com o ensino particular sem uma convulsãozinha. Houve realmente essa intenção, essa afirmação, mas não houve propriamente nada nesse sentido. Aquilo que sempre disse na altura é que mais importante do que o debate do acabar ou não acabar, era, no fundo, o de dignificar o ensino particular, o que aliás vinha da intenção do próprio Veiga Simão.

O ensino particular estava, realmente, numa fase anedótica quando cheguei à Inspeção-Geral⁴²⁷, tendo ganho alguma qualidade com o tempo. Dignificar em termos de qualidade era o que me interessava. Mas houve a certa altura a afirmação de uma intenção, que nem sei se era real, de que o que era preciso era acabar com o ensino particular” (Teodoro, 2002: 491).

espaço de tempo em que ocupou o seu cargo” e convida todos os colégios a enviarem ao Ministro da Educação Nacional, Prof. Vitorino Magalhães Godinho, um telegrama pedindo a sua reintegração: “Tendo conhecimento da exoneração do cargo de Inspector Geral do Ensino Particular do Dr. Aldónio Gomes – considerando: (i) a positiva modificação do ambiente na respectiva Inspeção no curto prazo de tempo em que o Dr. Aldónio Gomes exerceu o seu cargo; (ii) que se mostrou sempre aberto a um diálogo franco e honesto que o levou a compreender os graves problemas que afectam o Ensino Particular; (iii) que pela primeira vez sentimos que a Inspeção era orientada por uma pessoa capaz de se interessar por esses mesmos problemas; (iv) que em todas as Assembleias de preparação para a Pró-Associação dos Responsáveis do Ensino Particular foi explicitamente declarado tudo o que atrás ficou exposto -, os delegados dos representantes da Pró-Associação propõem que o Dr. Aldónio Gomes seja reintegrado no cargo de Inspector Geral do Ensino Particular” (AEEP, *espólio do P. Burguete*, caixa 9, Carta ao Ministro Vitorino Magalhães Godinho, 25/7/1974); ver também *Arquivo da AEEP*, Acta n.º 1 da Assembleia Executiva, 18/6/1974, p. 4). Este gesto, porém, não indicia consenso entre os responsáveis dos colégios, uma vez que, na mente de muitos deles, pairam dúvidas quanto às rectas intenções de Aldónio Gomes. A par de quem o elogia, outros há que o apelidam de “comunista” ou não simpatizante do ensino privado (casos do Pe. João Rocha, 2006: 2). Manuela Teixeira (2007), na altura dirigente sindical, considera, em entrevista, que Aldónio Gomes “foi uma figura importante de moderação” (p. 3). Também nesta linha está a Ir. Maria Antónia Guerreiro (2006), igualmente dirigente sindical, que recorda desta forma este facto: “Houve nessa altura um ataque fortíssimo ao Dr. Aldónio Gomes, em que as representantes do Ensino Privado nos insurgimos porque não nos parecia justo. Ele foi um homem que, apesar de tudo, abriu muitas hipóteses ao ensino particular, e trabalhou com dedicação e seriedade. E não era ‘fascista’, de modo algum” (p. 283).

⁴²⁷ cremos que agora o autor se está a referir ao seu regresso à Inspeção, em 1975, quando é Ministro da Educação e Cultura o Major José Emílio da Silva, depois de ter sido demitido, em 1974, pelo Ministro Vitorino Magalhães Godinho.

Como alvo destes ataques, perpetrados por determinados sectores políticos e militares, há a suspeição de estar a Igreja (e as suas escolas). Se esta opinião é normalmente assumida pelos católicos⁴²⁸, também é veiculada por António Teodoro (2007), na altura Inspector-chefe e futuro secretário-geral da FENPROF, com grande protagonismo na vida política e sindical. Este investigador, à distância de três décadas, em entrevista, reconhece que neste período “pode ter existido (...) em alguns sectores políticos” a intenção de atacar a Igreja “até porque alguns sectores da Igreja Católica estavam profundamente ligados a organizações contra-revolucionárias” (p. 165). Sobre as ocupações de colégios, António Teodoro reconhece excessos, embora mitigue o papel do(s) governo(s) e do MFA:

“Não sei se nessa altura havia muitas escolas da Igreja. Havia escolas com pessoas ligadas à Igreja. (...) Agora, nesses processos juntam-se várias coisas. Lembro-me da altura em que estava no Ministério da Educação, em que apareciam representações locais que vinham reivindicar: ‘nacionalize-se o colégio!’ Umás vezes eram os militares que serviam de moderadores, com a sua legitimidade revolucionária. O que essas representações locais exigiam era que o MFA fosse lá nacionalizar o colégio! E era o MFA e a Direcção-Geral do Ensino Básico, o Professor Rogério Fernandes, a travar, a dizer ‘não senhor, tem que se ver’. Muitas vezes, isso correspondia a ajustes de contas no plano local (...) com conflitos muito grandes. Éramos nós – na altura era inspector-chefe (...) – a travar essas intenções, umas vezes com o apoio do MFA. Mas o MFA dependia também muito de quem eram os oficiais que estavam no terreno. Posso dizer que, no caso da Direcção-Geral do Ensino Básico, a orientação era de travar esse tipo de iniciativas. Umás vezes tivemos êxito, outras não. Mas

⁴²⁸ O editorial do semanário diocesano *Reconquista* de 8/3/1975 é intitulado “Há ou não há luta religiosa?”. E tendo como cenário os acontecimentos de Externato de Proença, mas estendendo-se por outros domínios societários, o cronista questiona: “Esta Igreja, hoje e aqui, em Portugal, não está a ser sistematicamente agredida? Ou será que, por luta religiosa, se entende apenas a agressão física?” (p. 1).

Também o Pe. Joaquim Ventura, director do Colégio S. Miguel, em Fátima, e destacado dirigente da AEEP, nas colunas do semanário diocesano *A Voz do Domingo*, de 1/8/1976, a propósito de uma intensa luta travada com o MEIC, conclui estar-se perante cenários intencionalmente construídos para liquidar a Igreja: “Convém situar o processo em que se envolveu o Colégio de S. Miguel num processo muito mais vasto em que muitos outros tiveram pior sorte, já que foram caindo pouco a pouco e mais ou menos clamorosamente, como o Colégio de Proença-a-Nova, ‘sequestrado’ à Igreja por forças que se veio a verificar não serem só anticlericais mas também antidemocráticas, já que só não nos puseram em cima a pata férrea do totalitarismo porque o 25 de Novembro foi um dia em que a Pátria acordou decidida a não se deixar destruir” (p. 4).

Também D. António Marcelino (2008), em entrevista, lê estes acontecimentos sob o prisma do ataque deliberado à Igreja: “Trata-se de um período negro. A pretexto de democratização, gente alheia ao que se passava no campo do ensino, vociferou o seu ódio à Igreja e começou a assaltar os colégios da Igreja com o pretexto de os nacionalizar a favor do povo. Vários foram fechados ou deram lugar a escolas públicas. Nem se sabia que eram escolas de toda a gente e para toda a gente. A ideia dos grandes colégios de gente rica dominava o pensar dos revolucionários e todas as escolas da Igreja era a exploração do povo. Havia que torná-las do povo.

Na boa técnica marxista, consumavam-se os factos, depois se veria. Foi assim em tudo. Das escolas em meios modestos não ficou praticamente nenhuma. Foram nacionalizadas, mais tarde, em período de menos loucura, comprados ou alugados os edifícios até que se fizessem outros. Uma depredação do tesouro nacional, própria de gente ignorante e que vociferava ódio à Igreja” (p. 136).

era uma enorme pressão! Volto a dizer, muitas vezes correspondiam a ajustes de contas locais que eram transportados para o poder central resolver” (pp. 165/166).

Entretanto, na sequência deste ambiente revolucionário é proposto superiormente que a IGEP seja substituída por uma Comissão Coordenadora, que manterá os serviços do ensino particular enquanto estes se vão integrando sucessivamente nas Direcções Gerais respectivas. Perante isto, os Secretários de Estado criaram um grupo de reflexão para fazerem uma listagem dos problemas deste sector de ensino⁴²⁹, de que fazem parte elementos do Sindicato de Professores, da AEEP⁴³⁰, das Direcções-Gerais e da Inspeção⁴³¹ (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 3, “Listagem de problemas e implicações do Ensino Particular”, s/d, introdução).

O documento parte da caracterização da situação do momento⁴³² e alinha uma série de propostas⁴³³ tendentes a regular o ensino privado, pondo de parte, à partida, a nacionalização das escolas⁴³⁴. Defende o paralelismo pedagógico, com regras bem definidas e considera urgente a revogação do estatuto de forma a aproximar o ensino privado ao ensino público. Por

⁴²⁹ No espólio do Pe. Nuno Burguete encontramos o documento de 16 páginas elaborado por este grupo de trabalho. Embora sem data, pelo conteúdo deduzimos que deverá ter sido redigido no IV Governo Provisório (ou seja, após 11 de Março de 1975), quando era Ministro da Educação e Cultura o Major José Emílio da Silva. Também na reunião da Direcção Central da AEEP de 3 de Maio de 1975 se faz alusão a este grupo, confirmando as nossas suspeitas (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 7 da Direcção Central, 3/5/1975, p. 10).

Frederico Valsassina refere-se telegraficamente a este documento nestes termos: “Em 1975 foi criada no Ministério da Educação uma ‘Comissão para estudo e despistagem dos problemas do Ensino Particular’ (não posso afirmar que fosse o seu nome exacto) de que não fiz directamente parte mas na qual colaborei com o meu grande amigo e colega padre José Carlos Belchior, membro dessa comissão, a qual teve uma vida efémera e, assim como foi criada, assim desapareceu” (Frederico Valsassina *et al*, 2006: 142; cf. igualmente Frederico Valsassina, 2006b: 10).

⁴³⁰ Na altura, “Associação dos Estabelecimento de Ensino Particular” (que mais tarde se designará “Associação de Representantes de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo”).

⁴³¹ A composição do grupo é a seguinte: Tavares da Costa (Sindicato); J. Carlos Belchior (AEEP), Maria José Morgado (DGAE); M. Margarida Belard da Fonseca (DGEB); Aires Biscaia (DGES); Aldónio Gomes, M. Armanda Couto, M. de Fátima Ramos, M. Helena Dias Ferreira e M. Odete Carvalho (IGEP) (AEEP, *espólio do P. Burguete*, caixa 3, “Listagem de problemas e implicações do Ensino Particular”, s/d, introdução).

⁴³² O relatório refere que o ensino particular tem um carácter supletivo, com “existência relevante de actividades lucrativas” (p. 1) e com parte dos estabelecimentos destinados a camadas economicamente favorecidas, visando o lucro (p. 2). Também regista que existe “grande número de estabelecimentos do E.P. que funcionam marginalmente”, isto é, são clandestinos, ou porque não solicitaram autorização para funcionar, ou porque ministram tipos de ensino não vistos no estatuto ou no respectivo alvará (p. 14).

⁴³³ Destacamos as seguintes propostas: declaração de utilidade pública para os colégios com fins não lucrativos (p. 7); os colégios serem inseridos na rede escolar, em articulação com o ensino oficial (p. 8); a meta de todos os estabelecimentos deve ser a oficialização (p. 10); revogação do actual estatuto “para evitar até um progressivo desfasamento entre o E.P. e o ensino em geral” e substituição por um novo estatuto, ou “integração imediata num estatuto único de ensino” (o grupo prefere esta última solução) (p. 11); criação de um estatuto único do pessoal docente (p. 12); os exames devem ser realizados no próprio estabelecimento (p. 18).

⁴³⁴ Diz o relatório: “Neste momento não se pode partir do princípio de nacionalizações generalizadas e menos ainda de uma absorção por parte do Estado de todos os equipamentos inúteis ou inorganizáveis”. Desta forma “A nacionalização deverá ser uma medida inteiramente dependente do interesse público; serão de nacionalizar os estabelecimentos, que além desse interesse público: (i) revelem tendência eminente de encerramento ou boicote; (ii) não aceitem um acordo de cooperação proposto pelo Estado” (pp. 5/6).

último, fala da situação profissional dos professores e dos diversos sectores específicos do ensino particular. Nota-se, em geral, uma tendência para integrar o ensino privado no quadro legal do ensino público.

Embora seja evidente alguma ambiência revolucionária – como o facto de considerar o ensino privado associado ao lucro e a camadas ricas da população e se pôr (ainda) como hipótese a sua nacionalização (ou a diluição do ensino privado no ensino público, mitigando a sua identidade) – o certo é que as propostas se nos afiguram razoáveis e até favoráveis à dignificação do ensino privado, num contexto político que lhe é bastante hostil.

Entretanto, com tantas alterações governamentais, desconhecemos se este relatório teve algum efeito sequente⁴³⁵. O certo é que não se acaba com o ensino particular. Pelo contrário, ele prospera, sobretudo nos centros urbanos, devido à desordem existente nas escolas oficiais⁴³⁶ e acentua-se a luta pelo “paralelismo pedagógico”. E já num período de menor turbulência, porque posterior ao 25 de Novembro de 1975, com Vítor Alves como Ministro da Educação e Investigação Científica, é publicado o Despacho n.º 51/75, de 22 de Dezembro, que concede o paralelismo pedagógico aos estabelecimentos de ensino particular das localidades onde não existe ensino oficial, ou seja, ao ensino particular supletivo do ensino público⁴³⁷. Passado mês e meio é alargada a possibilidade da concessão do paralelismo pedagógico a todo o território, através do Despacho n.º 11/76, de 5 de Fevereiro, assinado pelo Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, Bártolo Paiva Campos⁴³⁸. É sem dúvida um momento marcante, culminar de décadas de expectativas, que abre novos horizontes ao

⁴³⁵ Sobre o destino deste grupo, Frederico Valsassina recorda o seguinte: “Mais tarde, em conversa informal com uma técnica do Ministério, foi-me sussurrado que a Comissão não tinha nada a ver com a despistagem dos problemas, mas era, certamente, a Comissão de Extinção do Ensino Particular” (Frederico Valsassina *et al*, 2006: 142). Esta mesma opinião é-nos veiculada, em entrevista, pelo Pe. José Carlos Belchior (2006: 7), também ele participante desta comissão.

⁴³⁶ A situação no ensino oficial é dramática. Disso faz eco, na Assembleia Constituinte, a deputada Sophia de Mello Breyner: “E numa época em que o ensino oficial é constantemente e justamente posto em causa é preciso que novas formas de ensino possam procurar, ensaiar e inventar” (Assembleia Constituinte, *Diários das Sessões de 3/9/1975*, p. 1154).

Também o Programa do I Governo Constitucional fala da desordem no ensino estatal, quando no n.º 2.3, alínea a2, fala da “Preparação de legislação sobre a gestão democrática das escolas, pondo termo ao caos existente” (disponível em: http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC01/Programa/).

Esta desordem generalizada no ensino estatal continua a ser assinalada, anos mais tarde, por deputados de partidos dos governos, designadamente Teresa Ambrósio e Sousa Franco:

“Não pretendemos camuflar a degradação pedagógica e educativa que hoje grassa em muitas escolas públicas” (Teresa Ambrósio, AR, *Diário das Sessões de 30/3/1978*, p. 1974).

“Nem se diga que vai tirar-se ao Estado o dinheiro de que ele precisaria para pôr cobro ao caos em que está o ensino público” (Sousa Franco, AR, *Diário das Sessões de 14/3/1979*, p. 1067).

⁴³⁷ Este acto é de elementar justiça, uma vez que estes alunos não tinham escolas oficiais próximas para realizar os exames.

⁴³⁸ Retomaremos este assunto mais à frente, em 2.4.9.2 (“outros diplomas”).

ensino particular, tão abalado com a Reforma Veiga Simão e tão fragilizado com o PREC⁴³⁹. O intróito do diploma denota a justiça desta medida, ao reconhecer a qualidade da generalidade dos estabelecimentos de ensino particular:

“Considerando que, de acordo com a legislação vigente, o ensino particular deve ser abrangido em condições idênticas às do ensino oficial pelas acções de inspecção pedagógica e de formação de professores em exercício;

Considerando que pelo meu Despacho n.º 51, de 22 de Dezembro, foi já definida uma identificação entre o ensino oficial e o ensino particular com funções supletivas do oficial;

Considerando que no momento presente, parece justo tornar essa medida extensiva a todos estabelecimentos de ensino particular cuja qualidade de funcionamento seja oficialmente reconhecida;

Determino para já o seguinte, nos termos do art. 5º do Decreto-Lei n.º 47 587, de 10/3/67⁴⁴⁰:

⁴³⁹ Naturalmente, a AEEP regozija-se com estas medidas há muito ansiadas (cf., entre outros, AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 3, “Memorando sobre aspectos pedagógicos do Ensino Particular”, 23/10/1976, p. 2). Contudo, reconhece que há dificuldades de muitos colégios fora dos grandes centros urbanos virem a alcançar esta medida, por falta de professores diplomados, pela dificuldade de acumulações e pelo facto de não poderem despedir os professores autorizados (*Arquivo particular de Fernando Brito*, pasta 2.4, “Entrevista da AEEP com o Secretário de Estado da Administração e Equipamento Escolar”, 3/10/1977).

Sobre este problema, também as escolas do interior, seis anos mais tarde, em jeito de avaliação - não deixando de se congratular com os “benefícios” que a atribuição do paralelismo pedagógico representou para as suas escolas, a fim de almejarem a tão desejada “igualdade de oportunidades” - apontam algumas dificuldades conexas, tais como a falta de professores devidamente habilitados nas zonas do interior, propondo que esta situação, desde que justificada e suficientemente colmatada por professores com “um magistério eficiente em determinadas disciplinas”, não constitua fundamento para indeferir o paralelismo (*Arquivo particular de Fernando Brito*, pasta 2, “Conclusões finais do encontro realizado nos dias 16 e 17 de Março de 1981, na Covilhã, entre a Direcção Geral do Ensino Particular e Cooperativo e os Directores das Escolas Particulares dos Distritos de Castelo Branco, Guarda e Viseu”, 17/3/1981).

Também J. Carlos Belchior (1978a) se congratula com esta medida: “Foi sem dúvida um passo no caminho da liberdade pedagógica, que necessita, no entanto, de ser aperfeiçoado tanto no que respeita a condições que, por vezes, não passam de exigências de pormenor e de puro legalismo burocrático, como no que se refere ao processo de elaboração das provas” (p. 6).

Os semanários diocesanos fazem igualmente eco desta medida governamental há tanto esperada. Como exemplo, deixamos aqui os seguintes testemunhos:

“É uma decisão de largo alcance e de justiça, pois, durante largas décadas, o Ensino Particular, em Portugal, preparou para a vida, e com brilhantes resultados, gerações de jovens que doutro modo não teriam acesso à cultura. Que agora os estabelecimentos de ensino particular a que for reconhecida idoneidade saibam continuar a corresponder à confiança que a medida governamental em boa hora neles deposita” (*Jornal da Beira*, 13/2/1976, p. 8);

“Os meios de comunicação social pouca atenção deram ao Despacho n.º 11 de 5 de Fevereiro do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, dr. Bártole Paiva Campos, sobre a autonomia que vai ser reconhecida ao Ensino Particular, equiparando-o ao oficial (...). Se ao reconhecimento desta autonomia se juntar a gratuidade do ensino que este ano já se concedeu até ao 5º ano [apenas em alguns colégios...], vão-se concretizando as medidas práticas por que, há muito, o Ensino Particular vem justamente lutando, contra a indiferença soberana de uma inadmissível concepção totalitária do ensino que, estatalmente, o marginalizava e discriminava com o odioso do seu custo e das humilhantes subordinações ao ensino oficial. (...) De um despacho apenas se trata de um Secretário de Estado... que se espera seja mais do que uma medida ocasional ditada pelos circunstancialismos políticos da conjuntura. (...) Será desta?” (*Reconquista*, 20/2/1976, p. 8).

⁴⁴⁰ Lembramos que este diploma autoriza as experiências pedagógicas, designadamente em colégios, dando cobertura legal a importantes medidas, como esta.

1º Os estabelecimentos particulares dos ensinos preparatório e secundário regulam-se autonomamente, e em relação aos alunos neles matriculados, pelas normas definidas para o ensino oficial quanto a verificação do aproveitamento, dispensas de exame e realização de provas de exame, desde que se verifique estar assegurada a normalidade do funcionamento e a qualidade pedagógica”⁴⁴¹ (Despacho n.º 11/76, de 5 de Fevereiro).

Mas os tempos são difíceis, e o *Diário de Notícias* de 24 de Abril de 1976 fala mesmo “da controvérsia que se tem registado à volta da validade e da própria existência do ensino particular”⁴⁴², levando o Ministro Vítor Alves a esclarecer o assunto, em comunicado (cf. Anexo IIO). O Ministro da Educação diz que o seu Ministério reconhece “o interesse e o valor do ensino particular, até pela simples razão de que reconhece a liberdade de ensino” e reafirma o propósito de apoiar financeiramente apenas o ensino particular “supletivo” do ensino oficial⁴⁴³. Quanto ao restante ensino particular – ou seja, o que actua “paralelamente” ao ensino oficial – não deve ser apoiado⁴⁴⁴, regendo-se pelas leis do mercado⁴⁴⁵.

⁴⁴¹ As restrições estendem-se às escolas sem alvará, com carência de pessoal docente habilitado, com situações disciplinares graves, ou com deficiências ao nível organizativo e pedagógico (art. 2º do Despacho n.º 11/76, de 5 de Fevereiro).

⁴⁴² Neste período, é Secretário de Estado da Administração Escolar Mário de Aguiar, que, em entrevista a António Teodoro (2002), e mitigando o regozijo com as medidas de Bártolo de Paiva Campos, lembra a situação crítica de muitos colégios enquanto a expansão da rede pública de ensino se intensificava, assim como a prioridade dada à construção de novas escolas estatais, em detrimento de mais apoio ao ensino privado: “O Ministério, através dessa Direcção-Geral de Equipamento Escolar, praticou uma política de compra de colégios privados que estavam falidos, em resultado até do facto do próprio movimento sindical ter levado à aprovação de contratos colectivos de trabalho que levaram ao aumento de encargos, etc. Por outro lado, a rede pública ia avançando até aos pequenos centros, até às pequenas cidades e vilas, o que fez com que os colégios ficassem sem alunos, aparecendo então todos a pôr o problema ao Estado. (...) Os partidos mais à direita do espectro político apresentavam como solução a conhecida tese de que os contribuintes pagavam duas vezes: uma, através dos seus impostos, a sustentação do ensino público, e outra, através das propinas. (...) Então, o ensino privado ia à 5 de Outubro e ao Primeiro Ministro pedir que lhe fossem atribuídas verbas, a fundo perdido. Eu punha o problema que, enquanto houvesse escolas públicas para fazer, não havia qualquer razão para estar a atribuir subsídios às escolas privadas já existentes. Quero dizer, que não tenho nada contra as escolas privadas” (p. 241).

Este discurso de Mário de Aguiar, dissonante da prática do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, denota a turbulência política vigente no Ministério da Educação neste período de governos provisórios. E mais se compreenderá esta dissonância se atendermos ao pensamento de Bártolo Paiva Campos sobre o papel específico do Estado na educação, expresso também em entrevista a António Teodoro (2002): “Não está em questão que haja um serviço público de educação. O que questiono é o facto do Ministro (e do Governo) ser gestor directo desses serviços. Advogo a separação entre a política, as funções políticas, e as funções de gestão do serviço público, independentemente de haver uma política para o sector público. Com certeza, tem que haver uma política para a educação do País, com aspectos específicos para o sector público e para o sector privado. A primeira influência, portanto, é que não deve ser o Ministro da Educação a gerir o serviço público da educação. (...) O sector público da educação deve estar fora do sector público administrativo. A educação deve ter um sector público, mas não administrativo. (...) Um critério me parece claro: é que o seja em todos o sectores cujos serviços não são prestados exclusivamente pelo Estado. Há países em que a política educativa e a prestação de serviço público estão juntos como em Portugal. Mas há outros países em que isso não acontece” (pp. 471/472).

⁴⁴³ Esta condição leva o *Secretariado das Associações de Pais dos Alunos em Estabelecimento de Ensino Particular* a pedir uma audiência ao responsável pela pasta da Educação, que será concedida por Mário Sottomayor Cardia, entretanto empossado como Ministro da Educação e Investigação Científica. No encontro, realizado em 4/11/1976, participam os representantes das Associações de Pais de dez escolas privadas, todas escolas católicas. Apesar da insistência dos pais na defesa da liberdade de ensino para todas as escolas privadas,

Apesar da fragilidade das medidas e da permanência de muitos ventos revolucionários pouco afectos à liberdade na educação⁴⁴⁶, uma nova era parece ressurgir do *caos*⁴⁴⁷ e criar fundadas expectativas nos adeptos da liberdade de ensino, mau grado a aprovação de normas constitucionais que continuarão a remeter o ensino particular para as margens do sistema educativo, como seguidamente analisaremos.

2.4.8.2. A Constituição de 1976

Embora o texto completo da nova Constituição seja aprovado em 1976, os artigos directamente ligados ao ensino particular são discutidos e aprovados em Outubro de 1975.

supletivas e não supletivas, o ministro mostra-se intransigente defendendo que a “a liberdade de ensino pode ser alcançada pela via pluralista no ensino oficial” (AEEP, *espólio do P. Buarque*, caixa 4, “Reunião com o Ministro...”, 4/11/1976, pp. 1 e 2).

⁴⁴⁴ O ministro apresenta uma excepção: o apoio aos filhos de emigrantes que se matriculem em colégios com internato (cf. Anexo IIO).

⁴⁴⁵ Neste ponto, o ministro reconhece publicamente a melhor qualidade do ensino privado, pois refere que os colégios dispõem de diversas potencialidades, tais como “a melhor qualidade do ensino ministrado” (ibidem). Dias antes, em 4 de Abril, no encerramento do I Encontro Nacional das Associações de Pais, o Ministro Vítor Alves reconhece a anarquia patente nas escolas públicas e algum “excesso de basismo totalitário”: “Com um ensino atribulado e anárquico, de balde cuidaremos de restaurar a autoridade. (...) Com um ensino de baixa qualidade, em vão tentaremos vencer a batalha da economia. Com um ensino indiferente ao cultivo das virtudes cívicas, assumiremos agravado o risco de uma sociedade de precário civismo. Com um ensino comandado pelo excesso de basismo totalitário, melhor é não pensarmos em enraizar a planta débil da nossa democracia” (*A Voz do Domingo*, 11/4/1976, p. 8).

⁴⁴⁶ Roberto Carneiro, em 1980, discursando na qualidade de Secretário de Estado da Educação, referindo-se meteoricamente a este período revolucionário diz o seguinte: “Sabemos como o sistema educativo se configura como objectivo apetecível de dominação por parte das forças totalitárias: o conhecimento da realidade educativa em sociedades não plurais e a experiência política vivida nos primeiros anos da revolução de 74 em Portugal, são bem demonstrativos do grau de asfixia ideológica a que pode ser sujeita a escola nesse contexto” (1980b: 15).

⁴⁴⁷ Aldónio Gomes (1981) descreve desta forma estes *novos* tempos: “Depois da desorientação e dos muitos colapsos de 1974-1975, o ensino particular e cooperativo recupera fortemente em 1976. Para tal contribuíram essencialmente factores externos. Por um lado, a mudança de conjuntura sócio-política proporciona certa tranquilidade e faz desvanecer os motivos de ‘respeito humano’ que tinham feito muitos pais afastar-se. Por outro lado, até 1977, o ensino público atravessa uma séria crise, que, pelo menos aos olhos da opinião pública, o degrada” (pp. 92/93).

Muitos dos nossos entrevistados também testemunham este contexto. D. José Pedreira (2006), na altura director do Colégio do Minho recorda o seguinte: “Com o 25 de Abril, devo dizer que não senti no colégio, e por vários motivos, qualquer diferença na procura. Pelo contrário, esta aumentou. Após o 25 de Abril, o ensino oficial entrou numa crise profunda. (...) Os pais começaram a procurar ainda mais o colégio, porque sabiam que ali havia ordem, disciplina, avaliação dos alunos, toda essa preocupação” (p. 254). Também Frederico Valsassina (2006b), em entrevista, nos recorda este período favorável, corroborando da opinião de Aldónio Gomes, mas acrescentando factores endógenos: “Em 1977, começa a haver uma procura acrescida às nossas escolas devida não só à instabilidade do ensino oficial como ao esforço dispendido pelos directores dos colégios, trabalhando em conjunto para a dignificação e consagração do ensino particular, através da nova associação – AEEP – que agora representava praticamente todos os colégios que aderiram numa forma espontânea e entusiasta” (p. 182).

Após uma primeira versão proposta pela *Comissão Parlamentar de Direitos e Deveres Fundamentais*, profundamente gravosa para o ensino particular, é aprovado um texto “menos mau”, mas, em todo o caso, nada lisonjeiro para este sector de ensino⁴⁴⁸.

Assim, os dois artigos mais correlacionados com o ensino particular têm a seguinte redacção:

Art. 43º

(Liberdade de aprender e ensinar)

- 1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar*
- 2. O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.*
- 3. O ensino público não será confessional.*

Art. 75

(Ensino público e particular)

- 1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população.*
- 2. O Estado fiscaliza o ensino particular supletivo do ensino público.*

O facto de o Estado se ver obrigado a criar escolas *públicas* em todo o país⁴⁴⁹ quer significar a lenta agonia do ensino particular, aliás já iniciada em finais da década de sessenta⁴⁵⁰.

⁴⁴⁸ O texto proposto pela Comissão Parlamentar apresenta a seguinte formulação para os n.ºs 3 e 4 do artigo dedicado ao ensino oficial e particular (art. 29º): “3. O Estado procederá à progressiva integração dos estabelecimentos do ensino particular no ensino oficial, salvaguardando os interesses de quantos neles trabalham, sem prejuízo de, no exercício da liberdade religiosa, as igrejas manterem estabelecimentos de ensino para os seus fins específicos”; “4. As escolas particulares entretanto existentes ficam sujeitas a fiscalização e controlo por parte do Estado”.

⁴⁴⁹ Sobre o sentido desta rede de escolas “públicas”, Gomes Canotilho & Vital Moreira (referidos por Carlos Estêvão, 1998a) consideram que o artigo 75º da CRP (basicamente este art. 29º) “reconhece o carácter público do ensino mesmo quando não prosseguido directamente pelo Estado, o que exige que as escolas privadas situadas na esfera de acção do ensino estatal não possam ser isentas da tutela do Estado” (p. 130). Neste contexto, e na mesma linha de outros autores, as escolas particulares “supletivas” são “escolas públicas não estatais”.

Também Aldónio Gomes (1981), não contestando o aumento da rede pública de ensino e a fiscalização, questiona, porém, o sentido constitucional do conceito de supletividade, uma vez que se expõe a diferentes interpretações: “A criação de uma rede de escolas públicas, de malha fina, merece sem dúvida consenso, o que não obsta a que desde logo tenha levantado objecções pelo espectro que assim se criaria eventualmente para o ensino particular. Para mais, é essa uma área em que a Constituição se mostra vaga e ambígua. Apenas dois conceitos avultam: o da fiscalização – somente de certas escolas particulares, e o de ensino supletivo do ensino

As reacções não se fazem esperar dentro do Parlamento (como mais à frente abordaremos) e fora dele, sendo a Igreja e os sectores a ela ligados os mais inconformados⁴⁵¹. Todavia, é consensual que a redacção final deixa uma abertura mínima para desafios mais ousados, como, aliás, vem a acontecer.

público. Se o conceito de fiscalização suscitou reservas pela conotação implícita no termo, mas se justifica totalmente, já o conceito de ensino supletivo manteve uma certa névoa, que a própria Assembleia Constituinte não pôde fazer diluir. Por tal deverá entender-se o ensino sempre que se substitui ao do Estado, isto é, praticamente todo o ensino particular (ou cooperativo) de planos de estudos oficiais? Esta a posição mais defendida. Ou apenas o ensino ministrado em locais onde não existe ensino público, como vinha a ser entendido? É naturalmente controverso. Ou apenas o ensino ministrado fora dos esquemas e planos oficiais, por exemplo o dos seminários, como explicita um parecer da Procuradoria Geral da República? Mais controverso parecerá. E tem-se verificado que só um certo apagamento do termo ‘supletivo’ permitiu a sua ultrapassagem” (p. 88).

⁴⁵⁰ Diz Pedro d’Orey da Cunha (1994) a respeito da perversidade do art. 75º: “Esta formulação foi proposta pelo Partido Socialista como alternativa a propostas que pretendiam eliminar pura e simplesmente o ensino particular nacionalizando os seus estabelecimentos. Mas, no fundo, esta alternativa, que parecia mais promissora, limitava-se a oferecer uma estratégia diferente para alcançar o mesmo objectivo. Em vez de se eliminar directamente o ensino particular, eliminava-se tal ensino indirectamente, criando ensino público gratuito para toda a população. Em vez de se atacar a oferta, atacava-se a procura” (pp. 129/130).

⁴⁵¹ A Igreja, através da Conferência Episcopal Portuguesa, em 21 de Outubro de 1975, poucos dias depois da aprovação pela Assembleia Constituinte do artigo referente à liberdade de ensino, publica uma *Nota Pastoral sobre a liberdade de ensino na nova Constituição*, volvidos apenas onze dias desde a publicação do último documento sobre esta mesma matéria. Embora reconheçam justos muitos dos princípios constitucionais, os bispos manifestam a sua preocupação pela solução encontrada, envolta em “fórmulas ambíguas ou imperfeitas” que poderão levar a “abusos perigosos”. Insurgem-se contra a relevância do poder fiscalizador do Estado, receiam o facto de nenhuma garantia existir da não nacionalização dos estabelecimentos de ensino particular e lamentam a atribuição às escolas particulares de um “estatuto de tolerados”, aliás na esteira do anterior regime. Neste contexto pouco animador, os bispos vêem-se “forçados a verificar, sem alegria, que a solução a que se chegou é a menos clara e a mais restritiva de quantas houve nas Constituições até hoje vigentes em Portugal”. O documento termina com a esperança de se promoverem “decisões rápidas”, tendentes a evitar a monopolização e a estatização do ensino existente (CEP, 1978i, pp. 349-351).

Em 1980, a propósito do projecto da LBSE, os bispos continuam a criticar a supletividade do ensino privado, invocando o princípio da subsidiariedade: “Com efeito, o princípio constitucional não é o de subsidiariedade do ensino público, mas o da subsidiariedade do ensino livre. À luz da Constituição, as escolas privadas são de facto apenas toleradas, sem que o texto constitucional lhes confira efectivas garantias de subsistência perante tentações estatizantes de qualquer maioria que se forme num dado momento” (CEP, 1980b: 4).

A respeito deste artigo constitucional, escreve António Leite (1976): “Quanto ao facto de que haja uma rede escolar suficiente para que todas as crianças e adolescentes possam receber a devida instrução, é ponto em que todos estamos de acordo. Mas já seria inadmissível que tal rede devesse ser constituída só pelo ensino oficial” (p. 13).

Sousa Franco (1995) será um dos católicos mais inconformados, considerando que com este texto chega-se “a uma solução não compromissória, não pacífica e (...) inaceitável, por muito marcada pelo estatismo do ensino e da concepção da mera supletividade do ensino particular e cooperativo” (p. IX).

Embora este generalizado desagrado do episcopado, D. Eurico Dias Nogueira (1979), na altura arcebispo de Braga, considera que a Constituição de 1976, “não obstante as suas muitas ambiguidades e contradições, deixou aberto o caminho para a liberdade de ensino” (p. 24).

2.4.9. Os Governos constitucionais⁴⁵²

2.4.9.1. Os programas dos Governos

Até ao final da década, num curto espaço temporal de quatro anos, são seis os governos constitucionais e a pasta da educação conhece cinco ministros – números estes que indiciam a instabilidade política que (ainda) se vive neste período. Mau grado este cenário, o ensino particular é contemplado favoravelmente nos programas dos governos, sempre num quadro de exigência e rigor, e vai assistir à maior e mais intensa evolução legislativa da sua história.

I Governo Constitucional

O I Governo Constitucional⁴⁵³ toma posse a 23 de Julho de 1976, terminando o seu mandato a 23 de Janeiro de 1978. Mário Soares é o Primeiro-Ministro e Mário de Sottomayor Cardia o Ministro da Educação e Investigação Científica (MEIC)⁴⁵⁴.

Apenas em dois momentos o programa alude ao ensino particular⁴⁵⁵. A primeira referência confirma o carácter supletivo do ensino privado, ao pretender aproveitar os colégios necessários para a mobilização urgente de todos os recursos disponíveis, que a situação exige:

⁴⁵² Com o advento dos governos constitucionais e até 1980, e segundo Stephen Stoer (1986), entra-se num período de “normalização” onde se procura definir os limites do Estado e da sociedade civil, e em que a educação pretende significar “crescimento económico associado à construção de uma sociedade meritocrática ‘moderna’, segundo o padrão das sociais-democracias do Noroeste europeu” (p. 70)

⁴⁵³ É constituído pelo Partido Socialista.

⁴⁵⁴ Sottomayor Cardia, em entrevista a António Teodoro (2002) confidencia que foi o Cardeal António Ribeiro que o indicou a Mário Soares devido à simpatia que nutria pela Igreja “perseguida”: “Não sei se foram os primeiros, mas posso afirmar que, antes de mim, Mário Soares convidou Maria de Lourdes Belchior e Rui Vilar. O meu nome foi, com o de Salgado Zenha, indicado a Mário Soares pelo Cardeal António Ribeiro. Sem surpresa para mim, tendo presente o que se tinha passado na Assembleia Constituinte e durante o cerco ao Patriarcado. Sou a-religioso mas também laico. Defendi então a Igreja perseguida, não a perseguidora, que ainda detesto. E porque sou laico orgulho-me de, entre os perseguidos que defendi, se incluir também a Igreja Católica, nos raros momentos em que o foi e basicamente por católicos de extrema esquerda. Eram muitos os crentes que, em atitude de excessivo proselitismo, reivindicavam do Estado um anarco-profético saneamento de pelo menos alguns bispos. Não me ocorre se também de cônegos ou até párocos. Como disse um sacerdote no I Congresso do PS, tudo para abater ‘a besta satânica do capitalismo’ e ‘restituir a Igreja à sua vocação evangélica’” (p. 247).

Também o Comandante Mário de Aguiar, Secretário de Estado da Administração Escolar do VI Governo Provisório, quando Vítor Alves era Ministro da Educação, em entrevista a António Teodoro (2002) considera que o I Governo Constitucional, na Educação, representou um compromisso com a Igreja. E acrescentou: “E, se esse compromisso existiu, o ministro Cardia era a pessoa com o melhor perfil, porque não tendo ele realmente nada a ver com a Igreja, pelo passado que se lhe conhece, não revelava o jogo em qualquer situação. Eu tenho esta tese, mas não consigo demonstrá-la” (p. 242).

⁴⁵⁵ Os programas dos governos foram consultados em:
http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais.

“Serão mobilizados todos os recursos em equipamento e instalações, recorrendo-se aos meios expeditos que a emergência impõe: aluguer ou aquisição de edifícios, (...) contratação com estabelecimentos de ensino privado” (n.º 2.2, alínea d).

A segunda referência insere-se no âmbito das medidas de carácter legislativo. Garante-se a liberdade de ensino e promete-se um novo estatuto:

“Garantia da liberdade de aprender e ensinar, extensiva à liberdade de fundação de estabelecimentos de ensino privado, com protecção desse direito pela Comissão de Educação da Assembleia da República, em lei que proceda à revisão do estatuto do ensino particular” (n.º 5 da alínea a) de 2.3)⁴⁵⁶.

II Governo Constitucional

O II Governo Constitucional toma posse a 23 de Janeiro de 1978 e termina o seu mandato a 29 de Agosto de 1978, sendo constituído por uma coligação entre o Partido Socialista e o Centro Democrático Social.

Apesar de se manterem os responsáveis pelo Governo e pasta da educação, nota-se uma maior atenção pelo sector do ensino não estatal, falando-se com maior asserção no estatuto e em alterações a nível fiscal.

De entre os dezoito objectivos relativos à área da educação, encontra-se o de “salvaguardar os direitos do ensino particular e cooperativo⁴⁵⁷” (n.º 3.1.1.) e existe mesmo um ponto a ele consagrado, com as seguintes propostas de acção:

“3.9.1 - Aprovação urgente do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, que incluirá o regime regulador das condições de criação e funcionamento de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, bem como da prestação de apoio técnico-pedagógico e financeiro a estabelecimentos de ensino, acompanhado da correspondente implantação de mecanismos eficazes de fiscalização.

3.9.2 - Determinação das condições de declaração de utilidade pública de centros educativos e sua regulamentação.

⁴⁵⁶ Na Assembleia da República, o deputado Gonçalves Sapinho, do PPD, regozija-se pelo facto de o Programa do Governo anunciar a ‘garantia da liberdade de aprender e ensinar, extensiva à liberdade de fundação de estabelecimentos de ensino privado’, com promessa de revisão do estatuto do ensino particular, correspondendo “ao reconhecimento dos relevantes e meritórios serviços de interesse público prestados pelo ensino privado que, antes do 25 de Abril, supriu, sobretudo na província, as incomensuráveis carências do ensino em Portugal e que, depois do 25 de Abril, continuando a desempenhar o mesmo papel, teve o mérito de abrir as portas à Revolução e de as fechar à degradação”. Pede medidas políticas urgentes “de modo a evitar a asfixia prematura de alguns estabelecimentos de ensino privado já existentes” (AR, Diário das Sessões de 11/8/1976, p. 574).

⁴⁵⁷ Pela primeira vez em programas de governo se utiliza a designação “ensino particular e cooperativo”, consagrada na Lei n.º 9/79, de 19 de Março, e só constitucionalmente assumida na revisão de 1982.

3.9.3 - Análise, com a participação das entidades oficiais e representativas interessadas, do regime fiscal em vigor para o ensino não público e preparação da sua revisão urgente.”

III Governo Constitucional

O III Governo Constitucional toma posse a 29 de Agosto de 1978. É constituído por iniciativa do Presidente da República, com Alfredo Nobre da Costa como Primeiro-Ministro e Carlos Lloyd Braga como Ministro da Educação e Cultura (MEC). Termina o seu mandato ainda não estão decorridos três meses, a 22 de Novembro de 1978.

As alusões ao ensino privado são parcas. Apenas um ponto lhe é dedicado, propondo-se o Governo continuar a respeitá-lo, num contexto de exigência, e a considerá-lo parceiro na rede escolar nacional:

“No que se refere ao ensino particular e cooperativo, continuará a prosseguir-se uma política de respeito da liberdade de ensinar e aprender, sem prejuízo das exigências de dignidade pedagógica e científica.

Por outro lado manter-se-á o sistema de articulação das redes oficial e particular, na solução dos problemas de escolarização dos ensinos básico e secundário” (n.º 2.6.2.1.15)⁴⁵⁸.

IV Governo Constitucional

O IV Governo Constitucional toma posse a 22 de Novembro de 1978 e termina o seu mandato a 7 de Julho de 1979, sendo também constituído por iniciativa do Presidente da República. O Primeiro-Ministro é Fernando Mota Pinto e Luís Valente de Oliveira é o novo Ministro da Educação e Investigação Científica.

Com um plano de acção muito condensado, a única referência ao ensino privado é a seguinte:

“Julga-se importante a salvaguarda e apoio do ensino particular e cooperativo, de harmonia com os princípios fixados na Constituição” (n.º 10, alínea l).

V Governo Constitucional

O V Governo Constitucional toma posse a 7 de Julho de 1979, sendo também constituído por iniciativa do Presidente da República. Terminou o seu mandato a 3 de Janeiro de 1980.

⁴⁵⁸ Neste Governo, é Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário o Dr. António de Almeida Costa (aliás, como assumirá idênticas funções no ano seguinte, com Maria de Lurdes Pintasilgo, e, mais tarde, entre 1983 e 1985, no Governo de Mário Soares). Em entrevista que nos concedeu, este responsável diz ser sua convicção que “quando a opção por uma escola privada se faz em razão da qualidade que lhe é reconhecida, o Estado deve (...) apoiar as famílias nos mesmos termos em que o faz no ensino público” (A. Almeida Costa, 2007: 2).

Maria de Lurdes Pintassilgo é Primeira-Ministra e Luís Veiga da Cunha o Ministro da Educação.

Com um programa de acção para ser cumprido num curto espaço de tempo (até às eleições intercalares) as referências ao ensino privado são escassas, limitando-se a falar em estudos conducentes à elaboração do respectivo estatuto (n.º 3.3).

VI Governo Constitucional

O VI Governo Constitucional toma posse a 3 de Janeiro de 1980, sendo constituído pela coligação eleitoral formada pelo PPD, o CDS e o PPM, com base nos resultados das eleições de 2 de Dezembro de 1979. Termina abruptamente o seu mandato a 9 de Janeiro de 1981, na sequência do falecimento do Primeiro-Ministro, Francisco Sá Carneiro. É Ministro da Educação e Ciência Vítor Pereira Crespo.

Com um programa de acção inicialmente previsto para quatro anos, propõe-se apoiar e desenvolver o ensino privado, dando seguimento obrigatório ao quadro legal que está a ser construído, e estimulando a colaboração das famílias, para promover a liberdade de ensino:

“Regulamentar-se-á também o ensino particular e cooperativo e lançar-se-ão as bases de um regime de apoio, incentivo e acompanhamento aos seus diversos estabelecimentos. A fim de tornar efectivo o exercício da liberdade de ensino, fomentar-se-á a participação dos pais e das famílias no processo educativo formal, designadamente através do estímulo à criação das respectivas associações e à sua correspondente regulamentação” (n.º 15).

A instabilidade governamental não será, porém, obstáculo a que o ensino particular sobreviva ao sabor de políticas tão díspares. E até será neste contexto que ele atingirá, em termos legislativos, o “período áureo” da sua existência, como iremos ver seguidamente (e com mais pormenor no cap. 3).

2.4.9.2. Uma produção legislativa sem paralelo, rumo ao 6º Estatuto do Ensino Particular

Com a tomada de posse do I Governo Constitucional, em 23 de Julho de 1976, sob a presidência do Primeiro-Ministro Mário Soares, estão criadas as condições políticas e sociais para se retomar a luta pela liberdade de ensino. Partindo de uma Constituição que neste âmbito dá apenas as garantias mínimas, os responsáveis do ensino privado depositam as suas esperanças nos governos e intentam sensibilizar os deputados da Assembleia da República,

recém constituída, tendo em perspectiva um novo estatuto do ensino particular. Deste cruzamento de influências nascerão os documentos mais marcantes do período em análise e, quiçá, de toda a história do ensino privado, elevando-o, em termos legislativos, para patamares nunca antes alcançados: as “bases” do ensino particular e cooperativo, a lei da liberdade de ensino e o 6º estatuto do ensino particular e cooperativo.

Lei n.º 9/79, de 19 de Março (Bases do ensino particular e cooperativo)

A Lei n.º 9/79 revela uma compreensão mais amadurecida acerca do conteúdo das liberdades educativas do que a anterior (e longínqua) Lei de Bases do Ensino Particular (Lei n.º 2033, de 1949). Pela primeira vez se integra o ensino cooperativo no ensino particular, iniciando-se uma nova denominação – “Ensino Particular e Cooperativo” (EPC)⁴⁵⁹.

Na esteira da CRP, esta lei consagra o exercício da liberdade de aprender e de ensinar como “direito fundamental de todo o cidadão” (art. 1º, n.º 1) e incumbe o Estado de “criar condições que possibilitem o acesso de todos à educação e à cultura e que permitam igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre pluralidade de opções de vias educativas e de condições de ensino” (art. 1º, n.º 2); além disto, o n.º 3 deste artigo reconhece aos pais “a prioridade na escolha do processo educativo e de ensino para os seus filhos”.

Para dar sequência a todas estas intenções, o art. 6º atribui ao Estado, entre outras, a incumbência de apoiar o ensino nas escolas do EPC, “de modo que as desigualdades sociais, económicas e geográficas não possam constituir entrave à consecução dos objectivos nacionais de educação” (n.º 1), assim como a competência para “conceder subsídios⁴⁶⁰ e celebrar contratos para o funcionamento de escolas particulares e cooperativas, de forma a garantir progressivamente⁴⁶¹ a igualdade de condições de frequência com o ensino público

⁴⁵⁹ Todavia, esta nova formulação só ganhará legitimidade constitucional na revisão da CRP de 1982.

⁴⁶⁰ Quanto à constitucionalidade deste subsídio – aparentemente em contradição com o n.º 1 do art. 75º da CRP – “Jorge Miranda (...) veio entretanto sustentar a razoabilidade dos subsídios às escolas particulares e cooperativas em zonas carenciadas do ensino público: com efeito, esses apoios não redundam em detrimento necessário da rede pública escolar, uma vez que a poupança dos recursos financeiros estatais – obviamente escassos – representada pelos subsídios às escolas particulares em comparação com a totalidade do custo de instalação e funcionamento de escolas públicas nessas mesmas zonas, permitirá ao Estado dispor de meios para mais depressa intervir noutras localidades ainda desprovidas de quaisquer escolas. Aponta-se assim para uma possível complementaridade entre o ensino público e o ensino particular, em aparente contradição com a incumbência do Estado prevista no art. 75º n.º 1 da Constituição” (Paulo Adragão, 1995: 235).

⁴⁶¹ O conceito de “progressividade” acompanhará no futuro a generalidade dos normativos referentes ao EPC. Como é óbvio, a ambiguidade e subjectividade conexas a tal conceito, acarretarão uma permanente insatisfação e um ror de contradições que perduram até hoje.

E para comprovar, mais uma vez, o que acabámos de referir, bastará apreciar o art. 16º deste mesmo texto regulamentador: no n.º 1, podemos ler que “Aos alunos das escolas particulares e cooperativas, estejam ou não sob o regime de contrato, são reconhecidos e concedidos, sem quaisquer discriminações, os benefícios e regalias previstas para os alunos das escolas oficiais no âmbito da Acção Social Escolar”; todavia, o n.º 2 estabelece que “Na regulamentação para a aplicação do n.º 1, o Governo velará pela *progressiva* extensão desses benefícios e

nos níveis gratuitos [escolaridade obrigatória – 1º ao 9º ano] e a atenuar as desigualdades existentes nos níveis não gratuitos” (alínea d) do n.º 2). O art. 8º define as modalidades destes contratos e aponta como primeira prioridade as escolas situadas em áreas carenciadas de rede pública escolar, os jardins de infância e as escolas de ensino especial.

No respeitante aos professores, permite-se a sua transferência das escolas públicas para as privadas, e vice-versa, e possibilita-se a frequência de estágios nas escolas particulares e cooperativas (art. 13º).

De destacar, igualmente, a possibilidade de as escolas particulares e cooperativas beneficiarem da mesma autonomia reconhecida às escolas estatais, no processo de avaliação dos alunos, ao abrigo do regime de paralelismo pedagógico previsto pelo art. 15º.

Retomando alguns dos princípios do Projecto de Lei n.º 25/I, da primeira legislatura, subscrito pelos deputados do PPD, Pedro Roseta e Sousa Franco⁴⁶², a Lei n.º 9/79⁴⁶³ vem dar,

regalias a todos os alunos que frequentem as escolas particulares e cooperativas”. A experiência diz-nos que esta “progressividade” ou é muito lenta ou até inexistente, porque se mantém a situação, ou até regride.

Como diz Mário Pinto (1994), “é assim que se tira com uma mão o que se fingiu dar com a outra” (p. 102).

⁴⁶² Este projecto é apresentado na 1ª Sessão Legislativa da 1ª Legislatura, em 18/11/1976. Segundo Sousa Franco (1995), este documento “introduzia princípios que correspondiam a uma visão doutrinariamente aceitável e, comparativamente, integrada na família dos ‘Direitos da Educação’ de tipo europeu ocidental” (p. X). Porém, o projecto encontrou tantas resistências que nem foi apresentado pelo PPD, mas sim pelos dois deputados a título individual, tendo sido recusado “por uma maioria precária e incoerente” (ibidem). Uma análise detalhada ao projecto permite encontrar, nos aspectos cruciais, muitas semelhanças com a proposta de estatuto do ensino particular elaborada, em 1973, pela “Comissão ministerial para a reforma da legislação sobre o ensino particular”, basicamente aceite por Veiga Simão. Assim, os artigos respeitantes à oficialização (22º), contratos de associação (24º), contratos de auxílio (25º) e outros subsídios e benefícios (26º), são praticamente uma cópia das Bases XL, LV, LXX/LXXI e LXXX, respectivamente, da proposta de estatuto (cf. *Diário das Sessões de 18/11/1976*, pp. 1250 (1)-1250(7)).

Esta mesma suspeição têm-na Frederico Valsassina (2006b) quando nos diz, em entrevista, que “Depois da Revolução apareceu na Assembleia da República, para discussão, um estatuto para o ensino particular e agora também cooperativo, com enorme semelhanças com o elaborado pelo Prof. Oliveira Ascensão que, segundo consta, nem foi discutido” (p. 7). Também o próprio Doutor Oliveira Ascensão (2009), em entrevista, confirma esta suspeição: “Penso que foi um projecto interessante, tanto que, após o 25 de Abril, o PSD, então com Sousa Franco, o apresentou como um projecto seu (282).

Em 1979, o deputado Gonçalves Sapinho, do PSD, recorda desta forma o contexto em que foi apresentado o projecto de lei n.º 25/I: “Vale a pena recordar que, em Novembro de 1976, já lá vão vinte e cinco longos meses, os Deputados do Partido Social-Democrata apresentaram a esta Assembleia da República um projecto de lei sobre a liberdade de ensino com o intuito de contribuir para a correcção da secular subalternização da liberdade como valor inspirador do sistema de ensino português que, até ao presente, se estruturou de forma centralista e estatizante. Pensaram os Deputados sociais-democratas que era oportuno e imperioso pôr termo ao Estatuto do Ensino Particular, velho de cinquenta anos, e criar condições de abertura para a liberdade em todas as instituições escolares. No ano de 1976, dois anos e meio após a Revolução de Abril, continuava o ensino particular a reger-se pela legislação concebida logo no início da longa ditadura. Pretenderam os Deputados sociais-democratas, com o mesmo documento de 1976, libertar o ensino particular da tutela, marginalização e tolerância asfixiante a que até hoje tem estado submetido e criar um espaço próprio para o ensino privado, como componente porventura essencial da liberdade de ensino. Propuseram os mesmos Deputados um projecto adequado, ambicioso e inovador, projecto esse que vinculasse o Governo e as demais entidades que não-de executar a lei a uma acção concreta e precisa, que fizesse emergir das cinzas a liberdade até aqui sonhada. Salientaram os Deputados subscritores do projecto de Novembro de 1976 que ensino e liberdade são inseparáveis e que legislar sobre o ensino privado sem o integrar nos quadros gerais da liberdade de ensino é distorcer a realidade, é evitar uma visão global e integrada de todo o sistema escolar. Não o entenderam assim as restantes forças políticas representadas nesta Assembleia, não o entenderam assim, designadamente, o PS e o

CDS, que entre si repartiram aquilo que dificilmente é repartível e rejeitaram, reforçados pelo PCP, o projecto de lei n.º 25/I, que pretendia ser, e na nossa opinião era, um valioso contributo para problemas tão importantes e momentosos como o ensino privado, em particular, e a liberdade de ensino, em geral” (AR, *Diário das Sessões* de 19/1/1979, p. 859). Acrescentamos que este projecto de lei é rejeitado em 1 de Junho de 1978, com votos contra do PS, CDS, PCP e do deputado independente Aires Rodrigues, e votos a favor do PSD (AR, *Diário das Sessões* de 2/6/1978, p. 2955).

⁴⁶³ Assente no projecto de lei n.º 108/I, do PS, é aprovada na generalidade no Plenário da Assembleia em 1 de Junho de 1978, com os votos a favor do PS, CDS e PCP e do deputado independente Aires Rodrigues e o voto contra do PSD (AR, *Diário das Sessões* de 2/6/1978, p. 2955). Na Comissão de Educação, Ciência e Cultura o projecto é discutido na especialidade, onde são efectuadas alterações significativas no texto, provocando mudanças de posição no PSD e PCP. Em 18 de Janeiro de 1979 é submetido à votação final global, sendo aprovado com votos a favor do PS, do PSD, do CDS e do deputado independente Galvão de Melo e votos contra do PCP, da UDP e do deputado independente Aires Rodrigues (AR, *Diário das Sessões* de 19/1/1979, p. 860).

Vários partidos apresentam declarações de votos, sendo a mais significativa a do PSD, através de Gonçalves Sapinho – um dos partidos que alterou a posição de voto:

“[Depois da rejeição do projecto de lei n.º 25/I] surge, como alternativa truncada, o projecto de lei do Partido Socialista sobre as bases gerais do ensino particular e cooperativo, que mereceu fortes e fundadas críticas por parte do meu partido, e que recebeu os aplausos do PS e do CDS e, curiosamente, do PCP, que apareceu envolto em ténue máscara, para ocultar germinações favoráveis ao desenvolvimento da sua estratégia estatizante. Aprovado, na generalidade, por estes três partidos, na reunião plenária de 1 de Junho último, sobre o projecto socialista trabalharam uma subcomissão e a Comissão de Educação, Ciência e Cultura, que elaboraram e aprovaram um texto que mereceu o acordo do maior denominador comum desta Assembleia, isto é, dos três maiores partidos aqui representados: o PS, o PSD e o CDS, ficando, curiosamente, de fora, o PCP, que resolveu votar contra, aparecendo agora sem reserva mental, nus e crus, o que atesta que algo mudou entre o projecto inicial e a lei que acabamos de aprovar. (...) Apesar de tudo isto reconhecemos que esta Lei constitui um primeiro e assinalável passo para o desbloqueamento de um importante sector da educação, que tem fortes raízes sociais, que passa a ter existência por direito próprio e não por tolerância, que deixa de ser o parente pobre e envergonhado, para assumir o papel a que historicamente ganhou ‘jus’ e o futuro lhe reserva, que contribuirá decisivamente para a clarificação da sociedade democrática, livre e pluralista que queremos construir com fundamentos sólidos. A diferença de voto entre a generalidade e a especialidade radica-se, por um lado, nesta esperança que deixamos expressa e, por outro lado, no facto de o PSD ser um partido responsável que joga em situações, excluindo totalmente as posições extremistas do tudo ou do nada, do preto ou do branco, como é timbre de outras forças partidárias. Além disso, a Lei sofreu melhorias sensíveis, umas da lavra do PSD, outras derivadas da abertura real do Partido Socialista, das quais destacamos as seguintes: A consagração do princípio da igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre pluralidade de opções, de vias educativas e de condições de ensino e garantindo, progressivamente, aos alunos do ensino privado igualdade de condições de frequência com o ensino público nos níveis gratuitos e atenuando as desigualdades nos níveis não gratuitos; Ficou mais claro que o ensino não estatal não prosseguirá caminhos em oposição ao ensino público e que entre ambos se estabelecerá um espaço de complementaridade de que só beneficiará o ensino em geral e a juventude em particular; Viabiliza-se a participação criadora da sociedade no domínio da educação; Ficou reconhecido, inequivocamente, o carácter de interesse público do ensino particular e cooperativo; No regime de contratos foram estabelecidas prioridades, privilegiando as zonas mais carenciadas no campo do ensino e assegurando aos alunos destas zonas de qualquer nível ou ramo de ensino plena igualdade com os alunos do ensino oficial; Aos alunos das escolas particulares e cooperativas são concedidos, sem quaisquer discriminações, os benefícios e regalias previstos para os alunos das escolas oficiais, no âmbito da acção social escolar; Cortou de raiz a preocupação e incerteza que começava a pairar sobre o professorado do ensino não estatal, incerteza não só social, mas sobretudo profissional; Ficou consagrado, para os professores, um regime que tende a equipará-los com os seus colegas do ensino oficial, no que se refere a direitos e deveres, a vencimentos, fases e diuturnidades, a descontos, a qualificação e classificação do trabalho docente, a transferência para escolas públicas sem quebra de direitos adquiridos, à possibilidade de frequência de estágios em escolas públicas ou privadas, à obtenção de mais amplas regalias sociais. Finalmente, a Lei deixou de ser um conjunto de recomendações para, em muitos aspectos, vincular efectivamente a Administração. (...)” (AR, *Diário das Sessões* de 19/1/1979, p. 860).

Também Zita Seabra, em nome do PCP, tece as seguintes considerações, justificando a mudança de posição: “(...) Parece-nos, no entanto, útil reafirmar aqui, mais uma vez, que não contestamos nem nunca contestámos a existência de ensino particular, não propomos nem nunca propusemos a sua nacionalização, como outros já fizeram, o que não aceitamos é que todo o ensino privado seja financiado pelo dinheiro público. Dissemos no debate na generalidade, e propusemo-lo na especialidade, que fossem apoiados, incluindo financeiramente, os estabelecimentos de ensino privado que supram carências da rede pública” (AR, *Diário das Sessões* de 19/1/1979, p. 856).

sem dúvida, mais dignidade ao EPC⁴⁶⁴, abrindo caminho para a publicação, no prazo de cento e oitenta dias, do estatuto dos ensinos particular e cooperativo, de acordo com os princípios estabelecidos nesta lei⁴⁶⁵.

Nesta mesma sessão, e respondendo a invectivas da deputada Teresa Ambrósio, do PS, Vital Moreira, do PCP, atinge igualmente o PS na questão candente da nacionalização: “É inadmissível que quem na Assembleia Constituinte propôs a nacionalização do ensino privado, que quem tem no seu programa de acção a nacionalização do ensino privado nos venha acusar, a nós que não o propusemos nem nunca o defendemos, que partilhámos de uma concepção totalitária do sistema de ensino. Se não há princípios, ao menos que haja um mínimo de pudor!” (p. 863).

Por sua vez, Acácio Barreiros, da UDP, tece duras críticas ao diploma, e também à Igreja Católica: “Sr. Presidente, Srs. Deputados: A UDP encarou, desde o princípio, com o máximo cuidado, a votação deste projecto de lei, sobretudo pelo respeito que nos merecem numerosas escolas de ensino particular que têm feito um grande esforço e têm tido a grande utilidade de, na prática, suprirem deficiências da rede oficial. Mas o projecto de lei inicial do PS foi profundamente alterado no seu sentido: porque o que se pretende a partir de agora é colocar o Estado a financiar não apenas as escolas que, com muitas dificuldades, têm tido a utilidade prática e evidente de suprir deficiências da rede oficial, mas todas as escolas do ensino particular, o que tem, evidentemente por detrás, o acordo com a direita reaccionária que vem agora exigir do Estado que subsidie as próprias escolas, com a sua própria ideologia, essa mesma direita reaccionária que aqui nesta Assembleia e para o ensino oficial reclama o pluralismo. Surge ainda claro que um projecto de lei como este tem por detrás um acordo com a alta hierarquia católica, acordo esse perfeitamente ilegítimo, de apoio a escolas de ensino particular de ideologia católica, mesmo que estas não tenham qualquer utilidade por não serem necessárias em zonas onde a rede oficial cobre perfeitamente as necessidades de ensino, o que, quanto a nós, fere profundamente os princípios constitucionais e, direi mesmo, os próprios princípios da República” (AR, *Diário das Sessões* de 19/1/1979, p. 858).

Outras opiniões há, porém, ilustrativas dos novos horizontes abertos ao ensino privado. Destacamos as seguintes: Nuno Abecassis (CDS): “O Grupo Parlamentar do CDS deseja exprimir o seu regozijo pela aprovação desta Lei que, consagrando princípios que consideramos muito importantes, ao mesmo tempo e por isso mesmo, quanto a nós abre perspectivas extremamente prometedoras no sector da educação e da cultura. (...) É, primeiro, o direito de todo o cidadão ao pleno desenvolvimento da sua personalidade, aptidões e potencialidades e a garantia do acesso à educação e à liberdade cultural. (...) É, ainda, o reconhecimento do direito prioritário que têm os pais na escolha da educação e do ensino que, adentro dessa pluralidade de opções e dessa igualdade de oportunidades, preferem para os seus filhos” (p. 863).

Sousa Franco (PSD): “Pela primeira vez em Portugal, nos últimos cinquenta anos, se define um quadro legal progressista para o ensino privado e cooperativo, sem o qual não existe liberdade de ensino (embora esta alcance mais ampla dimensão e deva existir também no ensino público, como sempre se afirmou). (...) Julgo que esta lei é passo sério para introduzir estruturas e instituições democráticas na nossa sociedade, para respeitar um importantíssimo direito do homem – o direito ao pluralismo educativo. Não há sociedade pluralista sem que o sistema educativo seja pluralista: para isso se abre uma porta. Mesmo que ela seja estreita, revelaria fraco senso não a aproveitar. Pode ser este o começo do fim da estatização escolar em Portugal” (AR, *Diário das Sessões* de 14/2/1979, pp. 1066/1067).

⁴⁶⁴ Segundo Aldónio Gomes (1981), este diploma “veio alterar profundamente as perspectivas do ensino particular, consubstanciando a massa de reivindicações que, da área deste ensino, vinham sendo formuladas (p. 91). Contudo, e segundo Carlos Estêvão (1998a), esta lei terá sido grandemente condicionada pela “orientação supletivista” da Constituição de 1976, expressa por exemplo nos contratos de associação (pp. 131/132).

⁴⁶⁵ A Lei n.º 9/79, uma autêntica *lança em África* no contexto político e social de então, “estabeleceu regime recheado de consequências práticas” (Sousa Franco, 1995: X), uma vez que dá origem a mais dois importantíssimos diplomas no quadro do ensino particular. Contudo, este mesmo autor considera que este normativo nunca foi suficientemente regulamentado, pois os subsídios eram encarados como uma espécie de “favores escassos e regateados do poder” e não como “fontes de recursos certos e previsíveis para a gestão das instituições” (Sousa Franco, 1994: 39).

Segundo o Pe. Joaquim Ventura – director do colégio S. Miguel, em Fátima, e destacado dirigente da AEEP –, a mudança conceptual verificada na Lei n.º 9/79 também é devida à influência do Colóquio Internacional de Lyon, (19 a 21 de Setembro de 1978), cujo tema foi “Escolas Estatais e Escolas não Estatais nas Democracias Europeias”. Neste congresso, participaram representantes dos quatro partidos políticos com assento na Assembleia da República (PS; PPD; CDS e PCP), além do próprio Pe. Joaquim Ventura, em representação da AEEP e das escolas católicas. Com este evento, os parlamentares portugueses teriam ficado sensíveis à problemática do ensino livre por constatarem quão distante estava o nosso país em relação aos outros países

Lei n.º 65/79, de 4 de Outubro (Lei da liberdade do ensino)

Como que a complementar a Lei n.º 9/79, é publicada, em 4 de Outubro de 1979, a Lei n.º 65/79⁴⁶⁶, somente com 13 artigos, mas que se apresenta como mais um marco importante, no âmbito do quadro legislativo português, para o exercício pleno da liberdade de educação⁴⁶⁷.

democráticos da Europa. Neste particular, é de realçar a *conversão* da deputada Teresa Ambrósio, do PS, cuja mudança de atitude iria ser determinante na elaboração e aprovação dos normativos que precederam o estatuto, assim como do próprio estatuto, como em 3.3.2. abordaremos com mais pormenor.

A aprovação desta lei merece comentários entusiasmantes, designadamente do episcopado e de sectores ligados à Igreja. Na Nota Pastoral de 14/3/1979, os bispos consideram que o diploma contém “princípios inovadores e positivos”, manifestando esperança “que comece a trilhar-se caminho diferente do tradicional monopólio do Estado nesta matéria” (CEP, 1983b: 91). Também D. Eurico Dias Nogueira (1979), na altura arcebispo de Braga, depois de reconhecer que o diploma “consente moderado optimismo” (p. 24), é peremptório no seguinte comentário: “Sem dúvida que é esta a melhor lei sobre a liberdade de ensino publicada em Portugal” (p. 25).

A este propósito, é significativa a seguinte nota da redacção do semanário *A Voz do Domingo*, de 28/1/1979, ao encerrar elevadas expectativas: “Finalmente equiparados ao Ensino Oficial os Ensinos Particular e Cooperativo, esperemos agora que a regulamentação da Lei aprovada na Assembleia da República não tarde, para que as famílias tenham possibilidade de exercer livremente o direito à escolha do ensino que desejam para os seus filhos, o qual lhes acaba, enfim, de ser reconhecido em Portugal” (p. 8).

Também o editorial do *Correio de Coimbra* de 25/1/1979 expressa a satisfação pelo texto alcançado concertadamente, fruto da convergência de voto dos partidos “democráticos”: “A presente Lei de Bases vem de alguma maneira corrigir as insuficiências da Constituição sobre a matéria, interpretando em sentido alargado o vesgo articulado da Constituição. Este é um dos aspectos mais significativos da nova Lei de Bases já que ela aponta para uma revisão da Constituição ou pelo menos para uma interpretação não-restritiva de alguns dos seus preceitos. (...) A Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo representa para pais, professores e alunos uma nova perspectiva. Tal lei representa o fim da discriminação económica e a concessão da igualdade de oportunidades a todos os portugueses. A nova Lei de Bases vem exigir de todos os interessados na promoção da liberdade de ensino um mais esclarecido empenhamento para que esta conquista se torne irreversível. E Deus permita que a regulamentação desta Lei de Bases não se faça esperar” (p. 2)

⁴⁶⁶ Conhecida por “Lei da Liberdade do Ensino” (e que é elaborada com base num projecto do CDS).

⁴⁶⁷ A Lei é aprovada com os votos a favor do PS, CDS e PCP, e a abstenção do PSD. Nuno Abecassis, em nome do CDS, regozija-se com esta aprovação: “Ao aprovar o presente projecto de lei, que lhe foi apresentado pelo Grupo Parlamentar do CDS em 15 de Março de 1978, a Assembleia da República acaba de dar um dos passos mais decisivos para a consolidação da democracia em Portugal e, simultaneamente, de rasgar um dos mais promissores caminhos para o estabelecimento de uma sociedade aberta, tolerante e culta, onde os homens poderão afirmar-se e valorizar-se em sintonia com as suas convicções mais profundas, libertos de medidas discriminatórias e das violências que, exercendo-se sobre os espíritos, deformam as personalidades. Esta lei, conjuntamente com a lei 7/77, sobre a participação das associações de pais no sistema nacional de ensino, e a lei 9/79, sobre o ensino privado e cooperativo, constituem o tríptico da liberdade intelectual dos Portugueses e honram a Assembleia que as elaborou e aprovou” (AR, *Diário das Sessões* de 27/7/1979, p. 3478). Também o PCP, pela voz de Vital Moreira, se mostra agradado pela redacção final aprovada: “Com as alterações introduzidas na especialidade esta lei sobre a liberdade de ensino emergente de um projecto de lei do CDS, sofreu sensíveis melhorias e adquiriu a nosso ver, um novo enquadramento. Por isso mesmo nos apraz podermos alterar o sentido do voto em relação àquele que demos na votação na generalidade e poder votar e apoiar esta lei sobre a liberdade de ensino. (...) Acrescentaram-se as garantias de liberdade de aprender e de ensinar expressamente constantes da Constituição e aditaram-se alguns princípios tendentes a expressamente instituir, a nível legal, garantias implicitamente resultantes da Constituição, tendentes a interditar a discriminação política, ideológica e outras, quer no acesso de docentes e discentes às escolas, quer no reconhecimento e no apoio às escolas particulares, quer ainda a garantir a liberdade de discurso pedagógico e científico por parte dos docentes no âmbito da lei geral. São elementos cuja introdução alteram no sentido positivo o conceito de liberdade de ensino e que fazem afastar este conceito e este regime do limitado, restrito e, a nosso ver, errado pressuposto que parecia estar na base do projecto inicial e tendencialmente levava à identificação entre liberdade de ensino e existência de escolas particulares” (p. 3479).

O art. 1º, por si só, reflecte a mudança conceptual que se vive no momento, no que concerne ao entendimento sobre a liberdade de ensino e a liberdade de escolha que lhe está associada:

“A liberdade do ensino compreende a liberdade de aprender e de ensinar consagrada na Constituição, é expressão da liberdade da pessoa humana⁴⁶⁸ e implica que o Estado, no exercício das suas funções educativas, respeite os direitos dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos seus filhos em conformidade com as suas convicções”.

Por sua vez, o art. 2º esclarece como se exerce a “liberdade de ensino”, fundamentando-se na CRP e na Lei n.º 9/79, quase as reproduzindo.

De salientar, por ser um conteúdo inovador, a criação junto da Assembleia da República do “Conselho para a Liberdade do Ensino” (art. 3º) para “velar pelo respeito da liberdade do ensino e apreciar quaisquer infracções à mesma”. Embora se tenham criado à volta deste órgão grandes expectativas, o certo é que este se revela pouco operacional (talvez devido ao facto de carecer de acção deliberativa)⁴⁶⁹, vindo a ser revogado, em consequência da criação, em 1986, do Conselho Nacional de Educação (Lei n.º 46/86⁴⁷⁰).

No último dia do ano, é publicado o Decreto-Lei n.º 540/79, que extingue a Inspeção-Geral do Ensino Particular, surgindo em sua substituição a Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo (n.º 10), com funções que competiam à IGEP, exceptuando as que passam a ser das atribuições da Inspeção-Geral de Ensino (art. 30º), criada por este diploma.

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro (6º Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo)

Para dar sequência à Lei n.º 9/79, em 30 de Abril de 1979 é publicado o Despacho n.º 140/79 que nomeia o grupo de trabalho incumbido de elaborar o projecto do novo estatuto, coordenado por José Marcelino de Sousa Moura, Inspector-Geral do Ensino Particular. Pelo “Ensino Particular em Estabelecimento”, fazem parte os seguintes elementos: Maria João Avilez Ataíde, Joaquim Ventura, José Carlos Belchior e Frederico Valsassina.

⁴⁶⁸ Curiosamente, surge aqui o conceito de “pessoa humana”, muito característico dos documentos do Magistério da Igreja Católica e raro em documentos oficiais. Também por este pormenor se nota a influência de pessoas ligadas à Igreja, ou não fosse um projecto do CDS a estar na base desta lei. Na altura, é primeira-ministra Maria de Lourdes Pintasilgo – uma católica publicamente assumida.

⁴⁶⁹ Aldónio Gomes (1981) deposita grande esperança neste órgão, por poder “vir a assumir importância acentuada na clarificação de toda a política relativa ao ensino particular e cooperativo, não obstante carecer de acção deliberativa” (p. 92).

⁴⁷⁰ Lei de Bases do Sistema Educativo.

Em inícios de Janeiro de 1980, na Assembleia da República, o Ministro da Educação e Ciência, Vítor Crespo, anuncia as linhas norteadoras do projecto de estatuto nestes termos promissores:

“O desenvolvimento da igualdade de oportunidades passa igualmente pela criação de sistemas que correspondam aos anseios e necessidades de cada um. (...) Assim, a criação de esquemas educativos alternativos com uma formação global equivalente terá de realizar-se através do ensino particular e cooperativo. É dentro deste princípio que nos propomos ultimar os estudos relativos ao estatuto do ensino particular e cooperativo e proceder de modo que seja possível conceder-lhe os necessários apoios. Apoios que se estendem a todos os níveis de ensino. Na concepção do Governo o estatuto enquadrar-se-á nos seguintes princípios básicos: necessidade da existência do ensino particular e cooperativo, garantia da sua qualidade, obediência aos objectivos globais do ensino de cada nível e a condição de que os subsídios de funcionamento a conceder pelo Estado não ultrapassem os custos médios por aluno nas escolas oficiais” (AR, *Diário das Sessões* de 17/1/1980, p. 216).

Entretanto, na sessão de abertura do V Encontro Nacional das Associações de Pais, realizada em Aveiro, em 15 de Março de 1980, Roberto Carneiro (1980a), Secretário de Estado da Educação, ousa falar abertamente da questão candente da liberdade de ensino, especialmente associada ao ensino privado e ao processo em curso tendente à publicação do novo estatuto:

“Problema grave que urge resolver, e que directamente se prende com a aplicação do princípio da liberdade de ensino, é, também, o do ensino particular, carecido de apoio financeiro, técnico e pedagógico e portanto em situação que se projecta gravosamente sobre as famílias, professores e alunos que lhe estão ligados. Na perspectiva de que um tal ensino deverá passar a ser uma opção aberta, em termos de tendencial igualdade de acesso, e tendo em conta as suas virtualidades em matéria de inovação pedagógica e contribuição de peso para a cobertura escolar do País, está a ser dada a maior urgência à elaboração dos respectivos Estatutos para os vários níveis de ensino, em moldes que o dignifiquem na construção de uma sociedade genuinamente plural” (pp. 2/3).

Seguidamente, Roberto Carneiro salienta algumas medidas que visam resolver os principais problemas, enquanto os estatutos não são aprovados, nomeadamente: revisão dos princípios a que obedece a concessão do paralelismo pedagógico, alargando a sua abrangência; actualização dos subsídios ao ensino particular; concessão de apoios

extraordinários a alguns colégios de reconhecido interesse educativo, em situação particularmente crítica (p. 3)⁴⁷¹.

Em 29 de Abril de 1980, novamente o Ministro Vítor Crespo, na Assembleia da República, fala do Estatuto, considerando que “a sua falta é por todos tida como manifestamente inconveniente”, e acrescentando que com este diploma “irão estabelecer-se as normas de apoio técnico, pedagógico e financeiro a uma actividade do maior interesse público, que contribui decididamente para a cobertura da rede escolar do País e para o aparecimento de novas facetas, da educação, que irão abrir melhores perspectivas no âmbito da liberdade de ensinar e aprender” (AR, *Diário das Sessões* de 30/4/1980, p. 1748).

É dentro destes princípios e com estas expectativas que, a 21 de Novembro de 1980 - trinta e um anos e dois meses após a publicação do último Estatuto - é finalmente promulgado o Decreto-Lei n.º 553/80 – “Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo” – cumprindo-se, desta forma, a determinação do art. 17º da Lei n.º 9/79.

Embora condicionado pelo conceito constitucional da “supletividade”⁴⁷², mas em consonância com a abertura proporcionada pelas Leis n.ºs 7/77⁴⁷³, 9/79 e 65/79 que o antecedem e preparam, o novo estatuto revela-se um documento equilibrado, oportuno e até inovador, recuperando o que de mais favorável se encontra nos princípios estabelecidos na CRP e nas leis que o precedem, contribuindo assim para a tão necessária estabilização do ensino privado.

Do preâmbulo do Estatuto – pleno de boas intenções tendo em conta “o modelo de sociedade pluralista e livre que se deseja consolidar em Portugal” – deduzem-se claramente as intenções do legislador: “a criação de um conjunto coerente de normas que, sem a preocupação da exaustividade prescritiva, proporcionem estímulo e encorajamento à iniciativa particular e a desejável explicitação de projectos educativos próprios”.

Reconhece-se definitivamente “a liberdade de aprender e de ensinar – incluindo o direito dos pais à escolha e à orientação do processo educativo dos filhos”, incumbindo ao Estado

⁴⁷¹ Entretanto, em 12 de Março de 1980, a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP, 1980a) emite um parecer sobre o projecto deste diploma “à luz do princípio da liberdade de ensino” (p. 2); elogia as leis 9/79 e 65/79 e considera que “não basta a definição de os princípios correctos e inovadores” mas uma paridade efectiva entre os ensinos estatal e não estatal (pp. 1 e 2); aplaude aspectos positivos, tais como as formas diversificadas de apoio financeiro e o paralelismo pedagógico, mas critica o tom “demasiado regulamentador e burocratizante” do projecto (p. 3), assim como a ideia de que a escola privada deve tomar como modelo a escola pública (p. 4)

⁴⁷² Verifica-se este facto quando ainda se distinguem, no apoio financeiro a dar pelo Estado, escolas implantadas em zonas carenciadas de escolas públicas (com apoio total do Estado, proporcionando ensino gratuito) e escolas das restantes zonas (com apoios parciais, conforme as possibilidades financeiras das famílias e do Estado).

⁴⁷³ A Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro, reconhece as Associações de Pais e Encarregados de Educação que, entretanto, se tinham constituído em Inter-Associações de Pais.

“instituir subsídios destinados a custear as despesas com a educação dos filhos” (art. 2º) – e consagra-se a liberdade de criação de escolas particulares (arts. 3º e 23º).

No âmbito das competências do Estado, salienta-se a progressiva promoção do acesso às escolas particulares em condições de igualdade com as públicas (art. 4º). Para tal, todas as escolas existentes passam a gozar das prerrogativas das pessoas colectivas de utilidade pública (art. 8º).

Igualmente relevante é a criação do *Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo* (CCEPC) que, mau grado os seus limitados poderes, concretiza o princípio da participação institucionalizada, através da inclusão de representantes dos pais, professores e associações patronais (arts. 5º, 6º e 7º).

Na sequência do art. 8º da Lei n.º 9/79, a secção III do novo estatuto estabelece a celebração de contratos com as escolas particulares que se integrem nos objectivos do sistema educativo⁴⁷⁴, designadamente: (i) *contratos de associação* a celebrar com escolas particulares situadas em zonas carecidas de escolas públicas, assegurando a gratuidade do ensino (arts. 14º, 15º e 16º)⁴⁷⁵; (ii) *contratos simples* destinados a permitir condições especiais de frequência (redução de propina) nas escolas particulares não abrangidas por contratos de associação (arts. 17º e 18º); (iii) *contratos de patrocínio* a celebrar com escolas cuja actividade pedagógica, pertinência dos cursos e metodologias de ensino os justifiquem (arts. 19º, 20º e 21º)⁴⁷⁶.

Além destes contratos, o Estatuto contempla a concessão de um sistema muito vasto de subsídios especiais, abrangendo nomeadamente o arranque, a inovação pedagógica, a

⁴⁷⁴ Roberto Carneiro (1994c) refere que este estatuto evita a expressão “Sistema Nacional de Educação” (tão acolhida na Lei n.º 9/79), a fim de evitar interpretações perigosas, ambíguas e restritivas (p. 106).

⁴⁷⁵ Estatui-se assim, o que de facto, embora casuisticamente, se vem verificando desde 1973 (em 1978, há 80 colégios “supletivos” situados em localidades sem escolas estatais, inteiramente financiados pelo Estado com um “subsídio de gratuidade” – *Contacto*, n.º 8 e *Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, carta para IGEP, 6/11/1978; J. Carlos Belchior, 1979: 12). Todavia, o contrato de associação acentua o carácter supletivo de algum ensino particular. As escolas abrangidas por estes contratos, porque “públicas não estatais”, são obrigadas a receber todos os alunos, dando preferência aos que pertencem ao mesmo agregado familiar, aos residentes na área e aos de menor idade (art. 16º).

Relativamente à forma de financiamento destas escolas, o art. 15º refere que o Estado concederá “um subsídio por aluno igual ao custo de manutenção e funcionamento por aluno das escolas públicas de nível e grau equivalente”. Acontece, porém, que esta determinação (como outras) nunca será cumprida. Aliás, ao contrário do que sucede com os custos dos alunos que frequentam escolas em regime de contrato de associação (facilmente calculados), os custos dos alunos das escolas estatais são sistematicamente ocultados ou ignorados. A este propósito, consultar Jorge Cotovio (2004) onde se comparam custos de alunos em escolas públicas estatais e escolas públicas não estatais, indiciando que nestas, os custos são bem menores do que naquelas (pp. 424-453).

⁴⁷⁶ Caso das escolas de/com ensino especializado (música, dança, etc.).

viabilização financeira, a ampliação de instalações, o apetrechamento ou reapetrechamento, o apoio a actividades circum-escolares e outros, devidamente justificados (art. 22º)⁴⁷⁷.

No que respeita à criação e funcionamento dos estabelecimentos do EPC, verifica-se uma significativa desburocratização das condições exigidas (cf. arts. 23º e 29º)⁴⁷⁸.

Um outro aspecto relevante consiste na atribuição, sob determinadas condições, da *Autonomia Pedagógica*. Este novo figurino, para além de incluir os direitos próprios do *Paralelismo Pedagógico* já previstos pela Lei n.º 9/79 (não dependência em relação às escolas públicas em matéria de orientação metodológica e adopção de instrumentos escolares, bem como de avaliação de conhecimentos, incluindo dispensa de exame e a sua realização), contempla também a independência no que concerne aos planos de estudo e conteúdos programáticos, assim como no respeitante à matrícula, emissão de diplomas, certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações (art. 34ºss).

Constata-se assim pela primeira vez “que o padrão único de excelência não é necessariamente o do ensino oficial (...), reconhecendo-se ao ensino particular idóneo o direito integral à diferença e à autodeterminação pedagógica” (Carneiro, 1994: 107/108)⁴⁷⁹.

Relativamente ao pessoal docente, o estatuto procura harmonizar as carreiras dos professores dos ensinos particular e estatal, sugerindo uma aproximação progressiva dos estatutos remuneratórios (arts. 45º e 46º), possibilitando a profissionalização nas próprias escolas particulares (art. 55ºss)⁴⁸⁰, regulamentando o regime de acumulação (art. 67ºss), permitindo o livre-trânsito entre o ensino oficial e o particular, e vice-versa, sem prejuízo de direitos adquiridos (arts. 70º e 71º) e uniformizando o regime de contagem do tempo de serviço (arts. 72º e 73º).

⁴⁷⁷ Fica célebre este art. 22º, pois nele *cabe tudo*. Todavia a sua dotação específica fica sempre muito aquém do minimamente desejável.

⁴⁷⁸ Neste âmbito, há uma evolução linguística que Pedro D’Orey da Cunha (1994) considera “subtil” e mais de acordo com o princípio constitucional da liberdade de aprender e ensinar (p. 135). Já não se fala da autorização de criação de escolas, porque a criação é “livre”, mas sim da “homologação da criação” e “autorização de funcionamento”. A revisão da CRP de 1982 virá a contemplar este facto, acrescentando o n.º 4 ao art. 43º: “É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas”.

⁴⁷⁹ Realmente, Roberto Carneiro (1986) considera a “autonomia pedagógica” como o aspecto mais inovador do diploma, pois “tem muito a ver com a ideia de um ensino particular que pode ser, em determinadas condições de idoneidade comprovada, autónomo, não apenas na sua configuração administrativa, na concessão de diplomas, ou na avaliação de conhecimentos, mas também na definição dos planos de estudo e na orientação dos conteúdos programáticos” (pp. 17/18). Ademais, a “autonomia pedagógica” vem substituir a figura do “paralelismo pedagógico”, que o autor considera “reducionista”: “[Até ao Decreto-Lei n.º 553/80] vigorava tão-somente a figura do paralelismo pedagógico que na altura considerei, e continuo a considerar, reducionista no seu entendimento, já que paralelismo significa identificar o máximo da excelência possível do ensino particular com a reprodução do modelo oficial” (p. 17).

⁴⁸⁰ Esta modalidade de profissionalização é o culminar de uma longa luta da AEEP (*Arquivo particular de Frederico Valsassina*, caixa 1, “profissionalização em serviço”, s/d).

Quanto à extensão aos alunos do ensino particular dos benefícios sociais previstos no âmbito da acção social escolar para os alunos das escolas públicas, o art. 91º do Estatuto não faz qualquer restrição temporal para os alunos do ensino particular, o que não acontecia com o artigo equivalente na Lei n.º 9/79⁴⁸¹.

Não restam dúvidas de que os 106 artigos que compõem este estatuto pretendem corrigir a política educativa em relação ao EPC, propiciando “a reversão da tendência histórica e o fortalecimento incondicional da sociedade civil” (Carneiro, 1994: 106). E se atendermos aos cinco principais objectivos estratégicos traçados para o processo inicial de implementação do estatuto, deixaremos de ter dúvidas quanto às (boas) intenções que lhe estão subjacentes:

“a) Celebrar condignamente o primeiro conjunto de Contratos de Associação equiparando a contrapartida financeira ao custo real por aluno; b) Lançar em concomitância os Contratos Simples quebrando o ciclo vicioso da supletividade; c) Criar condições efectivas de igualdade de oportunidades no acesso às escolas particulares e públicas para as crianças provenientes de meios familiares carenciados, independentemente da localização do estabelecimento de ensino; d) Proporcionar pequenos estímulos financeiros e técnicos à elevação dos padrões de qualidade de ensino nas escolas particulares carenciadas ou com capacidade de iniciativa; e) Estancar a tendência da progressiva nacionalização de escolas particulares e fomentar uma dinâmica de criação de novos estabelecimentos de ensino por entidades idóneas” (p. 109).

Roberto Carneiro, na altura Secretário de Estado da Educação e co-autor do diploma, refere-se desta maneira ao estatuto, já na década de noventa:

“Animava-nos o desafio de produzir um texto mais inovador, bastante menos regulamentar, capaz de inverter os termos tradicionais da equação: trata-se não de defender o Estado numa postura perpassada pela continuada obsessão da desonestidade e da fraude, mas de defender a Sociedade do gigantismo estatal, desregulamentando-a e facultando-lhe, dentro de limites eticamente aceitáveis, livre curso à iniciativa e criatividade” (p. 105).

⁴⁸¹ Relembramos que o n.º 2 do art. 16º da Lei n.º 9/79 diz textualmente: “Na Regulamentação para a aplicação do n.º 1, o Governo velará pela progressiva extensão desses benefícios e regalias a todos os alunos que frequentem as escolas particulares e cooperativas”. Com a nova formulação, tudo levava a crer que estes benefícios atingiriam, desde logo, todos os alunos do ensino particular que a eles tivessem direito. Contudo, até à data, tais regalias apenas abrangem os alunos que frequentam escolas em regime de Contrato de Associação, apesar de o art. 91º do Estatuto do EPC estender estes benefícios a todas as escolas, sem qualquer tipo de restrição.

Este mesmo autor apresenta, também, o que estaria programado (e que não chegou a ser efectivado) para dar consistência e exequibilidade ao diploma legislativo: um quadro regulamentar pronto no prazo de um ano; preparação de legislação complementar que suportaria o princípio da complementaridade entre as redes dos ensinos oficial e particular, prevendo-se, inclusivamente, a figura dos contratos de gestão que propiciavam a desnacionalização de escolas estatais e a sua gestão por entidades particulares “comprovadamente competentes”; finalmente, previa-se um adequado acompanhamento da aplicação do estatuto, assim como ajustamentos e revisões oportunas⁴⁸² sem precipitações nem preconceitos (p. 110).

Mas em 1981 Roberto Carneiro cessa funções de Secretário de Estado da Educação⁴⁸³, culminando assim um período *fecundo* para o EPC. Os anos subsequentes, porém, mostram-se

⁴⁸² Efectivamente, nos anos subsequentes próximos, já com outra equipa na pasta da Educação, elaboraram-se projectos de novos estatutos que, na opinião de Roberto Carneiro (1986), seriam prejudiciais para o ensino privado: “Lembro, a propósito, que ao abrigo das disposições vigentes, quer constitucionais, quer consagradas na lei ordinária, designadamente na Lei 9/79, de Março (...), foi possível elaborar em Portugal, projectos de Estatutos de Ensino Particular e Cooperativo, seja ao nível básico e secundário, seja ao nível do ensino superior, os quais se me afiguram de consequências lesivas e até desastrosas para a efectivação da liberdade de aprender e de ensinar em Portugal. Esses projectos são publicamente conhecidos e só me posso congratular pela circunstância de não terem sido aprovados” (p. 15).

Nesta mesma ocasião, Roberto Carneiro, e ainda a propósito deste Estatuto, tece duras críticas à sociedade débil e passiva e ao Estado “avassalador”, uma *mistura* que tem condicionado o ensino particular: “A sociedade portuguesa é fraca, a sociedade civil não tem força associativa na sua expressão plena, como seria desejável perante um Estado cada vez maior, cada vez mais avassalador, cada vez mais cioso de penetrar e de regulamentar cada aspecto de pormenor e mais ínfimo da vida quotidiana dos cidadãos. (...) Este conjunto de circunstâncias históricas, que explica em Portugal a emergência de uma atitude que classifiquei de laicista estatal perante o ensino privado, mantém-se há, pelo menos, trezentos ou quatrocentos anos, e leva a que persista na mentalidade portuguesa, na cultura administrativa, uma posição tácita de desconfiança perante o ensino particular e a iniciativa social legítima” (pp. 16/17).

⁴⁸³ Nesta ocasião, e sobre Roberto Carneiro, a revista *Contacto* n.º 19/81, da AEEP, diz o seguinte: “Ficasse o ensino particular a dever, em boa parte, um ano de governação rico em legislação e efectivação, nomeadamente, no impulso que deu à redacção e publicação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo e do Decreto-Lei sobre Profissionalização em Exercício para o Ensino Particular e a melhoria das condições de apoio financeiro às escolas particulares nas regiões carecidas de ensino público (p. 17).

Roberto Carneiro terá sido o membro de uma equipa da pasta da Educação do regime democrático com maior protagonismo na defesa efectiva da liberdade de ensino. Mais tarde, especialmente quando assume, de 1987 a 1991, o cargo de ministro, confirmará esta “eleição”, materializada na publicação de muitos diplomas determinantes, designadamente do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo e da Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro (“gratuidade do ensino na escolaridade obrigatória”). Este (ex) governante, em entrevista a António Teodoro (2002), recorda esta lógica de acção, que sempre o acompanhou: “Sempre me bati pela chamada liberdade de aprender e ensinar. Tenho posições públicas sobre a matéria muito antes de ser Ministro. Sempre defendi a ideia básica de que o ensino particular e cooperativo não deve ser tratado como um ensino de segunda, ou um ensino para os ricos para que os pobres vão para o ensino público. Parece-me uma dicotomia profundamente nociva para a coesão social” (p. 335).

Em entrevista que nos concedeu, Roberto Carneiro (2006) reitera estas convicções e diz como é que se poderia ter evitado a asfixia de tantos colégios nas décadas de sessenta e, sobretudo, setenta: “Mediante regras muito claras que evitassem uma política de implantação indiscriminada de escolas públicas ao lado de escolas particulares idóneas e de qualidade comprovada. Esse dispositivo legislativo viria a ser aprovado muito mais tarde através do D.L. 108/88, de 31 de Março” (p. 402).

desfavoráveis à concretização das medidas inovadoras deste importante diploma⁴⁸⁴, mau grado a *Comissão de Reforma do Sistema Educativo* ter considerado este Estatuto “um marco decisivo na criação de condições para a existência de um ensino particular responsável, independentemente de interferências do Estado e capaz de afirmar a sua especificidade no quadro do sistema Educativo” (CRSE, 1988: 437).

Com horizontes largos, rico de conteúdo e pleno de potencialidades que, aproveitadas, guindariam o ensino particular e cooperativo para o lugar que, de direito, lhe compete na sociedade portuguesa, este Estatuto acaba por se saldar “pelo acrescentamento de mais uma pedra ao grande ‘monumento de ilusões’ que é o *Diário da República*” (Carneiro, 1994: 108).

As primeiras regulamentações do Estatuto

Decorrente do Estatuto, e com o objectivo de lhe dar mais consistência e maior praticabilidade, são publicados, nos anos mais próximos, diversos normativos, dos quais destacamos os seguintes: o Decreto-Lei n.º 260-D/81, de 2 de Setembro (equiparação a pessoas colectivas de utilidade pública); os Decretos-Lei n.ºs 456/80, de 9 de Outubro e 441-A/82, de 6 de Novembro (isenção da generalidade dos impostos para as cooperativas de ensino e bases do sector cooperativo de ensino); o Decreto-Lei n.º 37/83, de 25 de Janeiro (linhas de crédito bonificado destinadas à aquisição, construção e equipamento de estabelecimento do EPC não superior); o Decreto-Lei n.º 394-B/84, de 26 de Dezembro (isenção de imposto sobre o valor acrescentado de todos os estabelecimentos de ensino integrados no Sistema Nacional de Educação); o Decreto-Lei n.º 169/85, de 20 de Maio (contagem do tempo de serviço no EPC)⁴⁸⁵.

Entretanto, de 5 a 7 de Dezembro de 1984, realiza-se o III congresso do EPC. Está então a viver-se um período de aplicação parcial do novo Estatuto, já que o quadro regulamentar ainda não se encontra completo.

Na sessão de abertura, discursa o Ministro da Educação, José Augusto Seabra, que não esconde a sua simpatia pelo ensino privado:

⁴⁸⁴ Sobre estas dificuldades, diz Roberto Carneiro (1986) no decorrer de um colóquio: “É generalizadamente conhecida a dificuldade que actualmente preside à implantação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, aprovado pelo Decreto-Lei 553/80, designadamente para honrar o regime contratual que nesse Estatuto vem previsto e se inspira no previsto na Lei 9/79: os contratos de associação, os contratos simples e os contratos de patrocínio. (...) Não pode ser outro o significado do n.º 3 do artigo 2º do citado Decreto-Lei n.º 553/80, onde se lê: ‘É dever do Estado no âmbito da política de apoio à família, instituir subsídios destinados a custear as despesas com a educação dos filhos’” (p. 23).

⁴⁸⁵ Curiosamente, no n.º 2 do preâmbulo deste diploma reconhece-se “o insofismável serviço que o ensino particular e cooperativo prestou e continua a prestar ao País, mormente no caso em que funciona como supletivo do ensino oficial”.

“O Estado não tem o direito de impor, mediante um monopólio, uma doutrina e uma educação (...). Isso implica que o Estado deva compensar as escolas privadas dos gastos que estas poupam à escola do Estado” (Seabra, 1985: 31). E para que se faça alguma justiça, Seabra propõe uma legislação fiscal que beneficie os estabelecimentos e as famílias, de forma a encontrar-se uma compensação adequada (pp. 36, 37, 44). Mais à frente, o ministro enaltece o papel de promoção cultural desempenhado pelos colégios e pelos seminários para as populações do interior do país, acabando por dizer que “seria uma grande injustiça histórica não reconhecer esse papel” (p. 35).

Depois de alvitrar que o ensino privado é defendido pela maioria do povo português (p. 34), este governante refere que “o que importa é dar ao Ensino Particular e Cooperativo todos os meios de que deverá dispor para que não seja dependente do Estado, embora seja dele complementar” (p. 36)⁴⁸⁶. E termina com a promessa de uma adequada regulamentação do estatuto do EPC, levando-o à prática, sem “alçapões”, com esquemas financeiros que promovam a igualdade de condições de acesso aos estabelecimentos (pp. 42/43).

As palavras do ministro são bem acolhidas pelos defensores do ensino livre, mas a “adequada regulamentação”, embora vá sendo construída, enferma dos males anteriores, conduzindo normalmente a ambiguidades, incoerências e injustiças próprias de um *Estado paralelo*⁴⁸⁷, muitas vezes da responsabilidade de governos que lutaram por legislação favorável à liberdade de ensino, coarctando este princípio e prejudicando, obviamente, as escolas não estatais.

⁴⁸⁶ Nesta mesma linha encontra-se o ex-Director-Geral do EPC, José Pereira Neto (1985). Intervindo igualmente neste congresso, este responsável considera, contrariamente a ideias em voga, que é o regime democrático a abrir perspectivas de dignidade ao ensino privado, levando-o a ganhar a tão ansiada autonomia: “É após Abril de 1974, ultrapassado o momento de ameaça da sua própria sobrevivência – momento que historicamente funcionou como tomada de consciência – que as escolas particulares esgotam, tanto quanto o sistema global o permite, o significado pleno do termo *escola*. Até aí assim não acontecia: (i) os alunos podiam nela estudar mas não podiam nela ser avaliados; (ii) os professores: podiam ensinar mas não podiam avaliar os alunos; podiam, e nem sempre, exercer a sua profissão mas não tinham acesso aos estágios; não tinham direito a reforma; serviam quaisquer habilitações (pp. 212/213).

Continuando em tom crítico, o autor questiona depois o entendimento prático do princípio da liberdade de ensino sentido pelo Estado e pela generalidade das escolas privadas: “Diga-se, então, com toda a clareza: o ensino particular e cooperativo, em Portugal, realiza o ensino oficial dentro dos limites das paredes de instituições particulares (...). Consistirá a liberdade de ensino – para usar a expressão a meu ver, nem sempre correctamente entendida – na possibilidade de mais escolas particulares, mesmo apoiadas pelo Estado, para fazerem o mesmo que fazem as escolas do Estado?” (p. 215).

⁴⁸⁷ No “Estado paralelo” sobressai o distanciamento entre a lei escrita e a sua aplicação, entre a *ortodoxia* e a *ortopraxis* (cf., por exemplo, Boaventura Sousa Santos, 1985: 891; 1993: 31; 1998: 34).

A revisão da CRP de 1982

Em 1982, dá-se a primeira revisão da recente CRP, sendo aprovado o novo texto em 12 de Agosto.

No que respeita ao EPC, bane-se o conceito da supletividade – apenas o conceito, como a prática confirmará –, passando o n.º 2 do art. 75º a ter a seguinte redacção: “O Estado fiscaliza o ensino particular e cooperativo”⁴⁸⁸. O n.º 1 deste artigo passa a estipular que “O Estado criará uma rede de estabelecimentos *públicos* de ensino que cubra as necessidades de toda a população”, quando, em 1976, se referia a “estabelecimentos *oficiais* de ensino”⁴⁸⁹.

Entretanto, no art. 43º é acrescentado um n.º 4 que diz o seguinte: “É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas”⁴⁹⁰.

Contrariamente à Constituição de 1976 – publicada num contexto político e social adverso à liberdade escolar, marcado pela *pura* supletividade do ensino particular – a revisão constitucional de 1982 gera “um texto mais aceitável e, em si, praticamente consensual” (Franco, 1995:IX)⁴⁹¹.

A Lei de Bases do Sistema Educativo⁴⁹²

Em 14 de Outubro de 1986, é publicada a Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

⁴⁸⁸ Lembramos a anterior redacção: “O Estado fiscaliza o ensino particular supletivo do ensino público”. A nova formulação antevê o alargamento da inspecção estatal a todo o ensino particular. Contudo, segundo Carlos Estêvão (1991) este facto não vem alterar a actuação da Inspeção-Geral do Ensino (p. 101), que, segundo António Sousa Franco (1995), se irá mostrar muito “desleixada” na década de oitenta (p. XI).

⁴⁸⁹ A este propósito, escreve Amadeu Pinto (1994): “Funcionando [o EPC] ‘à luz do dia’, dito de outra forma, não podendo mover-se na ‘clandestinidade’, terá de ser reconhecido, com toda a propriedade, como um subsistema de ensino tão ‘público’ como o que é controlado directamente pelo Estado” (p. 5).

⁴⁹⁰ Para Mário Pinto (1994), este aditamento num artigo que diz respeito à liberdade de aprender e ensinar só pode significar “o reconhecimento da ideia de que a liberdade de escola é indissociável das liberdades de aprender e de ensinar” (p. 97).

Acerca da expressão “escolas *particulares e cooperativas*” – que pela primeira vez surge na CRP, após ter sido criada pela Lei n.º 9/79 (art. 3º), ainda na forma “não constitucional” – Paulo Adragão (1995) refere uma “pequena” incorrecção técnica nesta formulação. Segundo este autor, confundiram-se dois planos distintos: o do tipo de ensino (particular por oposição ao público) com o da forma de propriedade das escolas (pública, privada e cooperativa) (pp. 200 e 203). Mau grado esta deficiência de redacção, a expressão é comumente utilizada, ganhando foros de uso generalizado, em vez da designação correcta – *escolas privadas e cooperativas*.

⁴⁹¹ Em 6/2/1981, a CEP (1983c) emite uma Nota do Conselho Permanente, a propósito da revisão constitucional em curso. Os bispos saúdam a recente legislação aprovada (leis 9/79, 65/79 e estatuto do EPC) e pedem para ficar consignado no novo texto constitucional que “o direito dos pais à escolha do género de educação a dar aos filhos pressupõe a livre existência de escolas privadas e cooperativas (...) paralelas e equivalentes às do Estado, e de forma nenhuma supletivas” (p. 294). Esta pretensão até será satisfeita, na letra, como já vimos, mas não no “espírito”. Outra preocupação do episcopado diz respeito à “aconfessionalidade” do ensino público que pode traduzir-se, na prática, no laicismo (ibidem).

⁴⁹² Embora o período temporal em estudo se estenda até 1980, com a publicação do 6º Estatuto do Ensino Particular (e Cooperativo), consideramos pertinente a abordagem da legislação até à publicação da LBSE (1986), uma vez que este normativo encerra, consolida e clarifica o período em análise.

No que respeita ao ensino particular, retomam-se os princípios constitucionais da liberdade de ensino e procura-se dar mais consistência e garantia ao ensino ministrado nos estabelecimentos.

O art. 2º consagra o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com todas as escolhas possíveis, tendo em conta, porém, que “o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”. É garantido igualmente o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

Contudo, é no capítulo VIII que se aborda especificamente o EPC, começando por se reconhecer o valor do ensino privado e a sua cumplicidade com a liberdade de ensino e a liberdade de escolha, de uma forma muito clara e incisiva:

“É reconhecido pelo Estado o valor do ensino particular e cooperativo, como uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar e do direito da família a orientar a educação dos filhos” (n.º 1 do art. 54º da LBSE).

Como corolário desta declaração, surge a questão central da articulação do EPC com a rede escolar. Para tal, o art. 55º determina que os estabelecimentos do EPC são “parte integrante da rede escolar” (n.º 1) e que “no alargamento ou no ajustamento da rede o Estado terá também em consideração as iniciativas e os estabelecimentos particulares e cooperativos, numa perspectiva de racionalização de meios, de aproveitamento de recursos e de garantia de qualidade” (n.º 2). Podemos concluir que, de certa forma, procura-se agora mitigar os efeitos eventualmente perversos do n.º 1 do art. 75º da CRP⁴⁹³, considerando-se que o EPC pode efectivamente oferecer um serviço tão público e de tanta qualidade como o das escolas do Estado.

O art. 56º volta a contemplar a possibilidade de as escolas do EPC adoptarem planos e programas próprios, sob determinadas condições – um desafio que nunca terá sido suficientemente potenciado.

Quanto à intervenção do Estado, o art. 58º incumbe-o de fiscalizar e apoiar pedagógica e tecnicamente os estabelecimentos do EPC (n.º 1), assim como de apoiar financeiramente “quando, no desempenho efectivo de uma função de interesse público se integrem no plano de desenvolvimento da educação, fiscalizando a aplicação das verbas concedidas” (n.º 2)⁴⁹⁴.

⁴⁹³ Recordemos o n.º 1 do art. 75º da CRP: “O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população”.

⁴⁹⁴ No que respeita ao apoio financeiro, não se verifica na LBSE nenhuma evolução significativa – antes pelo contrário – em relação a normativos anteriores. É omitido o estabelecimento progressivo da igualdade de

A LSBE, embora considerando o valor do EPC, não produz ainda os efeitos que se poderão esperar neste subsistema de ensino, sobretudo no respeitante ao conceito de autonomia⁴⁹⁵. E se é verdade que continua a faltar algum espírito aventureiro por entre os responsáveis dos estabelecimentos do EPC, o certo é que as sucessivas regulamentações, maioritariamente ambíguas, vão coarctando (ou até mesmo anulando) princípios e possibilidades explicitamente legisladas. Neste quadro, qualquer tentativa mais arrojada mostra-se extremamente arriscada.

Com a LBSE fecha-se mais um ciclo que procura consolidar a missão importante (e insubstituível) do ensino privado no panorama educativo nacional. Parecem estar criadas todas as condições – legais – para a projecção do ensino não estatal, em concorrência saudável com o ensino estatal. O certo é que, por interpretações tendenciosas da lei, ou desrespeito pelas suas orientações, ou por manifesta falta de vontade política dos governantes, as expectativas não serão consumadas, provocando instabilidade e insegurança em muitas escolas com um percurso histórico irrepreensível, designadamente escolas católicas, e criando, ao invés, condições para a emergência de nichos de escolas particulares sem identidade própria, que habilmente aproveitam a legislação vigente⁴⁹⁶.

Tudo isto sucede novamente porque “o Estado não abdicou, mais uma vez, do seu estatuto hegemónico instituindo-se, em linguagem contingencial, como a entidade reguladora e fornecedora de recursos, ao traçar o *ambiente* geral das organizações educativas privadas” (Estêvão, 1998a:135).

oportunidades, intenção bem explícita tanto na Lei n.º 9/79 (alínea d) do n.º 2 do art. 6º), como no Estatuto do EPC (n.º 3 do art. 1º e alínea g) do art. 4º, do Decreto-Lei n.º 553/80).

⁴⁹⁵ Em 6 de Julho de 1978 a CEP (1978l) enviou ao Ministério da Educação e Cultura um parecer sobre a proposta de LBSE. Mesmo desconhecendo nós o teor do projecto, consideramos pertinente apontar alguns dos aspectos mais relevantes do parecer. De 13 reparos, 9 são acerca do ensino particular e cooperativo; é reconhecida a “gravíssima situação em que se encontra o sistema de educação nacional” (p. 1); choca a ausência da referência a valores, culturais e estéticos (p. 2); dá-se pouca valorização à família e muita ao Estado (p. 3); não se garante o respeito pela liberdade de ensino, pois o ensino privado continua a ter um papel supletivo (p. 4).

Em 2 de Julho de 1980, a CEP (1980b) envia novo parecer, agora ao Ministério da Educação e Ciência, onde, além de sugestões pontuais, questiona qual o objectivo do Sistema Educativo: se servir a pessoa (como defende), ou servir um modelo pré-estabelecido de sociedade (como parece transparecer do projecto), ademais uma “sociedade pluralista” (sem que este conceito seja explicado) (pp. 2/3); a CEP continua a contestar a subordinação do ensino privado ao modelo estatal, conduzindo à estatização daquele (p. 5).

⁴⁹⁶ Sendo livre a criação de escolas privadas, só nos poderemos regozijar com estas iniciativas, desde que de qualidade (como normalmente sucede, independentemente do cariz mais ou menos comercial das mesmas). Todavia, questionamos um Estado que apoia – e justamente – estas novas escolas, celebrando com elas contratos de associação, e deixa definhar ou morrer mesmo colégios com longa tradição, só porque não se encontram, na altura, localizados em zonas carenciadas da rede pública (esquecendo que, quando foram criados, eram, na maioria dos casos, a única escola existente na zona).

Outros diplomas

Colateralmente à construção destes “pilares legislativos” surgem neste período outros diplomas, especialmente sobre a questão do paralelismo pedagógico, e na sequência dos publicados pelo VI Governo Provisório.

Assim, o Ofício-Circular n.º 80/76, de 25 de Agosto reconhece o empenhamento das escolas envolvidas, louvando a actuação de alunos, professores e responsáveis pedagógicos pela forma como decorreu todo o processo de exames⁴⁹⁷. Revelando-se um teste “notoriamente positivo”, esta experiência abre o caminho à consolidação e generalização de uma medida há muito almejada e que contribuirá determinantemente para a afirmação do ensino particular, e simultaneamente relança a esperança no não menos desejado “paralelismo económico”⁴⁹⁸.

Ainda sobre esta matéria, o Despacho n.º 79/76 de 3 de Setembro determina a não concessão de regime de paralelismo pedagógico aos estabelecimentos de ensino em que se prove ter havido despedimentos pelos motivos citados no próprio despacho (cf. *Arquivo particular do P. Joaquim Ventura*, pasta VII, “Exames em estabelecimentos com autonomia pedagógica em 1976/77”, s/d). Em 1980, porém, esta situação será resolvida favoravelmente, ficando consagrada no novo Estatuto.

⁴⁹⁷ Do Ofício-Circular n.º 80/76, de 25 de Agosto, destacamos o seguinte: “Tratava-se de uma fase importante, relativamente ao ensino particular. Apesar de só tardiamente se ter decidido a realização, ao âmbito regional, dos exames, encontrou-se naturalmente um empenhamento, uma determinação, uma capacidade e uma seriedade de atitudes de todos os interessados, que permitiu ultrapassar as inevitáveis deficiências duma organização acelerada e transformar todo o conjunto de acções num teste notoriamente positivo. Por todo este esforço, pela sua colaboração dedicada e pelas críticas claramente apresentadas, base de ponderação e diálogo para futuros exames, a I.G.E.P. apresenta o seu agradecimento aos directores, professores e alunos, e, especialmente, aos júris regionais, aos júris locais e aos centros de produção” (*A defesa*, 15/9/1976, p. 8).

Nestas circunstâncias, a AEEP, num memorando entregue ao MEIC, em 23/10/1976, estranha o conteúdo do Despacho n.º 81/76, da SEOP, que aplica a proporção legal (três quartos de professores com habilitações próprias ou específicas e um quarto com habilitações mínimas) aos cursos e a todas as disciplinas, restringindo assim a possibilidade de concessão do paralelismo pedagógico a muitos colégios, sobretudo os localizados em regiões afastadas das grandes cidades. Segundo a AEEP, esta medida poderá levar ao desaparecimento de muitos colégios do interior, precisamente os que “maior contributo dão ao preenchimento da rede escolar do país” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 3, “Memorando sobre aspectos pedagógicos do Ensino Particular”, 23/10/1976, pp. 2 e 4). Entretanto, em 3/2/1977, em novo encontro, a AEEP apresenta ao MEIC um conjunto de preocupações, designadamente a (não) concessão do paralelismo pedagógico aos colégios que não cumprem o disposto no Despacho n.º 81/76, a maioria dos quais localizados longe das grandes cidades. A AEEP propõe a possibilidade de profissionalização dos professores, com abertura de estágios nos próprios estabelecimentos, assim como a elaboração de legislação que permita a concessão de diploma de ensino aos docentes que exerçam a profissão há muitos anos sem possuírem as habilitações exigidas (ou possuindo curso superior, se dedicam ao ensino de disciplinas para as quais o curso não lhes dá habilitação) (ibidem, 3/2/1977).

⁴⁹⁸ É disto prova, o comentário do cronista do semanário *a defesa*, de 15/9/1976: “Perante a positividade deste primeiro teste lançado ao ensino particular, com paralelismo pedagógico, resta-nos aguardar para os alunos do ensino particular, alunos portugueses, filhos de portugueses, com direito a um ensino livre, que lhes seja concedido o paralelismo económico, para que se cumpra o preceituado na Constituição vigente, de um verdadeiro ensino livre em Portugal” (p. 8).

Sobre outra questão candente e há muito ansiada, o Conselho de Ministros, reunido sob a presidência de Sá Carneiro, aprova em 1 de Outubro de 1980 o Decreto-Lei n.º 431-A/80, que regulamenta a aplicação do regime da profissionalização em exercício aos docentes do ensino particular e cooperativo, passando estes a poder adquirir a habilitação profissional no próprio estabelecimento de ensino em que leccionam⁴⁹⁹.

Nestes meses que antecedem a aprovação do novo Estatuto do EPC, é também anunciada a concessão de substanciais subsídios aos colégios, de modo a colocá-los praticamente em igualdade com as escolas oficiais sem encargos para os pais ou encarregados de educação⁵⁰⁰.

Entretanto, a outro nível, é publicada a Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro, que reconhece as Associações de Pais e Encarregados de Educação. Esta medida significa não só o corolário de uma luta iniciada pelos pais ainda antes da revolução de 25 de Abril de 1974, como também uma vitória da Igreja e dos defensores da liberdade de ensino, uma vez que na sua génese estão pais das escolas católicas em estreita sintonia com o Patriarcado⁵⁰¹.

2.4.9.3. Intervenções de governantes

Durante este período, as preocupações dos governantes são muitas e, concernente ao ensino particular, a grande colaboração é dada sobretudo em termos da construção de um quadro legislativo adequado ao momento e com (grandes) perspectivas de futuro, como já vimos. Todavia, as alusões ao ensino privado em geral, e à Igreja e escolas católicas, em particular, são normalmente com palavras de reconhecimento e estímulo. E pouco mais.

A pena do Cardeal Ribeiro descreve, em jeito de relatório, um encontro realizado no Patriarcado, em 24 de Setembro de 1975, com o Ministro da Educação e Investigação Científica, Vítor Alves. Sobre as intervenções do ministro, D. António Ribeiro refere designadamente o seguinte:

⁴⁹⁹ Esta medida é efusivamente recebida pelos responsáveis do ensino particular, como demonstra este curto comentário de Frederico Valsassina (2006): “Antigamente não podia haver profissionalização dentro do ensino particular. Para fazer a profissionalização, os professores tinham de deixar de trabalhar no particular e ir para o Estado. Foi sensacional termos conseguido a profissionalização em exercício dentro do particular” (p. 19).

⁵⁰⁰ O anúncio destas medidas transmite muita esperança ao ensino particular. Na primeira página do semanário *A Voz do Domingo*, de 31/8/1980 pode ler-se: “Julgamos que estas medidas do actual Governo são o que de melhor se tem feito, nestes últimos anos, pelo reconhecimento do valor e dos direitos do ensino particular em Portugal”.

⁵⁰¹ Fica assim reforçado o dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, tal como está consignado na CRP (art. 1º) e tal como *naturalmente* deve ser, uma vez que os pais são os primeiros educadores dos seus filhos. Às Associações de Pais é reconhecido o direito de dar parecer sobre as linhas gerais da política educativa e da gestão das escolas (art. 2º). Esta lei contém somente três artigos, mas tem um grande efeito “pedagógico”, pois estimula-se a interação escola-família, com todas as vantagens pedagógicas daí decorrentes. Também há efeitos “políticos”: os primeiros dirigentes apelam à liberdade de escolha dos pais e o ensino privado terá nestes pais uns aliados privilegiados.

“Depois de apresentar cumprimentos, o Ministro começou por referir a importância da alfabetização dentro do processo revolucionário em curso. Referiu os aspectos negativos das campanhas anteriores: partidarismo político de alguns alfabetizadores, desconhecimento das realidades do meio a alfabetizar, comportamento moral chocante de alguns alfabetizadores. Afirmou que o Governo está disposto a corrigir estes desvios⁵⁰² e necessita da colaboração da Igreja⁵⁰³. (...) Disse ainda haver outros problemas pendentes entre a Igreja e o Ministério: caso de algumas instituições de ensino da Igreja, que foram perturbadas por incidentes⁵⁰⁴” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 2, “Visita do Ministro Vítor Alves”, 24/9/1975).

Mais tarde, Mário Soares, ainda antes de tomar posse como Primeiro-Ministro do I Governo Constitucional, encontra-se com D. António Ribeiro enaltecendo o papel desempenhado pela Igreja ao longo da história (*A Capital*, 23/7/1976, p. 1). Da longa conversa, o Patriarca destaca dois assuntos, um dos quais relativo a “problemas de ensino”, sem, contudo, mais desenvolver (p. 3).

Mas é no encerramento do Congresso das Escolas Não Estatais (CONGRENE), em 31 de Março de 1978, que Sottomayor Cardia, Ministro da Educação e Cultura, faz um discurso todo dedicado ao ensino particular. Depois de enunciar uma série de medidas tomadas pelo seu gabinete neste âmbito⁵⁰⁵, o ministro diz querer apoiar os colégios que se destaquem pela qualidade e não pelas dificuldades:

“Foi e será critério deste Ministério, no que respeita ao apoio aos estabelecimentos de ensino particular, dar relevo à qualidade em detrimento da necessidade. Isto significa que a vocação do Ministério da Educação não é a de apoiar qualquer instituição de ensino em dificuldades financeiras, mas sim a de garantir a efectiva acção educativa às instituições cujo trabalho científico e pedagógico tiver importância que o justifique” (Cardia, 1978: 3).

⁵⁰² Dois meses mais tarde, em carta ao Cardeal Ribeiro, o Ministro Vítor Alves volta a reconhecer lacunas neste âmbito: “No que se refere ao Plano de Alfabetização, muito embora passível de humanos desvios, estamos procurando através da sua revisão ultrapassar situações que, por qualquer forma, pudessem vir a entrar o real processo de democratização do País” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 7, “Carta do MEIC ao Cardeal Ribeiro”, 3/11/1975).

⁵⁰³ Segundo nos diz António Teodoro (2007) em entrevista, deve-se ao Ministro Vítor Alves o restabelecimento das relações cordatas do Estado com a Igreja: “Mas são os chamados sectores moderados do MFA, ou Grupo dos Nove – no caso da Educação, o major Vítor Alves, então Ministro da Educação do VI Governo Provisório, que desempenham um papel fundamental de apaziguamento na relação com a Igreja Católica. O normal funcionamento da Universidade Católica deve-se ao major Vítor Alves” (p. 165).

⁵⁰⁴ Uma alusão, entre outros, ao caso do Colégio de Proença-a-Nova.

⁵⁰⁵ Designadamente, diversas acções no âmbito do ensino primário, critérios de concessão de diploma de professor do ensino particular, melhorias nos apoios e subsídios para os colégios “supletivos”, regularização de situações anteriormente pendentes sobre aquisições de colégios, e algumas medidas relacionadas com a UCP (Sottomayor Cardia, 1978: 1/2).

Nesta oportunidade, Sottomayor Cardia deixa bem vincado o reconhecimento da importante missão do ensino particular, prometendo facilitar, dentro do possível, a sua actividade:

“Julga-se que pelas provas dadas ninguém duvidará não ser intenção do Ministério dificultar ou colocar obstáculos desnecessários à actividade particular no sector da educação que ponha em risco o bom êxito da missão que lhe cabe. Pelo contrário o Governo reconhece a importância de tal missão, como aliás o demonstra a sua acção que apenas tem conhecido como limites as disponibilidades humanas e financeiras do Ministério” (ibidem).

Também aquando desta iniciativa das escolas não estatais, Mário Soares envia um telegrama aos congressistas, com palavras de estímulo para com o ensino privado, falando de apoios estatais e da urgência da aprovação do novo estatuto:

“Não quero deixar de saudar todos os congressistas, louvar tão importante iniciativa e reafirmar o propósito do Governo de salvaguardar os direitos do ensino particular e cooperativo, nomeadamente através da prestação de apoio técnico-pedagógico e financeiro, e da aprovação urgente do Estatuto do ensino particular e cooperativo, conforme está expresso no programa aprovado pela Assembleia da República, e decorre dos princípios que regem a sociedade portuguesa actual, livre, democrática e pluralista” (*Voz Portucalense*, 20/4/1978, p. 11).

Estas afirmações geram naturalmente uma onda de entusiasmo junto dos defensores da liberdade de ensino⁵⁰⁶. E parece que o próprio Presidente da República se quer associar a este ambiente favorável quando, a propósito da inauguração do curso de Direito da Universidade Católica, no Porto, envia uma significativa mensagem enfatizando a liberdade de ensino e os direitos das famílias nesta matéria e rejeitando atitudes monopolistas por parte do Estado, num domínio onde muito ainda há a fazer:

“A criação no Porto desta primeira unidade de ensino e de investigação jurídica, porque procede da iniciativa particular, é indicador positivo da liberdade de aprender e ensinar no nosso Portugal democrático. Temos um longo caminho a percorrer neste domínio, mas não será indiferente aos responsáveis a confirmação de que o Estado sanciona legalmente os

⁵⁰⁶ Escreve, a este propósito, o semanário *Voz Portucalense*, de 20/4/1978: “Se as palavras que o dr. Mário Soares ditou em telegrama dirigido ao Congresso forem traduzidas para a prática, poderemos esperar que este último venha a contribuir em muito para a solução equitativa do Ensino não Estatal em face do Ensino Estatal. (...) Assim, ficamos a aguardar que a democracia e pluralismo também cheguem urgentemente ao ensino em Portugal” (p. 11).

A este propósito, Manuela Teixeira (2007), em entrevista, diz-nos que, graças a Mário Soares, o Partido Socialista “teve sempre uma atitude mais favorável ao ensino particular do que os seus congéneres dos demais países europeus” (p. 364).

direitos das famílias e das pessoas em matéria de educação. Não podendo alienar as suas obrigações fundamentais a este respeito, pelo que nunca lhe será desculpa a acção de entidades particulares, o Estado democrático também não tem o direito nem a necessidade de monopolizar o ensino. Esta realidade, que está à vista, é conforme ao momento histórico e à obrigação de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos” (*Voz Portucalense*, 30/11/1978, p. 1).

Nesta oportunidade, Ramalho Eanes tece, igualmente, elevados elogios à Igreja Católica, promotora desta iniciativa, pelo que tem feito no campo educativo e social e insiste na necessidade dessa cooperação para a construção de uma nova sociedade (p. 9).

Também Roberto Carneiro, em 1980, discursando na sessão inaugural do VII Colóquio *Échanges Internationaux*, na qualidade de Secretário de Estado da Educação, tece importantes alusões à liberdade de ensino:

“A liberdade de ensino integra-se (...) no quadro de liberdades fundamentais que, quer no plano individual, quer no plano institucional, distingue, na essência, o ideário democrático do totalitário” (1980b: 15).

Ainda nesta ocasião, o governante estende o seu pensamento nesta matéria, ao direito de os pais escolherem a escola para os seus filhos:

“Cabe sublinhar o respeito pela instituição familiar como sede primeira e privilegiada da função educativa. Neste reconhecimento se insere o direito inalienável dos pais à escolha, orientação e condução do processo educativo dos filhos e o dever do Estado de apoiar e garantir o pleno exercício desse direito. Esse exercício apenas encontra condições de efectivação concreta, quando for assegurada a igualdade de oportunidades numa dupla vertente: a) Na organização do ensino, ou seja, na explicitação de projectos educativos próprios no âmbito do ensino privado (liberdade de ensinar); b) No acesso às vias plurais e diversificadas que se ofereçam à opção livre das famílias (liberdade de aprender)” (p. 16).

Dando continuidade a este direito das famílias, Roberto Carneiro alude à questão candente do financiamento das escolas privadas de forma a permitir a igualdade de condições de acesso:

“Na liberdade de aprender está contido o princípio da não discriminação económica no acesso à escola. A realização deste princípio compreende a compensação de desigualdades económicas e sociais entre os diferentes agregados familiares, a abolição do conceito de supletividade de um qualquer tipo de escola em relação a outro, e a assunção tendencial pelo

Estado de encargos equivalentes nos ensinos público e privado. (...) Plenamente cōnscio de que essa realidade complexa não é instantaneamente alterável, o Governo tem-se empenhado com firmeza na consecução de um verdadeiro salto qualitativo nesta matéria, consubstanciado na inflexão que vem praticando na política de subsídios e no consequente aperfeiçoamento das normas legais aplicáveis” (pp. 16/17).

Neste período de progressivo caminhar para a estabilização política e social do país, a intervenção dos governantes reflecte claramente uma nova forma de olhar para o ensino particular. Mais do que concorrente do ensino oficial, ele começa a ser visto como parceiro que já deu sobejas provas de credibilidade e empenho, mau grado algumas fragilidades e precariedades pontuais. As expectativas são elevadas pois os discursos políticos estão consoantes com a construção do edifício legislativo que há-de reger futuramente o ensino não estatal. Contudo, no contexto real, as dissonâncias e o distanciamento entre as palavras e os actos continuarão a ser um estigma da jovem democracia.

2.4.10. O debate parlamentar

2.4.10.1. Na Assembleia Nacional

Perante o fenómeno da explosão escolar, o apelo ao ensino particular

Em geral, e como já referimos em 2.2, os deputados assinalam com agrado o aumento da procura generalizada do ensino e o esforço que os sucessivos ministros desenvolvem face a esta situação⁵⁰⁷. Mas defrontam-se com uma realidade eivada de carências, que o Estado, só com as suas escolas, não tem possibilidades de resolver. O apelo ao ensino particular torna-se,

⁵⁰⁷ Sintomática deste sentimento, é a seguinte intervenção do deputado Marques Teixeira, depois de se referir ao Decreto-Lei n.º 41 572, de 28/3/1958, que aprovou o plano de construções de novos liceus: “Daí que decorra, como é lógico, o delicado problema da insuficiência das instalações escolares, a que o Governo, através dos Ministérios das Obras Públicas e da Educação Nacional, tem dispensado a mais vigilante atenção, no intuito de solucioná-lo da melhor maneira, promovendo não só a construção de novos edifícios, mas também ampliando os existentes” (AN, *Diário das Sessões* de 17/3/1966, p. 576).

Também significativa é estoutra intervenção do deputado Campos Neves, entusiasmado com a explosão escolar: “Não se nega a obra extraordinária que neste domínio tem sido levada a cabo: construíram-se edifícios escolares, criaram-se centros de investigação, melhorou-se o apetrechamento de alguns laboratórios, estabeleceram-se novos meios de ensino, aumentaram-se dotações orçamentais, executou-se vitoriosamente a grande campanha nacional contra o analfabetismo, enfim, tem-se assistido a um esforço notável que merece ser devidamente salientado” (AN, *Diário das Sessões* de 23/3/1967, p. 1617).

A este propósito, ver também, entre outros, AN, *Diário das Sessões* de 10/11/1967, p. 1696.

pois, um acto não só de justiça, mas também de racionalização da rede escolar, para mais quando esta é tão débil relativamente ao desejado.

Perante os primeiros indícios da expansão escolar, no final da década de quarenta, o deputado Antunes Guimarães alerta a Assembleia para a necessidade de se aproveitar o ensino particular, dando-lhe condições para se expandir, com dignidade:

“Mas compreende-se que o Estado não pode tomar a seu cargo tudo o que respeita à instrução. Nem a nossa Constituição Política o permitiria. Mas como a instrução é cada vez mais precisa e carece absolutamente de se generalizar, e quanto antes, a toda a população, não se concentrando nas cidades, mas espalhando-se por todas as zonas de actividade, importa que, ao lado do ensino oficial, se fomenta, estimule e até auxilie o ensino particular em todas as suas modalidades. Para isso há, não só que fomentá-lo e auxiliá-lo, mas que criar-lhe o estímulo do indispensável prestígio, através de iniludível garantia de que os resultados obtidos pelos respectivos alunos nunca deixarão de corresponder ao seu aproveitamento e em provas em que o critério de joeiramento não autorize disparidades” (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 335)⁵⁰⁸.

O quadro mais dramático prende-se com o curso liceal e, nas décadas seguintes, são muitos os deputados que, em diversas ocasiões, reconhecem que este problema só poderá ser resolvido com a participação do ensino privado, como é o caso de António Santos da Cunha, quiçá dos mais tenazes neste particular:

“Mais uma vez seremos levados a encarecer a iniciativa particular no campo da educação e a afirmar que não é possível que o nosso problema educacional seja resolvido só no campo estatal. O valor do ensino particular é indiscutível e merece, como não nos cansaremos de repetir⁵⁰⁹, ser incentivado” (AN, *Diário das Sessões* de 24/3/1966, p. 703).

Por sua vez, o deputado Nunes de Oliveira, com visão alargada, e com o propósito de racionalizar a rede escolar, propõe a construção de novas escolas estatais mas no sector

⁵⁰⁸ Antunes Guimarães, nesta oportunidade, expressa publicamente o seu reconhecimento pelo que aprendeu numa escola católica da diocese de Braga nestes termos: “Foram tais requisitos, merecimentos e virtudes que eu na minha infância, quando tinha apenas 7 anos, encontrei no Colégio do Espírito Santo, na cidade de Braga, onde, em ambiente, familiar, fui educado, instruído e recebi forte contributo para a formação do meu carácter, criado no exemplo de meus pais. É-me gratíssimo render-lhes, volvidos tantos anos, a homenagem da minha admiração e reconhecimento” (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 336).

⁵⁰⁹ Efectivamente, em outros momentos, este deputado continua a insistir na necessidade em se aproveitar o ensino privado: “Sem dúvida nenhuma, é completamente impossível resolver o problema da educação e da instrução neste país sem a colaboração do ensino particular” (António Santos da Cunha, AN, *Diário das Sessões* de 4/3/1966, p. 458); “[Precisa-se de] uma ampla política de protecção ao ensino particular, pois no ensino, como noutros problemas de importância vital para a Nação, o Estado não pode dispensar a colaboração da iniciativa privada. Não pode, nem deve” (*Diário das Sessões* de 3/2/1968, p. 2363).

deficitário do ensino técnico, uma vez que o ensino particular supre as carências do ensino liceal público:

“O ensino liceal conta já em muitas dessas zonas com os estabelecimentos do ensino particular que o ministram também e que têm frequência superior à dos liceus. Onde se me afigura que haveria necessidade de alargar o âmbito das construções escolares oficiais, portanto, do ensino oficial secundário, era no ramo profissional, tanto industrial como comercial e agrícola. (AN, *Diário das Sessões* de 28/11/1964, p. 3919).

Também numa perspectiva *económica* encontra-se o deputado Sales Loureiro, ao propor o encaminhamento das poupanças que advêm do aproveitamento da rede privada de educação para a melhoria das condições pedagógicas e profissionais do ensino liceal:

“No ramo do ensino liceal seria conveniente aproveitar melhor o concurso da iniciativa particular, votando-se a acção governativa a uma reforma de qualidade do ensino liceal, dando uma nova orgânica aos programas e métodos, à estruturação dos compêndios, à selecção e recrutamento do pessoal docente, atraindo à carreira melhores valores por uma melhor remuneração. Entretanto, no domínio da construção de edifícios do ensino médio e primário, deveria ser ela, na actual situação, reduzida ao mínimo, sempre que possível, destinando-se essas importantes verbas a objectivos educacionais mais imediatos” (AN, *Diário das Sessões* de 12/3/1965, p. 4523).

O ensino particular como fonte de receita e poupança para o Estado

Outros deputados, além de apontarem a necessidade de se aproveitar a rede privada de escolas, até registam a poupança que daí decorrerá para os cofres do Estado, uma vez que se dispensa de construir escolas secundárias e de pagar aos professores e funcionários:

“O ensino particular é, de facto, e sem sombra de favor, bem digno do maior carinho e respeito, pelo importantíssimo papel que desempenha no campo educacional, em actuação paralela à dos estabelecimentos oficiais, e sem que do seu exercício derivem despesas que pesem nas contas gerais do Estado” (Fernandes Prieto, AN, *Diário das Sessões* de 23/3/1949, p. 279).

“É apreciável o contributo que o ensino particular dá ao Estado no tocante à educação e instrução, desonerando-o das respectivas despesas” (Madeira Pinto, AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 330).

“Como tive ocasião de dizer já um dia, neste lugar⁵¹⁰, não só resultaria mais barato como atenderia melhor às necessidades e imperativos de fixação das populações e combate à concentração urbana assegurar aos estabelecimentos de ensino particular, com as indispensáveis garantias obviamente, subsídios e ajuda material que lhes permitissem expandir-se e atender a crescente procura dos seus serviços” (Alberto de Meireles, AN, *Diário das Sessões* de 11/12/1964, p. 4099).

“O ensino particular, com os seus 113 806 alunos, distribuídos por 1516 estabelecimentos de ensino, abrangendo as modalidades infantil, primário, liceal, técnico e normal, desempenha um autêntico serviço público de interesse social, pelo que à sua função deveria ser-lhe concedida a garantia de utilidade pública. Tanto mais que pela sua inestimável função evita ao Estado as despesas que lhe competiriam pelo ensino infantil, totalmente entregue ao ensino livre, e as que decorressem com 60 por cento da população escolar do grau liceal, também sob a alçada do ensino particular” (Sales Loureiro, AN, *Diário das Sessões* de 30/1/1964, p. 3023).

“Contudo, eles [os estabelecimentos de ensino particular] têm aliviado, de uma maneira extraordinária, as finanças públicas e têm levado o ensino a concelhos onde o Estado ainda não chegou, nem poderá chegar nas décadas mais próximas” (Duarte de Oliveira, AN, *Diário das Sessões* de 4/3/1966, p. 458).

“Proteger e subsidiar o ensino livre é um acto de boa economia para o Estado. Todos os anos o Ministério se vê a braços com o aumento de candidatos aos liceus. Gastam-se milhares e milhares de contos em novos edifícios e a vaga contínua. Ora toda a gente sabe como ficam caras as obras do Estado”⁵¹¹ (António Santos da Cunha, AN, *Diário das Sessões* de 17/3/1962, p. 1080).

“O seu custo *per capita*, mesmo quando largamente subsidiado, é sempre inferior ao serviço do Estado que vem suprir” (Agostinho Cardoso, AN, *Diário das Sessões* de 7/12/1972, p. 4013).

⁵¹⁰ Cf. Alberto de Meireles, AN, *Diário das Sessões* de 1/2/1964, p. 3083).

⁵¹¹ Este deputado apresenta números relativos aos custos dos alunos nos ensinos particular e oficial na Bélgica, onde se concluiu que aqueles ficavam ao Estado por menos de metade destes (AN, *Diário das Sessões* de 17/3/1962, p. 1080). Anos mais tarde, António Santos da Cunha volta a insistir que uma política de subsídios ao ensino privado “só aliviaria o Estado de pesados encargos” (AN, *Diário das Sessões* de 3/2/1968, p. 2363).

Este assunto, referido mesmo que marginalmente por muitos outros deputados⁵¹², merece de Sousa Magalhães uma abordagem mais ousada, levando-o a denunciar os lucros que o Estado obtém ao manter o ensino particular na situação em que se encontra, considerando as suas escolas como empresas⁵¹³ e todos os alunos como sendo oriundos de famílias economicamente favorecidas:

“O ensino particular tem sido visto como «artigo de luxo», reservado aos filhos de ricas famílias, que quando muito, se tolerava para se respeitar o princípio de liberdade de ensino consignado nas constituições de todos os países civilizados não comunistas, e também na nossa (artigos 42.º e 45.º). Como artigo de luxo, tem-se tributado pesadamente, como se se tratasse de empresas industriais e indústrias hoteleiras. Em matéria de matrículas e propinas de exame, também se exigem aos alunos do ensino particular taxas mais elevadas do que as do ensino oficial. O ensino particular constitui, assim, uma fonte apreciável de receita para o Estado” (AN, *Diário das Sessões de 14/3/1969*, p. 3491).

⁵¹² Ver também, entre outros, AN, *Diário das Sessões de*: 25/3/1949, p. 330 (Madeira Pinto); 15/12/1955, p. 214 (Galiano Tavares); 15/12/1967, p. 2122 (Henriques Mouta); 17/3/1962, p. 1079 e 3/2/1968, p. 2363 (António Santos da Cunha); 24/1/1970, p. 264 (Duarte de Oliveira).

⁵¹³ Também o deputado Duarte de Oliveira se insurge contra este estatuto industrial da escola privada, quando ela deveria ser considerada pelo Estado como “empresa social de interesse público”, isenta de contribuições e impostos e subsidiada (AN, *Diário das Sessões de 4/3/1966*, p. 458). Em 1970, volta a denunciar esta situação da seguinte forma: “Impostos e contribuições e quotizações corporativas e da previdência social oneram os externatos que se vêem obrigados, para fazer face aos encargos fiscais, a aumentar as propinas, com prejuízo dos pais dos alunos, que fazem enormes sacrifícios para as pagar, e da instrução que é ministrada, nos meios onde ele é único, apenas a uma minoria, pois as maiorias não podem pagá-la. (...) Pois o meu segundo apelo ao Governo é que isente os externatos de contribuições, impostos e quotas, que aplique amplamente a Portaria n.º 20 905, de 13 de Novembro de 1964, que criou subsídios, (...)” (24/1/1970, p. 264).

Nesta linha de sintonia encontra-se o deputado Pinto Carneiro: “O ensino particular, que tão relevantes serviços presta à Nação, continua sem um razoável subsídio estadual e, pelo contrário, onerado com impostos como qualquer empresa industrial de carácter meramente lucrativo” (AN, *Diário das Sessões de 19/11/1964*, p. 3827). Também Sales Loureiro lamenta esta promiscuidade entre educação e indústria sentida por parte do Estado: “É lamentável que se confunda uma actividade de educação com uma indústria, como a hoteleira, com a agravante de em certos casos, o Estado reconhecer a esta isenções e protecção que àquela recusa!” (AN, *Diário das Sessões de 30/1/1964*, p. 3023).

Sobre se esta “empresa” é (ou não) potencialmente lucrativa, as opiniões divergem entre os deputados. Para José Aguiar da Silva, um colégio não é negócio lucrativo, pelo menos nos primórdios da explosão escolar, na década de cinquenta: “Numa época em que poucas eram as nossas indústrias, o ensino particular, embalado mais em aparências que em realidades, logrou até alcançar, entre muita gente, a fama de serviço altamente lucrativo. Mas os que nessa época compraram o terreno, construíram o edifício e apetrecharam o estabelecimento ficaram a saber que, mesmo sob o signo da prosperidade, dificilmente conseguiriam amortizar o investimento feito” (AN, *Diário das Sessões de 7/12/1972*, p. 4021). Contrastando esta opinião, Madeira Pinto, referindo-se à realidade da década de quarenta, considera que os colégios, pelo menos os laicos, são empresas lucrativas: “E, a propósito de colégios particulares laicos, sempre direi que será necessário considerar o problema da exígua retribuição que em alguns se paga nos professores: 35 horas semanais retribuem-se com 1.800\$, não se retribuindo as férias. No entanto, os lucros das empresas de ensino geralmente conhecidas obrigavam a remunerar condignamente os que nelas ensinam” (AN, *Diário das Sessões de 25/3/1949*, p. 330).

Lembramos que António Ávila (1967) conclui que “os colégios não são um negócio, que a sua rentabilidade é mínima – quando a exploração não é deficitária” (p. 91).

A defesa da liberdade de ensino

Na Assembleia Nacional, são muitas as intervenções em torno da questão da liberdade de ensino, comumente entendida como oferta plural de projectos educativos à livre opção dos pais e encarregados de educação.

Em 1949, a Assembleia Nacional analisa um parecer emanado da Câmara Corporativa onde se faz apelo à liberdade de educação, à semelhança do que já acontece noutros sectores societários:

“É bem claro que a instrução completa dos filhos (e instruir faz parte da educação) não a podem ordinariamente dar os pais. Precisam de ser auxiliados. Por quem? Por mestres, pedagógica e moralmente competentes, mas da sua livre escolha. Com efeito, se escolhem o padeiro ou o alfaiate da sua confiança, deveriam poder escolher também os mestres de seus filhos” (Paulo Durão, AN, *Diário das Sessões de 25/2/1949*, p. 121).

A família, como primeira fatora da educação dos seus filhos, é assinalada como a instituição educativa por natureza, que deverá ser ajudada pela Igreja e pelo Estado:

“A educação é obra de três sociedades: a família, a Igreja e o Estado. À família incumbe o direito e o dever de educar a prole, e isto por direito natural. Esta missão implica a liberdade de escolha da escola que julgar mais apta para a consecução dos seus fins. (...) É uma questão de justiça dar às famílias portuguesas ‘possibilidade de escolherem livremente o género e o estabelecimento de ensino que elas vivamente desejam dar a seus filhos’ (António Santos da Cunha, AN, *Diário das Sessões de 24/1/1964*, p. 2992)

“Desejamos uma educação verdadeiramente nacional, que assegure a liberdade do ensino e o desenvolvimento intenso da iniciativa privada, que reconheça o papel insubstituível da família na educação dos seus filhos” (Valente Sanches, AN, *Diário das Sessões de 7/12/1973*, p. 126).

Mas os deputados entendem que esta liberdade de escolha por parte das famílias só será possível se o Estado proporcionar condições para a opção ser realizada sem restrições económicas:

“Porque se não dá à esmagadora maioria das famílias portuguesas possibilidade de escolherem livremente o género e o estabelecimento de ensino que elas vivamente desejam dar a seus filhos. Reconhecer uma liberdade sem dar meios económicos para a exercer é

pura ilusão. Ora, nas circunstâncias actuais, o ensino do Estado é o único gratuito (António Santos da Cunha, AN, *Diário das Sessões* de 17/3/1962, p. 1079)⁵¹⁴.

“Verdadeira liberdade de escolha só existirá se o Estado apoiar a escola privada em termos de ela poder oferecer ao público um conjunto de regalias praticamente idêntico ao que oferecem às escolas oficiais, sobretudo ao que toca ao custo do ensino” (Alberto de Meireles, AN, *Diário das Sessões* de 1/2/1964, p. 3081).

“Pois entre nós há imensos jovens a quem é recusado o direito inalienável à instrução e muitos pais a quem é negado o direito de escolher o tipo de educação para os filhos. (...) Onde há os dois ensinamentos, particular e público, muitos pais, que prefeririam aquele para os filhos, não podem escolher, por ser mais caro” (Duarte de Oliveira, AN, *Diário das Sessões* de 10/4/1970, p. 627).

Os deputados não se limitam a exigir ao Estado apoio financeiro adequado para o ensino particular. Eles também denunciam a injustiça que atinge os pais que, por direito próprio, optam pelo ensino não estatal, ou aqueles que, sem possibilidades de opção, matriculam os seus filhos nos muitos colégios espalhados pelas vilas e aldeias do país - ambos têm de pagar duas vezes o custo do ensino:

“Efectivamente, o ensino particular acarreta não pequenas despesas; e, assim, as famílias com menos recursos são praticamente forçadas a aceitar o ensino oficial. As outras pagam afinal duas vezes: o ensino particular que dão a seus filhos, e o oficial como cidadãos contribuintes” (Paulo Durão, AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949, p. 122).

“O Estado reconhece, até na Constituição Política, aos cidadãos a liberdade de ensino e a escolha da escola. Sendo assim, não pode reservar a totalidade dos dinheiros públicos para as suas escolas, se elas não convêm a uma grande parte da população. Esses dinheiros são de todos e, por isso, o Estado deve consagrar parte dele para ajudar as escolas particulares, na proporção dos serviços que elas prestam. Se não for assim, os pais que trazem os filhos no

⁵¹⁴ Mais à frente no seu discurso, António Santos da Cunha dá o exemplo das famílias católicas: “O exemplo do que se passa com as famílias católicas é significativo: num país de esmagadora maioria católica - mais de 90 por cento - é evidente que há um grande número de famílias que desejam dar uma formação integralmente cristã aos filhos; mas se o fizerem, apesar de serem a maioria e tanto contribuírem para o ensino público, vêem-se obrigados a pagar pesadas pensões em colégios particulares e da Igreja, além de contribuírem com os impostos e com as propinas para o ensino do Estado. Por sinal que os filhos, se frequentassem os liceus, ainda poderiam ter a redução ou isenção de propinas; mas no ensino particular de modo algum lhes é outorgado este direito” (AN, *Diário das Sessões* de 17/3/1962, p. 1080).

Em 1964, o deputado volta a este assunto, reafirmando o dever do Estado em auxiliar as famílias (AN, *Diário das Sessões* de 24/1/1964, pp. 2992-2995). Guilherme Braga da Cruz (1965) elogia entusiasticamente estes dois discursos de António Santos da Cunha.

ensino particular pagam duas vezes: a primeira é para sustentar as escolas dos outros (as públicas) e a segunda para manter as suas (as particulares), que são as únicas que convêm aos seus filhos” (Duarte de Oliveira, AN, *Diário das Sessões* de 10/4/1970, p. 627).

Perante as discriminações entre ensino estatal e não estatal⁵¹⁵, o deputado Duarte de Oliveira relembra os artigos constitucionais que defendem e garantem a liberdade de ensino, mas que não são cumpridos pelo Estado:

“O Estado português é uma república que se baseia no livre acesso de todas as classes aos benefícios da civilização, onde constitui direito e garantia dos cidadãos a liberdade de ensino, e ao qual pertence facilitar aos pais o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos. Rezam assim os artigos 5.º, 8.º, n.º 5.º, e 14.º, n.º 4.º, da Constituição Política. (...) Já não refiro a liberdade de ensino, falada na Constituição, que deixa de existir quando ensino particular e público estão assim tão injustamente diferenciados, uma vez que os pais e encarregados de educação não podem escolher o que julgarem melhor (AN, *Diário das Sessões* de 24/1/1970, p. 264)⁵¹⁶.

⁵¹⁵ Para acabar com estas discriminações de natureza económica, que acabam por condicionar a liberdade de escolha, o deputado Sales Loureiro propõe um sistema de propinas semelhante nos ensinos público e privado, quer à custa de apoios estatais, quer recorrendo à contribuição financeira das famílias, tendo por base os seus rendimentos: “Se é certo as disposições constitucionais garantirem ao indivíduo e à família a liberdade de ensino, postulando a livre escolha da escola e do ramo de ensino preferidos, todavia, na ordem dos factos tal não se verifica, já que a escolha é feita a partir de pressupostos de ordem económica. Só haveria, na verdade, autêntica liberdade de escolha se o nível propinário fosse idêntico. Para tanto, haveria que cumprir os preceitos constitucionais que prevêm o favorecimento das ‘instituições particulares’ e a subvenção do ensino privado. De resto, tal linha de conduta estava dentro da melhor lógica, porquanto quem vem pagando o ensino oficial no nosso país são os contribuintes, enquanto nada do que estes vêm concedendo coube ao ensino particular, votado pelo Estado, não obstante o seu saldo largamente positivo no domínio da educação e do ensino, à consideração de bastardo nas suas relações com o ensino oficial. Há assim nítida desigualdade; e não haveria lugar para ela, já que a demanda é a mesma; apenas não são fáceis os caminhos! Haveria igualdade, se o Estado, arredadas as actuais dificuldades e conseguido o fundo já aqui referido do fomento da educação, subsidiasse as instituições particulares de modo que o seu ensino não ficasse mais caro que o oficial; haveria do mesmo modo paridade se este último ensino estabelecesse valores propinários equivalentes aos das escolas particulares, havendo nesses valores uma diferenciação correspondente às possibilidades materiais dos familiares. Quer dizer: os filhos pagariam de acordo com os ordenados ou os rendimentos dos progenitores. Muitos havia que nada pagavam, outros haveria que pagaram de acordo com os seus vencimentos e rendimentos” (AN, *Diário das Sessões* de 30/1/1964, p. 3021).

⁵¹⁶ Já em intervenção anterior, em 1966, este mesmo deputado refere-se também à CRP para denunciar a violação do seu preceituado, no tocante à discriminação entre ensino estatal e não estatal: “Assim, pela Constituição, há um ensino público, que é o organizado pelo Estado, e um ensino particular, que é o ministrado ou feito ministrar por instituições particulares. Um e outro, pela Constituição, constituem a educação nacional; consequentemente deveriam viver em plena igualdade, pois ambos contribuem, por igual, para o bem e a grandeza do povo e da Nação. Mas a realidade é bem diferente. O ensino particular tem sido colocado numa situação de desfavor e mesmo de desconfiança perante o ensino do Estado, inexplicável ante o inestimável serviço que tem prestado à Nação. (...) É incompreensível esta discriminação entre escola pública e escola particular, porquanto, constitucionalmente, uma e outra são destinadas a apoiar e a continuar a educação familiar e, por isso, uma e outra são mandatárias das famílias” (Duarte de Oliveira, AN, *Diário das Sessões* de 4/3/1966, p. 458).

Se para os deputados a liberdade de ensino está intimamente conectada ao ensino não estadual, há-os que se atrevem a identificar ensino particular com o “ensino livre”, numa época não muito favorável a estas ousadias:

“Enraízam-se os direitos, e a validade do ensino particular – melhor chamado ensino livre (...). Por seu lado, o interesse nacional impõe ao Estado – insista-se que é como mandatário da família – a função de promotor responsável da escolaridade e educação dos cidadãos na infância e juventude, como direito prioritário da pessoa humana. Esta promoção efectua-se directamente e através do apoio ao ensino particular. Este vem permitir aos pais a escolha do estabelecimento escolar para o filho e constitui elemento fundamental na diversificação e liberdade do ensino” (Agostinho Cardoso, AN, *Diário das Sessões* de 7/12/1972, p. 4014).

“No nosso continente, só verdadeiramente nos países marxistas, monopolizadores da educação, mediante a «escola única», é que não existe o ensino livre” (Sales Loureiro, AN, *Diário das Sessões* de 30/1/1964, p. 3023).

“Se até hoje o ensino particular tem contribuído com um volume de trabalho notável no ensino liceal, a verdade é que se impõe um reajustamento das condições do ensino livre, que dê à família a possibilidade de uma verdadeira escolha entre estes dois ramos de ensino, ao professorado uma ocasião de estímulo e valorização pedagógica, à Nação um notável enriquecimento do que resulte uma acentuada promoção humana” (Maria Margarida Reis, AN, *Diário das Sessões* de 31/1/1964, p. 3044).

Nesta discussão sobre a liberdade de ensino, o deputado Alberto de Meireles não se limita a defender o direito de se criarem escolas não estatais e de os pais poderem escolher, sem constrangimentos, a escola que desejam. Vai mais longe porque quer também ver concretizadas outras liberdades escolares que estão implícitas, já previstas, aliás, no estatuto:

“Ainda noutro aspecto se revela a liberdade escolar, para além da possibilidade da criação de escolas não oficiais. É preciso que haja liberdade de organização do ensino e dos programas. Se o Estado consente a livre criação de escolas privadas, mas lhes impõe, através de uma fiscalização rígida, a submissão ao molde oficial, sem consentir o ensino de outras disciplinas, nem outra orientação doutrinal, não estaremos em regime de liberdade escolar, mas em regime de monopólio. Contrariamente dispõe em Portugal o Estatuto do Ensino Particular (artigos 6.º e 12.º)” (AN, *Diário das Sessões* de 1/2/1964, p. 3081).

Nesta mesma linha de pensamento encontra-se o deputado Fausto Montenegro, defendendo que a liberdade de ensino exige outras liberdades, progressivamente construídas, que no seu conjunto configurarão a liberdade do próprio aluno:

“Está em causa a formação da liberdade do educando, que será nele um poder de livre escolha e que não aparece criada como que por encanto. Ela terá de ser conquistada através de libertações sucessivas de muitos condicionalismos exteriores” (AN, *Diário das Sessões* de 15/3/1974, p. 831)⁵¹⁷.

Assim, para este deputado, a liberdade de ensino é “diametralmente oposta a toda a forma de métodos monopolizantes”, que conduzem “à ditadura do espírito” (ibidem).

A denúncia do monopólio estatal

O facto de o Estado ser o garante e, simultaneamente, o prestador oficial e privilegiado do ensino, subalternizando o ensino particular, merece da parte de alguns deputados veementes protestos, chegando mesmo a comparar Portugal aos países totalitários e vendo nesta situação uma das causas do deficiente ensino nacional⁵¹⁸:

“Outro grande vício da organização do nosso ensino responsável pelo actual estado de coisas é ter-se caído praticamente num monopólio do Estado, que trouxe consigo a asfixia dos estabelecimentos de ensino particular e da Igreja. As consequências são desastrosas para o ensino particular e da Igreja e são-no também para o ensino oficial: sem o estímulo de uma moderada concorrência a qualidade dos programas e o nível dos estudos diminuem; enquanto, pela insuficiência a que o ensino confessional e particular são votados, o Estado se vê obrigado a alargar muito mais a rede dos liceus, sobrecarregando tremendamente o orçamento” (António Santos da Cunha, AN, *Diário das Sessões* de 17/3/1962, p. 1079)⁵¹⁹.

⁵¹⁷ Curiosamente, onze dias depois destas palavras ousadas, dá-se a revolução do 25 de Abril.

⁵¹⁸ Paulo Durão, relator do Parecer sobre o estatuto do ensino particular, embora defensor da liberdade de ensino, considera, porém, que a descentralização não pode ser total, não só porque nem todas as famílias estão preparadas para optar pela melhor educação, como também para evitar abusos, sobretudo da parte de algum ensino privado com intuídos mais comerciais: “Ora, se é um facto irrecusável o da talvez demasiada oficialização da instrução pública e se este facto ocasionou a perda de uma ‘valiosíssima tradição’, deveremos adoptar, desde já, decididamente o sistema oposto da descentralização do ensino? Seria muito arriscado fazê-lo precipitadamente. É que, se por um lado são inegáveis os inconvenientes de um regime escolar minimamente centralizador, por outro, cumpre não esquecer certos aspectos diferentes deste complexo problema. Com efeito, num regime de descentralização e de plena liberdade de ensino saberia a maior parte das famílias portuguesas dar actualmente a seus filhos a conveniente orientação escolar? E, por outro lado, muitas iniciativas particulares, que se dizem destinadas a exercer o ensino e a promover a educação, não iriam talvez aproveitar essa liberdade para descuidarem de todo a educação e fazerem do ensino uma simples indústria, o mais lucrativa possível? Eis o que seria preciso averiguar” (AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949, p. 123).

⁵¹⁹ Anos mais tarde, este mesmo deputado, ao referir-se à territorialidade do ensino particular, pede “que o Governo tenha um acto de inteligência e compreensão para com o seu esforço, despedindo-se do estatismo que domina o ensino em Portugal (António Santos da Cunha, AN, *Diário das Sessões* de 4/3/1966, p. 458).

“O monopólio da educação pelo Estado; o padrão «escola única», é altamente condenável pelo direito natural e pela Igreja” (Sales Loureiro, AN, *Diário das Sessões de* 30/1/1964, p. 3020)⁵²⁰.

Por sua vez, Alberto de Meireles – um deputado que não esconde a militância cristã –, denuncia o monopólio estatal e rejeita qualquer outro tipo de monopólio educacional, mesmo vindo da Igreja Católica:

“Pondo de parte o sistema monopolista de raiz napoleónica, condenável em si mesmo, seja qual for a doutrina que o Estado pretenda ministrar (e sê-lo-ia também em face da doutrina da Igreja, mesmo que visasse a tornar obrigatória a educação católica, sem ressaltar a liberdade dos pais de mandarem educar seus filhos noutra credo religioso), dos dois sistemas de liberdade, que reconhecem a existência legal de escolas particulares ao lado das escolas oficiais, só o da liberdade escolar protegida pelo Estado assegura seriamente, na ordem prática, as famílias a possibilidade de realizarem a sua missão educadora, que é de direito natural, escolhendo as escolas que correspondem às suas preferências formativas” (AN, *Diário das Sessões de* 1/2/1964, p. 3081).

Contra o monopólio do Estado e o proteccionismo das suas escolas, está o deputado Henriques de Mouta, que não tem pejo em utilizar palavras duras e ousadas para a época:

“Fora com as saudades idolátricas do monopólio, instituto cediço e monstruoso criado sob a égide da liberdade contra a liberdade! E urge, isso sim, avançar, acabar com certas disposições rançosas que ainda dão ao ensino oficial certo aspecto de privilegiado, quando devia ser apenas necessário e estimulante paradigma” (AN, *Diário das Sessões de* 15/12/1967, p. 2122).

O apelo ao Estado supletivo

A discussão em torno das funções do Estado na educação traduzem-se na quase reprodução da doutrina da Igreja nesta matéria, expressa na Encíclica *Divini Illius Magistri*,

⁵²⁰ Noutro momento do seu discurso, Sales Loureiro insiste nas tendências monopolistas do Estado e recorda as suas funções: “Não resta dúvida que, se o Estado vem agindo, no que respeita ao ensino privado, de acordo com os princípios do regime demo-liberal, apenas o tolerando, ou se, pelo contrário, já progressivamente caminha no sentido da escola única, conforme as tendências monopolistas, que são comuns a todos os totalitarismos. (...) Insistimos: a educação não pode ser um monopólio do Estado. A este compete uma acção de controle e de orientação, mas não pode relegar pela sua ética e ideário, pelo respeito que lhe merece a liberdade de educação e de ensino, o direito que à família e ao indivíduo é reconhecido de poderem escolher a escola e a modalidade de ensino que desejem” (AN, *Diário das Sessões de* 30/1/1964, pp. 3021 e 3023).

de Pio XI. Destarte, o Estado deve garantir a educação para todos, acompanhando, vigiando, ajudando a fazer e completando, quando necessário:

“O Estado pode e deve intervir na educação dos seus súbditos; não o faz, porém, a título de pai (que o não é), mas a título de promotor do bem comum da colectividade. E qual vem a ser, em resumo, a sua função educativa? Talvez se possa reduzir aos quatro verbos seguintes: promover, suprir, auxiliar e completar. (...) É também direito e dever do Estado vigiar para que o ensino seja exercido com a devida competência pedagógica e nas condições necessárias de moralidade e higiene. Mas tudo o que puder conseguir aproveitando e estimulando a acção das famílias e as iniciativas particulares, quer individuais, quer colectivas, não o deveria fazer por si mesmo. A função do Estado, diz um sociólogo eminente, não é *fazer tudo por si*; é antes *deixar fazer e ajudar a fazer*. Suprir as deficiências das outras actividades educadoras e auxiliá-las no cumprimento da missão, que lhes compete, é o segundo dever do Estado. Umas vezes, terá de remediar a incapacidade manifesta dos pais; outras, deverá estimulá-los à diligência no desempenho da sua missão; e, sempre, terá de lhes prestar o necessário auxílio para cumprirem o seu dever de educadores. Completar o que as outras entidades não podem fazer por si é, finalmente, a terceira função do Estado. Completar as deficiências da Família, proporcionando-lhe mestres, que ela possa livremente escolher para seus filhos” (Paulo Durão, AN, *Diário das Sessões de 25/2/1949*, p. 121).

Mas o grande enfoque é na supletividade do Estado, incumbindo-lhe estar atento às carências, às lacunas, às deficiências da rede escolar e aí prestar o serviço educacional, como mandatário da família:

“O que eu disse é que os pais têm um direito anterior a qualquer outro de educar os seus filhos; que ao Estado cabe uma função supletiva do exercício da educação e de vigiar a forma como esta se realiza” (Albano de Magalhães, *Diário das Sessões de 26/3/1949*, p. 345).

“Ao Estado compete proteger e promover a actividade educativa e assiste-lhe o dever de suprir e completar os espaços deixados em aberto. Isto é: a acção do Estado deverá ser meramente supletiva, suprimindo e completando” (Alberto de Meireles, AN, *Diário das Sessões de 1/2/1964*, p. 3081).

O deputado Sales Loureiro defende igualmente o carácter supletivo do Estado e insurge-se contra o facto de, já nos inícios da década de sessenta, o Estado não completar onde devia e asfixiar onde não devia:

“Em ordem a este princípio, refere-se o ilustre Prof. Dr. Guilherme da Cruz com profunda lógica, afirmando que compete ao Estado ‘proteger e promover as actividades e as iniciativas das outras instituições educadoras: a Igreja e a família; suprir e completar os espaços deixados em aberto por aquelas instituições’. Daqui o carácter supletivo que no plano do direito é conferido ao ensino oficial, em face do particular, seja ele laico ou religioso. O Estado ‘supre’. Mas na ordem dos factos tal não se verifica. Mantêm-se os espaços abertos e o Estado não os supre; pelo contrário, vai alargando a sua rede de ensino precisamente nos espaços preenchidos!” (AN, *Diário das Sessões* de 30/1/1964, p. 3019)⁵²¹.

Atevemo-nos a afirmar que estas posições representam o pensamento latente no hemisfério quanto ao papel privilegiado da família na educação e a função supletiva do Estado nesta matéria⁵²². Confrontando estes dados com posições mais recuadas oriundas desta mesma Assembleia⁵²³, nota-se um acréscimo de confiança na instituição familiar e um mais apurado

⁵²¹ Sales Loureiro não se escusa a deixar algumas sugestões muito concretas: “Se a extensão da escolaridade obrigatória se fizer pela via secundária, deverá o Estado (...) estimular a criação de escolas de ensino livre nessas regiões, e só na medida em que elas faltem é que lhe competirá suprir. No continente, urge preencher com esse grau de ensino 62 sedes concelhias” (AN, *Diário das Sessões* de 30/1/1964, p. 3024).

O deputado adianta as seguintes hipóteses para se efectivar este desiderato: “O alargamento da escolaridade poderia fazer-se ao nível paritário, no pagamento das propinas, conforme as possibilidades do núcleo familiar do educando, como atrás apontámos, ou então poderia assentar nos casos abrangidos pela previdência, no seguinte esquema: A reserva, de 2 por cento dos salários e vencimentos de trabalhadores e empregados; competindo 1 por cento dos mesmos à entidade patronal. Tal esquema deveria permitir, em local servido por transporte do Estado, que se encarregaria do transporte dos alunos, a possibilidade do alargamento da escolaridade a todas as crianças abrangidas pelas condições do anterior esquema. Mas como a este alargamento da escolaridade escapariam as crianças pobres que se situassem fora do esquema proposto, as escolas do ensino privado teriam de reservar, em cada ano, 5 por cento da sua lotação, para essas crianças, às quais as aludidas escolas ministrariam ensino gratuito. Outra opção se poderia adoptar: o Estado, numa primeira fase, estabeleceria apenas o ciclo unificado, gratuito, servindo-se para o efeito das instalações do ensino livre, em regime contratual. Só posteriormente o tornaria obrigatório” (ibidem).

A este respeito, ver também p. 3020.

⁵²² Curiosamente, também Salazar, aliás na esteira da Constituição, remete para o Estado um papel supletivo da família, como o manifesta em entrevista a Christine Garnier (1952): “Afirmando que a educação é da competência e da alçada da família, a Constituição Portuguesa quis exprimir não só o pensamento de que o Estado não pode fazer obra educativa contrariamente ao espírito da família de que a criança proveio, mas de que a educação se deve fazer principalmente no seio familiar. A acção da escola seria neste caso, isto é, no caso de existência e competência educadora da família, meramente suplementar” (pp. 109/110).

⁵²³ Na década de trinta, falava-se na Assembleia Nacional da “impreparação da família para a obra educativa” (proposta de lei sobre a reforma do ensino primário, AN, *Diário das Sessões* de 27/11/1937, p. 14). Sobre esta matéria, também um parecer da Câmara Corporativa sublinha que “a família ainda não está ‘educada para educar’ (...) e, sobretudo nos meios rurais, carece de capacidade para o exercício dessa função”. Perante esta “incapacidade actual da família portuguesa para a acção formativa”, sugere-se então “que essa ineficiência seja suprida pelo Estado” (AN, *Diário das Sessões* de 5/3/1938, p. 425).

Entretanto, alguns deputados católicos reagem a estas posições, lamentam o parecer da Câmara Corporativa e valorizam o papel da família (exigindo dos poderes públicos um maior auxílio na sua função educativa), remetendo o Estado para um papel supletivo (cf. designadamente AN, *Diário das Sessões* de 24/3/1938, pp. 547, 553-558; de 1/4/1938, pp. 618-627). No final da década de quarenta, a Câmara Corporativa insiste em dizer que “nem sempre se encontra nas famílias a preparação necessária para bem orientarem a educação dos filhos” (Parecer da Câmara Corporativa sobre o projecto de estatuto do ensino particular, AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949, p. 122).

discernimento sobre o papel que o Estado deverá desempenhar no sector da educação nacional, ademais, num período de fortíssima expansão escolar.

O reconhecimento do papel do ensino particular

Existe unanimidade entre os deputados sobre o importante papel desempenhado pelo ensino privado num país pleno de carências a nível escolar, com assinaláveis assimetrias, e a braços com uma excepcional procura social da educação, sobretudo ao nível do ensino secundário liceal.

Em 1964, é aprovada uma moção onde se expressam oito votos, um dos quais é desejar “que se prossiga no reconhecimento da necessidade de desenvolver e fomentar o ensino particular” (AN, *Diário das Sessões* de 6/2/1964, p. 3153).

Também o deputado José Aguiar da Silva reconhece a territorialidade do ensino particular, contribuindo para a elevação cultural de grande franja da sociedade:

“Deve-se ao ensino particular a primeira rede escolar do País a nível de ensino liceal. Foi através dele que muitos filhos da pequena burguesia da província e até alguns de gente mais modesta tiveram acesso ao ensino secundário” (AN, *Diário das Sessões* de 7/12/1972, p. 4020).

No início do mandato de Veiga Simão, quando se perspectivam grandes mudanças no tecido educacional, Duarte de Oliveira reconhece a qualidade e a eficiência do ensino particular e está convencido que, finalmente, ele será projectado para o lugar que lhe compete, pois estão reunidas condições políticas para tal:

“Quando a realidade nos ensina que a maior parte dos pais, em igualdade de circunstâncias, prefere o ensino particular ao ensino público. Quando as contas nos revelam que a fundação e manutenção da escola particular custam menos que as da escola pública. Quando está provado que o rendimento escolar da ensino particular é superior ao do ensino oficial. Quando a pedagogia nos revela que é mais fácil ensaiar novas métodos de ensino na escola particular do que na pública. Quando a experiência nos diz da maior possibilidade de melhor e mais completo desenvolvimento do educando numa escola particular. Quando, por sua sabida maior maleabilidade, se sente ser mais natural a relação escola-família no ensino particular. Quando a sociedade exige para o seu progresso, equilíbrio e boa ordenação o pluralismo escolar, requerendo, pois, uma escola una e diversificada como a Nação em que se enquadra. Sr. Presidente: Também eu, agora, mas só agora, estou convencido, como o Sr. Subsecretário de Estado, de que o ensino particular ocupará dentro em breve, o lugar a que tem direito” (AN, *Diário das Sessões* de 10/4/1970, pp. 627/628).

Neste período de crescimento exponencial da escolarização, o deputado Pinto Castelo Branco – defensor do reordenamento das populações, reagrupando-as⁵²⁴ e concentrando-as de forma a evitar o esvaziamento das zonas rurais – congratula-se pelo facto de o ensino particular ter esta visão progressista, avançando com uma política de transportes escolares que permitem a concentração de alunos de proveniências geográficas diversas, potenciando as instalações e permitindo uma melhor prestação de serviço:

“Aliás, já se começam a verificar pelo País iniciativas particulares que correspondem a esta ideia e mostram que as populações, com o bom senso e o sentido das realidades que tem garantido ao povo português a sua sobrevivência ao longo de oito séculos de história, estão de si próprias a começar a orientar-se neste sentido. Veja-se, por exemplo, no plano do ensino, a quantidade de escolas e colégios organizando o transporte porta-a-porta dos seus alunos, conseguindo assim, quase sem apoio oficial, uma concentração de meios que assegura já uma elevação do nível de preparação escolar nas zonas rurais, completamente inatingível se se pretendesse, como alguns ainda querem, continuar a disseminar, em lugares absolutamente perdidos, professores ou regentes escolares, com encargo incomportável para o erário público e a quem a comunidade iria exigir uma vida de desterro e isolamento cultural injusta, inibidora até da sua indispensável actualização profissional”⁵²⁵ (AN, *Diário das Sessões* de 1/6/1971, p. 2002).

E são estas e outras constatações que levam o deputado Sousa Magalhães a dizer que “na actual estrutura escolar portuguesa, um papel extraordinariamente importante é desempenhado pelos estabelecimentos privados de ensino, sobretudo ao nível secundário” (AN, *Diário das Sessões* de 14/3/1969, p. 3490).

A exigência de uma política de apoios

O reconhecimento da relevância do ensino particular no desenvolvimento cultural do país, conduz muitos deputados a exigir do Governo os auxílios indispensáveis à sua plena expansão, sem constrangimentos de qualquer ordem, permitindo a possibilidade de os pais poderem optar, quando possível, pela escola estatal ou não estatal que preferem.

⁵²⁴ Segundo este deputado, o objectivo a atingir com o “reagrupamento” (ou “concentração populacional nos meios rurais”) “é o de criar nas regiões do interior comunidades humanas com dimensão suficiente para poderem assegurar o suporte, o sustento, das infra-estruturas necessárias nos múltiplos planos da habitação, da saúde, da vida religiosa, escolar ou cultural, das actividades recreativas ou desportivas, das relações de vizinhança” (Pinto Castelo Branco, AN, *Diário das Sessões* de 1/6/1971, p. 2002).

⁵²⁵ Em 3.4.1.2.3 falaremos deste pioneirismo do ensino particular, designadamente do exemplo do Externato de N. S. dos Remédios, dos primeiros a avançar com os transportes escolares organizados, segundo o testemunho do seu director.

Estes auxílios são reclamados vigorosamente por António Santos da Cunha, no seu longo discurso de 1962, onde a este propósito afirma o seguinte:

“Proteger eficazmente, subvencionar na medida do possível, o ensino particular e da Igreja é obrigação e justiça para um Estado que reconhece à família o primado na matéria de educação. Só assim será verdadeira a liberdade de escolha; sem condições económicas ela é como se não existisse; não passa de tolerância. (...) A protecção seria concedida de modo a permitir a ampliação notável das instituições de ensino particular e confessional e, ao mesmo tempo, um maior acesso da classe média ao ensino que muitos desejam” (AN, *Diário das Sessões* de 17/3/1962, p. 1080).

Para o deputado Alberto Meireles, a atribuição de subsídios será um acto de justiça, não só porque se cumpre o princípio da liberdade de ensino, consagrado na CRP, mas também porque as escolas do Estado estão superlotadas:

“E por que não assegurar aos estabelecimentos de ensino particular, embora com as indispensáveis garantias, subsídios ou ajuda material, nos termos aliás previstos no texto constitucional e dentro dos bons princípios que definimos, que se não cumprem? Dupla vantagem portanto: ajustar a realidade as premissas doutrinárias e travar a avalanche que superpovoou os estabelecimentos oficiais de ensino, realizando também considerável economia, pois os subsídios, por generosos, serão sempre muito inferiores ao dispêndio com a construção e manutenção de estabelecimentos de ensino para o número de alunos que o ensino particular absorve” (AN, *Diário das Sessões* de 1/2/1964, p. 3083).

O deputado Braamcamp Sobral, em 1962, prevê que, no futuro “os estabelecimentos de ensino particular serão auxiliados pelo Estado, com vista a um maior alargamento do ensino liceal em condições economicamente melhores para os alunos que frequentam aqueles estabelecimentos” (AN, *Diário das Sessões* de 15/2/1962, p. 2454). Contudo, cinco anos volvidos, reconhece que esses apoios são quase inexistentes:

“A protecção do Estado ao ensino particular é quase nula em face das crescentes necessidades deste e das indiscutíveis vantagens de o tornar acessível de uma forma geral, à população em idade escolar e dessa forma auxiliar valioso na instrução e na educação dos jovens” (AN, *Diário das Sessões* de 25/1/1967, p. 1119).

Em 1969, Sousa Magalhães refere-se ao III Plano de Fomento quando, no tocante ao ensino particular, encara a concessão de benefícios e subsídios, proporcionando aos interessados “real liberdade na opção a fazer”. Segundo este deputado, “ao Estado o que deve

interessar é que se ensine e bem, sob todos os aspectos”, incumbindo-lhe suportar parte dos encargos, tal como acontece nas nações mais evoluídas⁵²⁶ (AN, *Diário das Sessões* de 14/3/1969, p. 3491).

Já num período de franca explosão escolar, no mandato de Veiga Simão, o deputado Agostinho Cardoso vê no ensino particular um forte colaborador na *batalha da educação*, e, como tal, merecedor do apoio e estímulo do Estado:

“Na sociedade pluralista em que vivemos a iniciativa privada no ensino deve ser apoiada e estimulada pelo Estado, tanto ou mais do que nos outros sectores de interesse comum, porque constitui directamente um serviço público prioritário. Ao adicionar-se à actuação do ensino oficial, de insuficiente volume no nosso País em face da explosão escolar, o ensino particular ajuda-o a cumprir o grave dever de possibilitar a todos os cidadãos a formação educacional a que têm direito” (AN, *Diário das Sessões* de 7/12/1972, p. 4013).

E referindo-se aos subsídios distribuídos por Veiga Simão, este mesmo deputado não tem pejo em considerá-los insignificantes relativamente aos gastos do Estado nas suas escolas:

“Em 28 de Setembro próximo passado o Ministério da Educação Nacional publicou pela primeira vez, salvo erro, o quantitativo de subsídios ao ensino particular neste ano (17 247 contos⁵²⁷) em toda a metrópole, o que corresponde ao dispêndio anual de um único grande estabelecimento secundário do Estado” (p. 4014).

São muitos outros os deputados que apelam para a obrigação do Estado em apoiar economicamente o ensino particular⁵²⁸. E entre estes, há os que consideram pertinente a ajuda prioritária aos estabelecimentos em risco de encerramento, tal a crise que atravessam:

“Não vejo que seja de condenar a concessão de subsídios aos estabelecimentos particulares que se encontram em condições económicas precárias, tal como se fez em tantos países, como na Bélgica, em França, em Espanha, etc. Até na Inglaterra, que não é país católico, as escolas católicas recebem subsídios do Estado nas mesmas condições que as

⁵²⁶ O deputado expõe sinteticamente a política de apoios ao ensino privado levada a cabo por alguns países europeus, entre os quais França, onde existem os “contratos de associação” (ensino gratuito) e os “contratos simples” (ensino participado parcialmente pelo Estado), que terão inspirado semelhantes contratos legislados na Lei n.º 9/79, de 19 de Março. Noutro momento do seu discurso, Sousa Magalhães reforça a urgência do auxílio ao ensino privado: “É flagrante injustiça social onerar-se o já caro ensino particular, na medida em que o Estado não pode, nem deve, substituí-lo. Impõe-se um auxílio eficaz, por parte do Estado, ao ensino particular, como se prevê no Plano do Mediterrâneo e no III Plano de Fomento, para se começarem a nivelar (em vez de desnivelar ainda mais) os custos das duas modalidades de ensino” (AN, *Diário das Sessões* de 14/3/1969, p. 3492).

⁵²⁷ Actualmente, cerca de 4 000 000 euros, segundo a Portaria n.º 772/2009, de 21 de Julho.

⁵²⁸ Além dos já citados, referimos, também, entre outros, Nunes de Oliveira (AN, *Diário das Sessões* de 28/11/1964, p. 3919), Melo Giraldes (21/1/1967, p. 1091) e Eleutério de Aguiar (18/4/1970, p. 764).

escolas não católicas ou laicas” (Gonçalves de Faria, AN, *Diário das Sessões de 30/1/1964*, p. 3029).

José Aguiar da Silva, por sua vez, considera que a crise generalizada do ensino privado assenta em razões económicas. Como tal, aponta os riscos do seu eventual desaparecimento e apela a uma eficaz política de subsídios, à isenção de impostos dos colégios e a uma igualdade de tratamento dos alunos das duas modalidades de ensino, de forma a tornar efectiva a liberdade de escolha:

“É na falta de bases económicas que radica a crise actual do ensino particular. Sustentá-lo economicamente não representa, porém, um verdadeiro encargo para a Nação, pois que, se o deixar perder, terá de ir gastar o mesmo ou mais dinheiro com as escolas oficiais que o terão de suprir. Mas, se o deixar perder, perde a opção que ele podia oferecer às famílias de nele educarem os seus filhos, perde a mobilização particular de recursos para o seu investimento na educação, perde os ambientes sem espírito de massa e perde também a experiência e os frutos de uma concorrência que por toda a parte se revelou vantajosa e sadia. A política de subsídios que o Ministério da Educação Nacional recentemente adoptou revela que o Governo já compreendeu a raiz da crise e não quer que o ensino particular se desarticule por completo. Nesta perspectiva, ousou apontar como urgentes as medidas que a seguir proponho:

1.º Que se fomente o ensino particular ‘dentro da preocupação de o integrar ou assimilar verdadeiramente, num sistema nacional de educação’, como foi recomendado no III Plano de Fomento (III Plano de Fomento, vol. n, p. 465);

2.º Que se atribuam sem demora ao ensino particular os subsídios necessários para o tornar ‘tão acessível como o público – pelo menos para os economicamente carecidos – e, assim, mediante a igualação ou aproximação de custos, proporcionar aos interessados real liberdade na opção a fazer’, como também foi sugerido no III Plano de Fomento;

3.º Que se não concedam aos alunos do ensino oficial vantagens ou regalias que se não possam estender também aos alunos do ensino particular;

4.º Que se restabeleça a coeducação nas escolas de ensino preparatório e liceal;

5.º Que se conceda aos estabelecimentos de ensino total isenção de contribuições e impostos” (AN, *Diário das Sessões de 7/12/1972*, p. 4021/4022; cf. Anexo II I).

Mas este auxílio ao ensino particular não tem de assumir obrigatoriamente a figura do subsídio. Em 1949, Paulo Durão propõe “desagravá-lo o mais possível de encargos e libertá-lo de escusadas peias legais”, para ultrapassar “dificuldades insuperáveis” na concessão de subsídios, embora constitucionalmente preceituados (AN, *Diário das Sessões de 25/2/1949*, p.

122). Também Maria Raquel Ribeiro considera que, em vez de subsídios, podem ser concedidos aos estabelecimentos de ensino particular certos benefícios a que deverá corresponder um melhor desempenho do ensino ministrado, considerado de interesse público:

“Todavia, parece-nos também importante para o efeito encarar-se de modo diferente do que tem sido até hoje o ensino particular. Este tem a sua função nos interesses da comunidade. (...) Sendo assim a situação dos estabelecimentos de ensino particular deveria ser encarada com a sua função de interesse público, como efectivamente tem. A igualdade de tratamento poderia ir desde a aplicação de certas regalias, como o reconhecimento do *status* do ensino superior ou universitário, às isenções fiscais, à concessão de créditos a longo prazo e baixo juro, ao pagamento de honorários aos professores, à atribuição de bolsas de estudo aos alunos, em idênticas condições em que são concedidas a alunos dos estabelecimentos oficiais. Porém, a esta igualdade teria de corresponder da parte do ensino particular uma contrapartida na exigência de programas, uma responsabilidade no ensino e na rentabilidade social” (AN, *Diário das Sessões* de 16/4/1970, p. 715).

Em sintonia com estas opiniões está o deputado Dias das Neves. Felicitando Veiga Simão pelos subsídios concedidos, considera no entanto que estes deveriam configurar outro modelo de apoio, mais dirigido à melhoria das práticas pedagógicas:

“Mereceu especial atenção ao País, depois do maior louvor, o apoio preconizado à iniciativa particular. Este ensino, que ainda há bem pouco tempo constituía o suporte do ensino liceal no nosso País, pois por ele passaram mais de 50% da população do ensino liceal, tem jus a esse apoio pelos serviços que prestou e presta à Nação. Apenas discordo que esse apoio seja fornecido sob a forma de subsídios, que na maioria dos casos são lançados discretamente em lucros e perdas, e vão parar, também discretamente, às algibeiras dos proprietários dos estabelecimentos de ensino. É necessário que esses subsídios se traduzam em benefícios para os alunos e, indirectamente, em benefício da Nação. Devem ser orientados para subsídios para aquisição de material didáctico, subsídios de matrícula a alunos e também, principalmente, orientados para a preparação pedagógica dos professores de ensino particular, das organizações de estágios, cursos de aperfeiçoamento e reciclagem de professores, com vista ao seu aperfeiçoamento pedagógico e valorização profissional, sem privar os estabelecimentos de ensino particular da acção docente dos seus professores, realizando-os, se possível, nos próprios estabelecimentos de ensino, ou no estabelecimento oficial mais próximo” (AN, *Diário das Sessões* de 13/12/1973, p. 254).

“O apoio oficial ao ensino particular, que em intervenções anteriores constituiu preocupação evidenciada e que foi objecto de oportuna nota oficiosa, na qual se informou o País acerca das finalidades a atingir e dos meios financeiros mobilizados, (...) representa outra achega que importa relevar.

Foi considerável o esforço financeiro a favor do ensino particular na metrópole, totalizando à portida mais de 65 000 contos, sendo de referir, para além do ciclo preparatório, a dotação de 30 000 contos visando o apoio a estabelecimentos que ministrem ensino secundário até o final do corrente ano, o que representa mais um esforço de cerca de 100 000 contos no ano lectivo” (Eleutério de Aguiar, AN, *Diário das Sessões* de 13/12/1972, p. 4068).

Uma política de apoios que privilegie os mais desfavorecidos

Se as intervenções dos deputados sobre o ensino particular estão normalmente orientadas para a necessidade de o Estado conceder auxílios financeiros aos colégios, tendentes a permitir a liberdade de escolha, as famílias mais carenciadas encontram-se na linha da frente das suas preocupações, como as seguintes citações expressam:

“Fala-se, por vezes, no suprimento do ensino particular. Mas, quando assim se procede, Sr. Presidente, omite-se um factor real de interpretação da vida portuguesa, que não é justo nem sério esquecer, qual seja o de que o ensino particular, alheado entre nós de qualquer subsídio do Estado, tem de ser penosamente caro, impossibilitando a bolsa média – que é a da grande maioria da Nação – de nele encontrar o desafogo e o alívio para as dificuldades que, em nome de hipotéticos ou errados interesses gerais, o Estado entende dever levantar. E já agora diga-se tudo: quem tiver a seu cargo a educação simultânea de três ou quatro filhos demais deve ter sabido que não pode pensar em se socorrer do ensino particular. E a educação, no sentido amplo que lhe vimos concedendo, não pode nem deve ser, em quaisquer dias e seja à custa do que for, o derramamento de um privilégio em favor dos tais economicamente hercúleos de que falei há bocado” (Morais Alçada, AN, *Diário das Sessões* de 18/12/1952, p. 413).

“Rapazes e raparigas, cujos pais, trabalhadores rurais ou de ocupação quase equivalente, mal ganham para o escasso sustento, de elementares exigências, aliás, como poderiam aspirar à frequência de um colégio a troco de uma mensalidade que tantas vezes, só ela, é de *per si* superior ao ganho mensal familiar?” (Martins da Cruz, AN, *Diário das Sessões* de 11/12/1962, p. 1357).

“E ao referirmos o ensino particular, de tradições muito honrosas, impôs-se sugerir a necessidade de o fomentar, subsidiando-o também, por forma que possa ministrar o ensino a alunos sem possibilidades financeiras” (Nunes de Oliveira, AN, *Diário das Sessões* de 22/1/1964, p. 2955)⁵²⁹.

O deputado Duarte de Oliveira é um dos mais inconformados com esta situação de injustiça para com os mais desfavorecidos e apresenta números bem expressivos:

“Verificamos a existência de ramos de actividade nacional sem a importância, nem mesmo sendo legítimo estabelecer paralelismo com o ensino particular, onde vigoram princípios de isenção fiscal, fundos de auxílio, taxas proteccionistas. Estão certas estas disposições. Por maioria de razão devem ser criadas para o ensino particular. A grande maioria da Nação aceita-as com alegria. Esta situação de desfavor leva os colégios a impor propinas relativamente elevadas e, por isso, a impedir que os habitantes de lugares onde não há ensino oficial, portadores de economia débil, mandem os seus filhos estudar – o que traz como consequência que, no País, apenas 30 por cento dos alunos que fazem a instrução primária ingressem no ensino secundário. Mas há regiões onde essa percentagem é apenas de 5 por cento, sempre por impossibilidade económica” (Duarte de Oliveira AN, *Diário das Sessões* de 4/3/1966, p. 458)⁵³⁰.

Para “procurar atingir finalmente a meta perfeita que é a de igual tratamento económico e pedagógico dos dois ensinos, particular e oficial, integrando-os ambos no ensino nacional”, Duarte de Oliveira, propõe algumas medidas, designadamente: isentar os externatos de todos os impostos e contribuições; preencher com alunos que não tenham suporte económico para

⁵²⁹ Anos mais tarde, perante a crescente massificação da educação e a quase inexistência de apoios para o ensino privado, este deputado lança um repto aos governantes, em nome das classes mais desfavorecidas: “Entendo que se torna necessário descentralizar, como vem sendo feito, o ensino liceal, facultando assim o acesso dos que não dispõem de possibilidades materiais de a ele recorrerem através do ensino particular, a não ser que a este se prodigalizem os indispensáveis auxílios, aliás previstos no discurso do Sr. Ministro, Prof. Doutor Galvão Teles, ao anunciar o projecto do Estatuto da Educação Nacional, e expressos neste [III] Plano de Fomento” (Nunes de Oliveira, AN, *Diário das Sessões* de 16/11/1967, p. 1733).

⁵³⁰ Mais à frente na sua intervenção, o deputado reforça esta ideia, sem cabimento num Estado com tantas carências a nível da escolarização: “Que há que justifique que, em Portugal, as bolsas de estudo e isenções de propinas só possam ser auferidas por alunos que frequentam o ensino oficial? Em 1964-1965 os liceus do País suportavam 24 000 alunos além das suas lotações, enquanto no ensino particular havia 10 000 lugares escolares vagos. E estas vagas não existem por falta de candidatos aptos e interessados, mas por falta de meios dos pais e encarregados de educação, perdendo-se, assim, óptima matéria-prima, às vezes a melhor. Porque a maioria das escolas particulares se situam em zonas rurais, aonde o ensino oficial, localizado normalmente nas zonas urbanas, não levou o benefício dos estudos liceais e técnicos, o ensino particular oferece à população por escolarizar amplas possibilidades que o ensino oficial não pode suprir nem ignorar.

Ainda não há muito o Sr. Presidente do Conselho lembrou à Nação a necessidade de a instrução não ser privilégio de facto das classes abastadas ou médias. Que o acesso aos estudos secundários esteja aberto a todos, em plena igualdade em função do mérito e não do dinheiro. Mas o quadro económico e social e sobretudo de política de ensino inibe o acesso ao curso liceal dos filhos de grande massa da população” (Duarte de Oliveira, AN, *Diário das Sessões* de 4/3/1966, p. 459).

prosseguir os estudos pós-primários, os lugares escolares vagos no ensino particular; subsidiar directamente (bolsas de estudo, pagamento total ou parcial de propinas) todos os alunos que vivam em meios onde não exista escola oficial secundária; aplicar o disposto na Portaria n.º 20 904, de 13/11/1964⁵³¹ (AN, *Diário das Sessões* de 4/3/1966, p. 459).

Considerando que é fora das grandes cidades que há mais carências em todos os aspectos, o deputado Elmano Abres propõe o auxílio prioritário aos colégios lá existentes:

“Verificamos a morosidade com que se arrastam os programas de construções e a impossibilidade material de o Estado satisfazer ao indispensável. Pois bem. Porque não se dá a mão à iniciativa privada, subvencionando o ensino particular fora das cidades que detém o quase-monopólio do ensino secundário?” (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1966, p. 726).

Por seu turno, Henriques Mouta, deputado do distrito de Viseu e conhecedor profundo das dificuldades das gentes do interior⁵³², esclarece que os apoios estatais que tanto defende não se destinam aos colégios, mas sobretudo para benefício dos potenciais alunos, muitos dos quais com carências de ordem intelectual e social:

“Não obstante, e apesar da multiplicação dos beneméritos colégios e externatos por essas vilas e até aldeias serranas das nossas províncias, largas percentagens de jovens de ambos os sexos não dispõem dos recursos necessários para participarem neste salutar movimento de educação e expansão da cultura, para muitos ainda inacessível. O ensino é caro, o ensino particular, a que a Nação deve inestimáveis serviços, que não devem incomodar ninguém, mas alegrar e encher de esperança todos os portugueses. (...) Positivamente, não estou a requerer bónus ou fatias generosas para as empresas cujos interesses razoáveis devem, aliás, ser assegurados e não podem discutir-se senão com dano dos alunos e da comunidade. Quem, na verdade, merece ser contemplado são os alunos, cujas famílias suportam o custo total do ensino como segunda contribuição, nada justa e nada simpática para os pais, já desgostosos de se verem com filhos menos dotados de inteligência ou de qualidades de trabalho” (AN, *Diário das Sessões* de 15/12/1967, p. 2122).

Nesta mesma perspectiva encontra-se o deputado Carvalho Conceição ao propor a concessão de bolsas de estudo aos alunos mais desfavorecidos, sobretudo nas zonas onde só existe o ensino não estatal:

⁵³¹ Que estabelece as condições de concessão de subsídios para a construção, ampliação e apetrechamento de estabelecimentos do ensino particular.

⁵³² Como já referimos, este deputado é director do *Jornal da Beira*, da diocese de Viseu.

“Sem dúvida, outras medidas terão de ser tomadas, dado que em muitas localidades a cobertura escolar é realizada pelos colégios particulares. Estes terão de ser devidamente aproveitados, para benefício dos alunos. Para isso impõe-se prever a possibilidade de a sua frequência não ser onerosa para as magras bolsas de tantos que os desejariam ver frequentados pelos seus filhos. A melhor solução será a concessão de bolsas ou subsídios a famílias mais carecidas de recursos” (AN, *Diário das Sessões de 6/2/1971*, p. 1585).

Também o deputado Furtado dos Santos insiste na necessidade de o ensino particular se tornar acessível às classes mais desprotegidas, propondo algumas medidas inovadoras:

“O acesso à cultura das classes menos favorecidas deveria alargar-se aos estabelecimentos de ensino particular, licenciando-se os que quisessem tomar o encargo do ensino gratuito de estudantes pobres em percentagem proporcional ao número de matrículas, ou impondo a isenção e redução do custo do ensino em termos paralelos aos do ensino oficial, ou custeando as despesas através de um fundo de auxílio e assistência escolar” (AN, *Diário das Sessões*, 14/12/1965, p. 82).

Neste contexto, com uma liberdade de ensino decretada mas condicionada na prática por motivos económicos, desfavorecidos são também as famílias como muitos filhos. Nestas circunstâncias, a deputada Maria Margarida Reis propõe que sejam beneficiados os agregados familiares com mais filhos:

“Circulam hoje por todo o País avultadas quantias por conta da educação: propinas, material escolar, transportes, lições auxiliares, uniformes, etc. As famílias sentem tão imperiosamente a necessidade de educar a juventude que não se poupam a sacrifícios nem hesitam em dispensar os possíveis salários dos filhos para conseguir os seus intuitos. Nos meios economicamente débeis o facto é de assinalar e de louvar, assim como é de notar que em todos os meios sociais a verba da educação toma hoje lugar preponderante no orçamento familiar. Não me parece inviável fazer-se uma estimativa dessas verbas privadas e daquelas que estão oficialmente consignadas, tal como o estudo da possibilidade de uma mais equitativa redistribuição social, em que se me afigura justo poupar as famílias que mais filhos dão à Pátria” (AN, *Diário das Sessões de 31/1/1964*, p. 3044).

A questão da oficialização

A possibilidade de os colégios poderem conceder diplomas e realizar exames reconhecidos oficialmente faz parte da agenda das intervenções de muitos deputados. Por

parte dos responsáveis das escolas privadas é um anseio de longa data. Também o é para muitos deputados, só possível quando acompanhados de auxílios financeiros estatais:

“Não posso, Sr. Presidente, deixar de aludir a delicados problemas do ensino secundário realizado pelos colégios, problemas de premente actualidade, que têm de ser corajosamente encarados e resolvidos por uma acção prestigiante, dentro de uma oficialização necessária e, possivelmente, dentro duma protecção subvencionadora, que julgo já haver sido encarada pelo Sr. Ministro da Educação Nacional” (Urgel Horta, AN, *Diário das Sessões* de 12/12/1956, p. 122).

Mas esta questão não será consensual, uma vez que nem todos os colégios estão preparados e organizados para a oficialização. Em 1949, Virgínia Gersão aponta muitas deficiências, sobretudo ao nível das habilitações docentes, que são um forte entrave para a tão desejada igualdade entre os ensinos estatal e não estatal:

“A nova reforma do ensino particular traz algumas inovações, uma das quais – a sua possível oficialização – se me afigura de grande alcance, não hoje, pois seria um erro gravíssimo, mas num futuro relativamente próximo. E penso que a oficialização neste momento seria na verdade um erro gravíssimo, porque só me parece justa quando os colégios tiverem um pessoal docente habilitado com os mesmos diplomas que forem exigidos ao do ensino oficial. Acho até que a estrutura desses colégios deve por tal modo modificar-se que sejam garantidos aos professores os mesmos direitos que o Estado confere aos professores dos liceus. Isto pelo que diz respeito ao ensino secundário. Mas a oficialização no momento actual, fossem quais fossem as bases em que assentasse, seria uma injustiça flagrante, porque nenhum colégio tem pessoal docente que se possa pôr, na generalidade, a par do pessoal docente dos liceus” (AN, *Diário das Sessões* de 24/3/1949, p. 313).

Ciente destas deficiências, mas defensor da oficialização, Sales Loureiro propõe uma caminhada progressiva rumo a este desiderato, pois trará muitas vantagens, sobretudo ao nível dos exames:

“A todos esses males, a todas as dificuldades, poder-se-ia obviar com a oficialização dos estabelecimentos do ensino particular, em que ‘os programas, os meios de ensino e a categoria do pessoal docente’ o justificasse. Publicadas as bases do ensino particular em 1949, tão timidamente se vem caminhando nesta via que, passados todos estes anos, essa disposição ainda não pôde concretizar-se. Impõe-se avançar mais progressivamente, visando a um maior desafogo dos próprios estabelecimentos e professores do ensino oficial, e sobretudo para que em período de exames se suscitem aquelas condições favoráveis à

criação de um ambiente consentâneo com as mais salutarens normas de uma boa administração da justiça examinativa e para que a prestação de provas decorra numa época menos dilatada. Isso só será possível na medida em que se caminhe para uma oficialização mais progressiva dos estabelecimentos de ensino particular” (AN, *Diário das Sessões de* 30/1/1964, p. 3022).

Embora prevista desde 1949, a oficialização não será concretizada nas duas décadas seguintes. Perante esta situação, em 1970, Artur Pimentel interpela o Governo de Marcelo Caetano sobre as suas intenções a este respeito, uma vez que Veiga Simão anuncia uma profunda reforma na educação:

“Não existindo em muitas localidades qualquer estabelecimento de ensino público ao nível do ciclo preparatório ou do ensino secundário, mas havendo estabelecimentos particulares, pensa oficializar aqueles que, mediante inquérito efectuado, se concluísse merecerem essa qualificação, quer do ponto de vista de ensino, quer quanto a instalações?” (AN, *Diário das Sessões de* 22/4/1970, pp. 797/798).

A denúncia das deficiências

Sobretudo em meados do século passado, os deputados denunciam algum mal-estar no universo do ensino privado, devido não tanto à concorrência do ensino público (pois quase não se faz sentir), mas principalmente às intenções meramente comerciais de uns tantos colégios, à desorganização pedagógica patente em muitos outros e à irresponsabilidade de muitos pais.

O deputado Carlos Mendes descreve, desta forma, e na sua perspectiva, o panorama existente em 1949, insurgindo-se duramente contra o oportunismo de muitos colégios:

“Há na metrópole e ilhas 877 colégios, com uma população escolar de muitos milhares de estudantes. Há, infelizmente, uma pronunciada tendência para a industrialização do ensino. Para muitos ele nada tem de apostolado, mas tem muito de negócio, sendo a única finalidade o alto juro que lhe esteja garantido. (...) Não nos podem merecer a mais leve consideração os colégios cuja única finalidade é fazerem do ensino uma indústria, o mais lucrativa possível. Crime será permitir que se continue a negociar com a formação da nossa juventude” (AN, *Diário das Sessões de* 24/3/1949, pp.318/319).

Além deste aspecto negativo, outros são assinalados nesta época, designadamente as deficiências ao nível estrutural e pedagógico, como refere o deputado Nunes de Figueiredo:

“Pululam os colégios como cogumelos por todo o País, muitos deles higiénica e pedagogicamente mal instalados, com horários fictícios, com professores feitos à pressa ou com professores que têm de ser tudo menos professores, porque do colégio onde trabalham não auferem o suficiente para comer” (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 331).

Este mesmo deputado considera, porém, que a grande lacuna das escolas privadas situa-se ao nível docente, com professores mal preparados e sem vocação:

“Quanto à preparação dos professores, já o ex-Ministro Prof. Dr. Eusébio Tamagnini preconizava o exame de Estado para o director do estabelecimento de ensino particular e para um terço dos professores, pelo menos. Parece, porém, que se quer entregar o ensino particular aos médicos sem clínica, aos advogados sem clientela, aos notários e conservadores que morrem de aborrecimento por pouco terem que fazer, a oficiais do Exército e da Armada que se não valorizam e cujas promoções podem ser função de tempo, aos tocadores de vários instrumentos (que tocam todos e cada um mal), que assim roubam os lugares àqueles que desejariam ser apenas professores; os outros, os açambarcadores. se erraram a vocação, não podem, queixar-se do Estado...; aguentem-se, pois. O que não pode ser é para uns tudo e para outros, embora preparados, nada” (ibidem).

Nunes de Figueiredo, não deixa, porém, de reconhecer a coexistência de colégios com espírito de missão, bem organizados e com professores competentes. Para estes, tece elogios e defende o estímulo e apoio do Estado:

“Há colégios devidamente instalados, com pessoal docente devidamente habilitado, que pagam bem aos seus professores, que educam, que não admitem toda a gente, que trabalham todo o ano e igualmente com os anos de exame e os de simples frequência, que gastam o melhor das suas energias na educação e preparação dos seus alunos? Sem dúvida alguma. Para essas honrosas excepções deve ser dirigida toda a atenção, todo o carinho e até amparo. Se assim se proceder, desaparecerão inúmeros colégios que não têm razão de existir, os professores serão acima de tudo professores, porque hão-de passar a receber o seu vencimento durante todo o ano e em condições de poderem, pelo menos, viver. Exija-se preparação, mas remunere-se a profissão” (p. 332).

Também a Câmara Corporativa denuncia mau funcionamento em algum ensino particular, também por culpa de pais que se aproveitam de oportunidades menos transparentes da parte de colégios, mas ressaltando a responsabilidade de muitas famílias e o elevado desempenho de muitas escolas privadas:

“Nem sempre se encontra nas famílias a preparação necessária para bem orientarem a educação dos filhos. E o mal cresce, quando à inconsciência e incúria destes pais se vêm juntar certas iniciativas particulares de estabelecimentos de ensino, que, na realidade, nem o exercem eficientemente, nem cuidam, como deveriam, da educação dos alunos. Mais uma vez se ressalvam as numerosas excepções de muitas famílias, compenetradas da sua alta missão educadora, e de não poucos estabelecimentos de ensino, que fazem da sua função educativa um verdadeiro sacerdócio” (Parecer da Câmara Corporativa sobre o projecto de estatuto do ensino particular, AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949, p. 122).

Nesta linha de sintonia está Galiano Tavares: releva os colégios e os professores – que devem ser valorizados – e culpabiliza sobremaneira as famílias por fomentarem alguma promiscuidade:

“O ensino particular não se tem mostrado à altura da missão que lhe compete, e não por culpa do professorado nem dos directores dos colégios. A culpa está nas próprias famílias, que procuram os colégios a pensar, não no ensino, mas no diploma; e, porque pagam, julgam-se no direito de exigir a passagem ou a admissão a exame dos seus filhos ou educandos, por má que seja a sua preparação.

Sr. Presidente: adiro, sem reservas, a esta realidade e reconheço que o ensino particular em estabelecimento tem feito quanto tem podido para libertar de onerosos encargos o próprio Estado. Há que valorizá-lo, purificando-o”⁵³³ (AN, *Diário das Sessões* de 15/12/1955, p. 214).

Em contraponto com as opiniões anteriores, e reportando-se igualmente a meados do século passado, está Fernandes Prieto. Este deputado considera que, mau grado insuficiências em alguns pequenos colégios, a generalidade presta um serviço competente, muito semelhante ao ministrado pelo ensino estatal:

“Talvez porque nem sempre tenham sido brilhantes os resultados obtidos em provas de exame, tem-se injustamente rodeado este ensino de um ar de suspeição, como se de simples indústria se tratasse. Não posso alinhar com os que assim depreciam o trabalho e lançam para o descrédito o esforço aturado de uma corporação que é tão respeitável como a que paralelamente com ela trabalha no ensino oficial. (...) É possível que de entre os numerosos colégios espalhados pelo País alguns haja que, pela insuficiência das suas instalações, constituam um ambiente demasiadamente frio e pobre para um trabalho útil. Não é, porém,

⁵³³ Noutro momento, este deputado é ainda mais assertivo: “Valorize-se o ensino particular, mas joeire-se” (Galiano Tavares, AN, *Diário das Sessões* de 15/12/1955, p. 217).

lícito que se generalize a todos um juízo que somente caberia, a alguns. Aquilatar da eficiência desta modalidade de ensino e da competência de quem o ministro através dos resultados de pequenos colégios mal instalados, a que mais acertadamente caberia a designação de salas de estudo, é assumir uma atitude reprovável, porque nada tem de estímulo ou de proveito” (AN, *Diário das Sessões* de 23/3/1949, p. 281).

Fernandes Prieto pede objectividade e isenção em juízos de valor sobre a qualidade do ensino particular, uma vez que deve ter-se em conta o tipo de alunos que maioritariamente procura os colégios:

“Antes de emitir qualquer juízo a tal respeito, seria necessário verificar as qualidades de trabalho de grande parte da massa discente que aos colégios se acolhe. Com as restrições de matrícula e de frequência nos liceus – e falo neste ensino por ser o que maior população conta no regime de ensino particular –, batem à porta dos colégios todos os alunos que aqueles rejeitam, quer por falta de aproveitamento, quer por mau comportamento, quer, enfim, porque estão próximos daquele número de faltas de presença que não podem ser relevadas pelos conselhos disciplinares. Como esperar resultados satisfatórios com tal população escolar, certo como é que a transferência não anulou os defeitos que a afastaram do ensino oficial? (...) Há que ver os factos com isenção e não julgar apressadamente” (p. 281).

A crise

A situação das escolas privadas perante o fluxo de expansão escolar é outro dos assuntos merecedores de diversas intervenções na Assembleia Nacional. O tom é normalmente de crítica ao Estado pela inoperância que manifesta ao não apoiar financeiramente alguns colégios e ir asfixiando outros, sempre que cria escolas oficiais onde já existem escolas particulares.

Em 1964, o deputado Sales Loureiro lança um grito de alerta bem dramático: “80 por cento dos estabelecimentos de ensino particular do País estão em crise! A maior parte deles vive em regime deficitário” (AN, *Diário das Sessões* de 30/1/1964, p. 3023).

Neste mesmo período, Gonçalves de Faria chama a atenção para os prejuízos que advêm para o Estado com o possível encerramento de muitos colégios a viver momentos difíceis, por falta de qualquer apoio:

“O Estado parece não ter em devida conta as dificuldades irremovíveis que poderá causar o encerramento de muitos estabelecimentos de ensino que vivem numa situação económica impossível de manter-se por mais tempo. Se tal vier a verificar-se, não vejo como o Estado os

poderá substituir sem investir importantes verbas que as actuais e conhecidas circunstâncias não permitem de forma alguma” (AN, *Diário das Sessões* de 30/1/1964, p. 3030).

Outros deputados referem os estratagemas utilizados por muitos colégios para suprir as dificuldades com que se deparam, normalmente do foro financeiro:

“Hoje, porém, a maior parte dos externatos particulares vivem da abnegação dos seus fundadores, movidos por um sentimento de bairrismo e pelo desejo de progresso da região onde se fixaram. Muitos deles, para poderem sobreviver, não pagam os ordenados fixados por lei aos seus improvisados professores (sacerdotes, médicos, advogados, farmacêuticos), que colaboram, com sacrifício pessoal e espírito de cruzada, na tarefa comum da educação e instrução, na edificação da Pátria. E quantos deles chegam mesmo a suprimir algumas aulas (de Canto Coral e de Moral) para poderem suportar os encargos que lhes são impostos: despesas de pessoal, de funcionamento, amortizações, juros e encargos fiscais” (Duarte de Oliveira, AN, *Diário das Sessões* de 4/3/1966, p. 458).

“A situação do ensino particular, que a muitos se afigura brilhante sob o ponto de vista financeiro, torna-se cada vez mais precária, de ano para ano. Sobretudo os colégios mais pequenos e da província lutam com grandes dificuldades, por não poderem exigir aos alunos as pensões necessárias, incompatíveis com o nível de vida da grande maioria das famílias portuguesas. Se pagassem aos professores, não apenas os ordenados mínimos estabelecidos pela convenção colectiva de trabalho, mas aquilo que seria de justiça dar-lhes em nível igual ao de qualquer outro diplomado com curso superior, grande parte dos colégios teriam de fechar as suas portas” (Sousa Magalhães, AN, *Diário das Sessões* de 14/3/1969, p. 3490).

Já em plena execução da reforma Veiga Simão, o deputado Agostinho Cardoso apresenta um cenário sombrio para o ensino particular, tendo em conta dados estatísticos recentes que informam o encerramento de muitos estabelecimentos:

“Em 1969 a Carta Escolar indicava, para 275 concelhos do continente, a existência em 220 concelhos de estabelecimentos com ensino particular. Em 1969 havia 1523 estabelecimentos particulares de ensino secundário, incluindo o ciclo preparatório. Em 1971 fecharam 79 e em 1972, mais alguns. Alguns colégios encerrados venderam os seus edifícios para escolas do Estado. Não seria mais económico subsidiá-los?” (AN, *Diário das Sessões* de 7/12/1972, pp. 4014/4015).

E é por esta altura que José Aguiar da Silva profere um longo discurso⁵³⁴ sobre a real situação do ensino particular, maioritariamente mergulhado em profunda crise devido à confluência de vários factores. Segundo este deputado, a “desventura” do ensino privado terá começado quando, na década de sessenta, o Estado concede “generosamente” alvarás a entidades pouco escrupulosas, afectando muitos dos estabelecimentos já existentes. Depois, surgem outros “factores de decadência” que conduzirão muitas escolas particulares a epílogos dramáticos, não sem antes adoptarem meios pouco recomendáveis:

“Mas não parava aqui a desventura do ensino particular. À medida que os impostos, os encargos da Previdência e os aumentos dos vencimentos iam tornando o ensino particular progressivamente mais caro, o Estado ia multiplicando também os seus liceus ou secções liceais, oferecendo no seu ensino quase gratuito em zonas onde antes só havia ensino particular. Sujeito a essa concorrência asfixiante, já enfraquecido com a concorrência interna do sector impeditiva da formação de turmas de dimensão suficiente, o ensino particular foi entrando na sua longa agonia. (...) Como resposta às insuperáveis dificuldades económicas, tende a surgir, numa primeira fase, a adopção de medidas antipedagógicas: supressão de lições em disciplinas não sujeitas a exame; redução dos tempos lectivos obrigatórios; junção de turmas de reduzida expressão numérica, embora de anos diferentes; o não desdobramento, em certos casos e precisamente em classes de exame, de alguma turma mais numerosa! Isto numa primeira fase. Depois vem o que já está a acontecer: a venda ou arrendamento dos estabelecimentos ao Estado ou o seu encerramento e aplicação a outros fins, sob a pressão de uma reconversão forçada. Não há outra solução porque não se pode enfrentar o aumento dos custos da mão-de-obra com um aumento da produtividade. (...) Pensar-se que o ensino particular possa suportar ainda os encargos que resultarão dos vencimentos mínimos aprovados pela comissão arbitral é jogar fora da realidade. Não se discute a justiça de tais vencimentos só se afirma que, nas condições actuais, o sector não pode suportar os aumentos de custo que daí resultariam” (AN, *Diário das Sessões* de 7/12/1972, p. 4021)

O elogio da emulação

A concorrência saudável entre os ensinos estatal e não estatal é defendida por vários deputados, por considerarem ser fatora de mais dinamismo e melhor desempenho.

O deputado Agostinho Cardoso fala de “emulação proveitosa” (AN, *Diário das Sessões* de 7/12/1972, p. 4013) e de uma “sadia emulação” (p. 4014) para contrariar o monopólio por parte do Estado e promover melhor instrução e educação. António Santos da Cunha considera

⁵³⁴ Cf. Anexo II I.

que “sem o estímulo de uma moderada concorrência a qualidade dos programas e o nível dos estudos diminuem” (AN, *Diário das Sessões* de 17/3/1962, p. 1079). José Aguiar da Silva, nesta mesma linha, refere que a concorrência “por toda a parte se revelou vantajosa e sadia” (AN, *Diário das Sessões* de 7/12/1972, p. 4022).

Mas a emulação entre estas duas modalidades de ensino só surtirá algum efeito se estas se situarem no mesmo patamar de igualdade, como nos diz Paulo Durão:

“A este [ao Estado] não pode deixar de interessar a emulação que resulta da concorrência dos dois ensinos, particular e oficial: é meio eficaz e económico de fazer progredir a instrução. Coordene, sim, estas duas actividades; mas não subordine uma à outra, pois nesse caso a emulação desaparece, com a supressão dum dos concorrentes” (AN, *Diário das Sessões* de 25/2/49, p. 124).

Também por esta época, Fernandes Prieto, a propósito dos exames, e referindo-se às relações entre os professores dos ensinos estatal e não estatal, apela à colaboração mútua num contexto de sã concorrência, porque afinal o objectivo de ambos é o mesmo:

“É sumamente desejável que todos se dêem fraternalmente as mãos, que se considerem soldados defensores do mesmo ideal e que a rivalidade, se existe, seja interpretada como emulação, no sentido nobre que tal vocábulo comporta: esforço, cada vez maior, de uns e outros tendente à educação perfeita da mocidade das nossas escolas” (AN, *Diário das Sessões* de 23/3/1949, p. 281).

A colaboração entre a família, a Igreja, o Estado e a escola

Sendo comumente aceite que as famílias são as primeiras responsáveis pela educação dos seus filhos, é natural que os deputados apelem à interacção com as instituições que mais lhe podem *valer*: a escola, a instituição societária que com ela colabora estreitamente, e o Estado, a quem cabe garantir a educação para todos.

Para muitos deputados, porém, a Igreja também faz parte integrante deste grupo educador, destas “sociedades”, como lhe chama Paulo Durão:

“De quanto deixámos dito se conclui que o educando tem direito a receber das três sociedades em que se encontra integrado, a influência educadora que a cada uma delas pertence. Mas essa influência deve dar-lhe não três educações diversas, em oposição e hostilidade recíprocas, mas uma só educação, resultante harmoniosa da cooperação mútua e compreensiva da Família, da Igreja e do Estado” (AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949, p. 122).

Também Melo Giraldes se encontra nesta perspectiva e considera imprescindível a complementaridade entre todas as instituições educativas:

“A Família, a Igreja e a Escola têm cada uma a sua missão específica na educação, mas que não se poderia separar. Não há um tempo de Família, um da Igreja e outro da Escola. Em todo o período formativo do jovem elas tem de estar presentes numa acção complementar” (AN, *Diário das Sessões* de 21/1/1967, p. 1091).

Mas para Duarte de Oliveira a escola que mais cumplicidade tem com a família é, sem dúvida, a escola particular. E as estatísticas comprovam este facto:

“Fundada directa ou indirectamente por esta [a família], é especialmente a escola particular que está em condições de manter com ela um tipo de relações adequado à função de uma e de outra. É à escola particular que a família mais facilmente pode exigir o cumprimento do seu mandato. É também a escola particular que melhor pode contar com a colaboração confiante da família. (...) E tanto é assim que as estatísticas, ainda há bem pouco, davam como frequentando o ensino particular 60 por cento dos alunos do ensino liceal em todo o País, mau grado a falta de protecção atrás apontada” (AN, *Diário das Sessões* de 4/3/1966, p. 458).

As referências a governos anti-religiosos

No Estado Novo, apesar da cumplicidade afectiva entre Oliveira Salazar e Gonçalves Cerejeira, nem sempre ela se terá repercutido a nível político. Neste período, são muitos os deputados a lamentar a falta de apoio às escolas privadas, designadamente às escolas da Igreja. Neste particular, surgem algumas críticas duras dirigidas aos governos, como é o caso do protesto (indirecto) proferido por António Santos da Cunha:

“E, como V. Ex.^a muito bem disse, só nos países onde as forças anti-religiosas dominam ainda no governo é que o ensino particular não é ainda subsidiado, o que acontece por hostilidade para com a Igreja” (AN, *Diário das Sessões* de 4/3/1966, p. 458).

Já em 1949, a propósito do debate sobre o novo Estatuto do Ensino Particular, Carlos Mendes desconfia das intenções dos governantes, ao referir que “a redacção, em parte, da base VI parece que tem como única finalidade dificultar e contrariar a actuação dos colégios dos institutos religiosos, que sempre têm tido um autêntico escol de professores” (AN, *Diário das Sessões* de 24/3/1949, p. 319).

No período em análise, na Assembleia Nacional, são muitas as ocasiões em que se discute a situação do ensino não estatal e são muitas as intervenções dos deputados, normalmente sem contra-argumentações. Verifica-se, pois, um consenso generalizado sobre o relevante e útil papel desempenhado pelo ensino privado, sobretudo nas regiões do interior do país, mau grado a denúncia de algumas deficiências estruturais em muitos dos pequenos colégios de província, mormente na década de cinquenta.

Cientes deste serviço à causa da Nação, os deputados não têm pejo em criticar duramente o Estado pelo desprezo a que vota o ensino não estadual, não o apoiando financeiramente, penalizando-o com impostos variados, asfixiando-o e criando situações de injustiça para com os proprietários, os alunos e os pais, tudo isto à revelia de um quadro normativo tendencialmente favorável à liberdade de ensino, à liberdade de escolha, à oficialização dos estabelecimentos e aos subsídios.

Embora num decrescendo desde a década de cinquenta, nota-se o *peso* da Igreja Católica no teor e na orientação da maioria dos discursos. A sua doutrina, muito enformada pela Encíclica *Divini Illius Magistri* (e posteriormente pelos documentos do Concílio Vaticano II), inspira claramente a argumentação dos deputados nesta luta contra o monopólio estatal. Com esta(s) fonte(s), sentem-se bem definidas as funções do Estado, da família e da Igreja no campo da educação, assim como os conceitos de liberdade de ensino/ liberdade de escolha, cumprindo-se uma linha de coerência que se mantém até aos nossos dias. Mas a influência da Igreja é tal que muitos deputados até destacam as escolas católicas do universo do ensino particular, elevando-as para um patamar distinto, passível de privilégios próprios. E não poucas vezes vemos escrita a designação lata “ensino particular” como querendo referir-se, claramente, às escolas da Igreja, diocesanas e congregacionais, tal o seu protagonismo.

Com tanto consenso parlamentar, com argumentos tão evidentes, com tão grande número de intervenções distribuídas no tempo e todas de grande intensidade, com uma evidente cumplicidade entre deputados e governantes, questiona-se por que razão só com Veiga Simão são concedidos os primeiros apoios “significativos” (e mesmo assim escassos para as necessidades e expectativas existentes) e se procura construir um quadro normativo mais condizente com a importância social e cultural do ensino privado?

2.4.10.2. Na Assembleia Constituinte⁵³⁵

Os pouco mais de onze meses de vigência da Assembleia Constituinte são dedicados naturalmente à elaboração da (nova) Constituição da República Portuguesa. No âmbito do nosso trabalho, iremos debruçar-nos principalmente sobre a discussão em torno do preceituado relativo à liberdade de ensino – um conjunto de (poucas) normas que irá determinar a qualidade da construção do quadro legislativo apropriado para o ensino privado, nos tempos seguintes.

Ruptura ou continuidade?

As circunstâncias políticas e sociais fazem prever um duro debate animado por vozes tão distantes como as proclamadas pelos deputados do CDS⁵³⁶ – o partido mais à direita – ou da UDP – o partido mais à esquerda. Lembranças do passado são, para uns, galvanizadoras de um texto afoito relativamente à liberdade de funcionamento das escolas privadas, enquanto que, para outros, são inibidores de cedências a este nível. Quando o contexto político impele à centralidade do Estado e ao controlo de toda as actividades económicas, a educação – por maioria de razão – não fugirá à regra. E se considerarmos que uma maior abertura à liberdade de ensino transporta, inevitavelmente, custos acrescidos, surge outra importante limitação, para mais num período pleno de contenções orçamentais e afectado por forte recessão internacional. Também a questão religiosa, sentido que é o protagonismo da Igreja no campo do ensino, condiciona e polariza as opiniões. Mas o rompimento abrupto e radical com a política do Estado Novo, catalisado por uma larga franja da população, condiciona opiniões mais audazes por parte dos defensores da liberdade de ensino. Nesta conjuntura, será difícil emergir um texto que expresse e estimule a liberdade de educação, mau grado a Revolução ter sido desencadeada para proporcionar a liberdade aos portugueses. Todavia, perguntamo-nos se, porventura, o Estado Novo, eivado de religião e privilegiadas relações com a hierarquia da Igreja, terá tratado favoravelmente o ensino privado? Já deixámos claro que não. E, curiosamente, no período mais conturbado para o ensino particular, terá sido Veiga Simão quem mais procurou dignificá-lo e ajudá-lo, separando as águas e tentando dar-lhe (mais) credibilidade. Havia um “crescendo” que o 25 de Abril não deixou completar. Com a Revolução, e depois de muitas vicissitudes parlamentares, talvez venhamos a obter um texto

⁵³⁵ A Assembleia Constituinte inicia as suas funções a 25 de Abril de 1975 e cessa a 2 de Abril de 1976 com a aprovação da Constituição.

⁵³⁶ Actualmente CDS/PP.

mais austero do que o da anterior Constituição, mas não impedor de novos e ousados voos, quiçá nunca até então ensaiados pelo ensino privado. Nesta linha de pensamento, não será especulativo afirmar que estamos perante uma *continuidade* da política educativa relativamente à liberdade de ensino, enfermado-se da questão fundamental que diz respeito à liberdade de qualquer cidadão (ou seu representante, quando menor) poder, o mais livremente possível, escolher o projecto educativo mais consonante com as suas convicções.

Uma proposta inicial nada favorável ao ensino particular

O contexto social e político do momento revolucionário que se vive em 1975 mostra-se profundamente adverso ao ensino não estatal. Tudo o que não é “público”, ou seja “estatal”, é conotado com o *capital*, com *lucros indevidos*, com *exploração* das classes trabalhadoras, com *fascismo*, com o antigo regime. A Assembleia Constituinte, eleita em 25 de Abril de 1975 e a funcionar desde 2 de Junho do mesmo ano com a intenção de elaborar a nova Constituição da República Portuguesa, reflecte esta conjuntura, sobretudo veiculada pelos partidos *de esquerda*.

É assim que Laura Cardoso, do PS, defende não ser admissível que “numa sociedade que se pretende socialista a cultura e a educação sejam objecto de especulação e conduzidas com fins lucrativos”. A mesma deputada preconiza ainda que o Estado deve colocar os estabelecimentos de ensino particular ao serviço de todo o povo trabalhador, “para que essas escolas deixem de ser como até aqui mais um factor de discriminação social, que não se pode tolerar numa sociedade em transição para o socialismo” (AC, *Diário das Sessões* de 25/7/1975, p. 577).

Também Américo Duarte, da UDP, tem um discurso radical relativamente ao ensino particular – embora o reconheça bem qualificado – exigindo a nacionalização dos colégios:

“Não existem salas de aula oficiais em número suficiente. As que existem estão superlotadas. Os turnos de funcionamento são muito apertados. O que é facto é que enquanto existem crianças sem salas onde possam ter aulas existem colégios particulares onde as salas de aula estão às moscas⁵³⁷. Poderá o Estado garantir o que quer que seja no campo da educação quando nas grandes cidades existem inúmeras escolas, inúmeros colégios particulares bem apetrechados, enquanto nas aldeias não existem escolas, ou se

⁵³⁷ Devido à conjuntura política e social, muitos colégios estão efectivamente aquém da sua capacidade máxima. Neste sentido, o deputado Pires de Morais, do CDS, perante a grande afluência de retornados das ex-colónias, entrega um requerimento na Assembleia no sentido de serem aproveitados os seminários e colégios diocesanos com internatos (a maioria dos quais com larga capacidade de acolhimento) para receber e educar os milhares de crianças e jovens, devendo, para tal, o Estado custear as propinas (AC, *Diário das Sessões* de 24/9/1975, pp. 1478/1479).

existem não têm as mínimas condições de ensino? (...) Que se proceda à ocupação de colégios e casas que para isso tenham um mínimo de condições. (...) Que todos os colégios particulares passem para o Estado. (...) Se esta Assembleia recusar a nacionalização de todos os colégios particulares, isso constitui a melhor prova de que ela nada se interessa em resolver o problema da educação e que os artigos já aprovados são uma descarada mentira” (AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1981).

Na linha da UDP, Sousa Pereira, do MDP/CDE, , tece duras críticas ao ensino particular, por o conotar, sobremaneira, com as classes mais favorecidas da sociedade:

“Muitas coisas foram ditas sobre esta matéria, mas cabe aqui, com propriedade, afirmar que foi mostrado o rabo do gato que se manteve escondido. Àquele rabo foi agitado sob forma da invocação demagógica da liberdade de ensino, da autonomia pedagógica, dos direitos dos pais e até do argumento prepotente dos compromissos com a Santa Sé, fixados numa Concordata, contestada e contestável, que vem do fascismo. O gato escondido, aquilo que está subjacente à defesa da manutenção do ensino particular, é uma preocupação de continuar a garantir, pela via de um ensino discriminatório, o carácter elitista das conquistas pedagógicas da humanidade. Não acreditamos que sejam os trabalhadores, que seja a classe, operária, que sejam os camponeses deste país, que têm possibilidades materiais de criar e manter escolas privadas para os seus filhos, que sejam eles que possam recrutar os melhores professores, que possam usufruir dos melhores métodos, que possam construir os melhores edifícios. E este convencimento não é meramente subjectivo. Os números da estatística provam-nos que temos razão quando nos dizem que em 1971-1972 24 % dos alunos do ensino particular eram oriundos dos estratos superiores das profissões liberais, 46 % da média e pequena burguesia, 19 % de empregados e trabalhadores equiparados e apenas 6 % oriundos de operários e camponeses. (...) O que permite concluir, como Rui Grácio fez, que mais de dois terços dos alunos do ensino particular se situam nas camadas superiores e médias, o que é particularmente significativo se atendermos a que os outros estratos sociais representam aproximadamente 85 % da população” (p. 1998).

Mas neste período imediatamente anterior à discussão calorosa dos artigos constitucionais sobre a liberdade de ensino, também há deputados *de esquerda* sem pejo em reconhecer o papel desempenhado pelo ensino privado em tempos não distantes, como é o caso de Manuel Ramos do PS. Este deputado, embora concordando que em matéria de ensino não devem existir por mais tempo privilegiados, “por um elementar dever de consciência” não pode deixar “de prestar justiça a quem a merece”, contando um pouco da sua história pessoal nestes termos:

“Eu fui – e nisso tenho o maior orgulho! – educado num internato da Misericórdia do Porto. Entrei para lá com 7 anos; de lá saí oito anos mais tarde. E dessa casa trouxe toda a preparação – intelectual e moral – que me possibilitou singrar na vida. Sem qualquer complexo, sem que nunca até hoje me tivesse sentido um marginalizado. E trouxe de lá também, desde logo, o meu acentuado amor à liberdade e à democracia. (...) Frequentei o Colégio do Barão de Nova Sintra (...). De Nova Sintra saíram para a vida prática muitos jovens que hoje são, nos seus sectores de actividade, trabalhadores dos mais exemplares e mais dignos – nas oficinas e nas fábricas, nos escritórios e nas repartições, no professorado e nas artes, como médicos, como engenheiros ou oficiais das forças armadas. (...) Mas, se o Colégio do Barão de Nova Sintra, da Santa Casa da Misericórdia do Porto, pode ser apontado como modelo dessas instituições que, no decorrer dos anos, têm sabido cumprir o seu dever, a sua missão, muitas outras existem, felizmente, no nosso país – em particular na capital do Norte. (...) Haverá estabelecimentos onde as crianças se apresentam ‘pálidas, magras, roxas de frio no Inverno...’ Haverá. Mas isso não chega para que possa minimizar-se a acção assistencial – que é notável! – de um grande número de instituições que neste país, no campo da educação dos jovens, têm desempenhado papel da maior relevância. (...) Aqui fica, pois, uma palavra de justiça! Que é também uma palavra de gratidão” (AC, *Diário das Sessões* de 2/8/1975, pp. 616/617).

Até Sottomayor Cardia, um dos principais signatários da proposta que virá a ser aprovada, reconhece publicamente o papel prestado pelo ensino não estatal:

“A proposta do Grupo Parlamentar do Partido Socialista, visa, precisamente, reconhecer a importância e o relevo que na sociedade portuguesa tem o ensino privado” (AC, *Diário das Sessões* de 15/10/1975, p. 1960).

Também dos deputados conotados com a direita, e neste mesmo período, há intervenções neste sentido, não poucas vezes interrompidas por apupos e algum burburinho, ou mesmo declarados “não apoiado”:

“As limitações várias à iniciativa privada, mau grado o seu reconhecimento em termos gerais, assumem particular melindre no capítulo relativo ao ensino, sector em que a iniciativa privada desempenhou, ao longo dos tempos, papel de incontestável importância e utilidade social” (Sá Machado⁵³⁸, AC, *Diário das Sessões* de 10/9/1975, p. 1215).

“O ensino particular não é, *tout court*, o último reduto dos filhos ‘gatados’ da burguesia [quando perdem o ano no ensino oficial]. Posso dizer ao Sr. Deputado [Manuel Pires, do PS]

⁵³⁸ Deputado do CDS.

que a minha experiência pessoal, de provinciano nato e criado longe dos grandes centros, é de que o ensino privado, os modestos colégios das modestas vilórias do modesto *interland* português, foi o único meio possível às pessoas pobres e modestas, aos filhos de numerosas famílias, como, por exemplo, eu, para poderem fazer os seus estudos. Se V. Ex.as me permitem, invoco o meu testemunho. Eu não poderia ter feito o estudo secundário se tivesse de deslocar-me para a sede do meu distrito, único lugar onde existia um estabelecimento oficial de ensino, porque não teria dinheiro para pagar a mensalidade, muito menos eu e os meus irmãos” (Mário Pinto⁵³⁹, AC, *Diário das Sessões* de 12/9/1975, p. 1289).

É neste contexto ideológico que, em 9 de Setembro de 1975, a *Comissão Parlamentar de Direitos e Deveres Fundamentais* apresenta a proposta de artigo 29^o⁵⁴⁰, com a seguinte redacção:

ARTIGO 29.º

(Ensino oficial e particular)

1 - O ensino oficial será laico.

2 - Não serão admitidas quaisquer discriminações de carácter religioso, étnico ou linguístico.

3 - O Estado procederá à progressiva integração dos estabelecimentos do ensino particular no ensino oficial, salvaguardando os interesses de quantos neles trabalhem, sem prejuízo de, no exercício da liberdade religiosa, as igrejas manterem estabelecimentos de ensino para os seus fins específicos.

4 - As escolas particulares entretanto existentes ficam sujeitas a fiscalização e controle por parte do Estado.

(AC, *Diário das Sessões* de 10/9/1975, p. 1226).

Perante um texto deste tipo, tendencialmente adepto da nacionalização, ou seja, da *desconfiguração* de quase todo o ensino privado, são muitas as reacções, sobretudo vindas dos partidos mais à direita. Sá Machado, do CDS, considera que “a disposição programática que virá a saldar-se pelo desaparecimento do chamado ensino particular constitui, além do mais, restrição séria à liberdade do ensino e, no que respeita à Igreja Católica, colide com compromissos internacionais que o Estado Português se obrigou a respeitar” (AC, *Diário das Sessões* de 10/9/1975, p.1215).

Por sua vez, Furtado Fernandes, Martelo de Oliveira e Mário Pinto, do PPD, apresentam a seguinte declaração de voto:

⁵³⁹ Deputado do PPD.

⁵⁴⁰ Que dará origem aos futuros artigos 43º e 75º.

“No artigo 29º, n.º 3, aponta-se para o progressivo desaparecimento dos estabelecimentos de ensino particular. Entende o PPD que ‘a liberdade e o direito de aprender e de ensinar’, já aprovado como princípio nesta Constituição, implica necessariamente a admissibilidade do ensino privado. Argumentaram os representantes de outros partidos que esse ensino violava o princípio da igualdade de oportunidades. Os representantes do PPD, contudo, replicaram que defendiam um ensino particular fiscalizado e subsidiado pelo Estado, de modo que todos pudessem a ele ter acesso em igualdade de circunstâncias com o ensino oficial” (AC, *Diário das Sessões* de 10/9/1975, p. 1219)⁵⁴¹.

Pedro Roseta, do PPD, também reage frontalmente ao texto da Comissão e denuncia o desrespeito por compromissos internacionais assumidos pelo Estado português, caso a proposta seja aprovada:

“O art. 29º merece a minha mais viva oposição ao apontar claramente para a extinção do ensino privado. (...) Sr. Presidente, Srs. Deputados, julgo ficar claro que a eventual aprovação do articulado da Comissão violaria também a Declaração Universal dos Direitos do Homem – que, no seu artigo 26.º, n.º 3, afirma: «Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos» –, retiraria significado às disposições que esta Assembleia já aprovou, consagrando, por um lado, o direito de aprender e de ensinar e, por outro, a liberdade religiosa, uma vez que – e muito bem – incluiu no âmbito desta liberdade o direito de as confissões religiosas terem ensino próprio; violaria ainda compromissos internacionais celebrados com a Igreja Católica, aos quais os partidos maioritários, então no Governo Provisório, deram o seu apoio em 15 de Fevereiro do corrente ano. Assim, e para concluir, desde que estejam garantidas as condições que evitem que o ensino privado seja parte de qualquer discriminação, o texto constitucional deve consagrá-lo como expressão do pluralismo ideológico e como reconhecimento da realidade cultural e sociológica do nosso povo (AC, *Diário das Sessões* de 12/9/1975, pp. 1301/1302).

Diferentes perspectivas sobre a liberdade de ensino

Partindo-se do princípio que “É garantida a liberdade de aprender e ensinar”, ponto único do art. 29º, em 12 de Agosto de 1975 (AC, *Diário das Sessões* de 13/9/1975, p.789), acabou por ser aprovado o art. 43º, sobre a liberdade de aprender e ensinar, com a seguinte redacção:

1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar.

⁵⁴¹ Uma das propostas de alteração apresentadas pelos deputados Mota Pinto, Pedro Roseta, Barbosa de Melo, Mário Pinto e Jorge Miranda, do PPD, é do seguinte teor: “O Estado apoiará especialmente as instituições de ensino privado que procedam da iniciativa de associações de pais, de cooperativas de professores ou de outras organizações similares” (AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, pp. 1978). Até por aqui se nota, da parte de um partido na altura considerado “de direita”, o receio de qualquer colagem à Igreja, uma vez que, nestas condições, as escolas católicas não seriam subsidiadas pelo Estado.

2. O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.

3. O ensino público não será confessional.

(AC, *Diário das Sessões* de 3/4/1976, p. 4389).

Nesta discussão sobre a liberdade de aprender e ensinar são bem evidentes as diferentes concepções acerca desta matéria e do papel que caberá ao ensino particular no sistema escolar português.

O Partido Popular Democrático defende a liberdade de ensino e integra-o no direito à educação, projectando a coexistência harmónica entre ensino privado e ensino público num quadro de autêntico pluralismo educativo⁵⁴². Destarte, a liberdade de ensino está intimamente associada à criação de escolas particulares, assim como à existência de escolas oficiais⁵⁴³. Para se alcançar este desiderato, extensivo a todos, independentemente das suas condições económicas, o PPD exige o apoio financeiro do Estado⁵⁴⁴. Assim considerada, a liberdade de ensino implicará a existência de ensino livre, que inclui necessariamente a liberdade de fundar escolas⁵⁴⁵, sem intuítos comerciais⁵⁴⁶, e sem privilégios de qualquer tipo, mesmo quando se trate da Igreja Católica⁵⁴⁷.

⁵⁴² “O exercício da liberdade de ensino – ou, mais amplamente, da liberdade de educação – permite às pessoas formarem-se ou completar a sua formação sem temor nem coacção, permite-lhes valorizar e expandir a sua personalidade sem intromissões do aparelho do Poder, permite-lhes, enfim, ter acesso à cultura sem obstáculos jurídicos ou políticos. (...) Em nosso entender, a harmonização dos dois princípios da liberdade de ensino e do direito à educação, numa constituição democrática como a que queremos ter em Portugal, passa pela integração das escolas públicas e privadas num sistema nacional de ensino efectivamente participado, pluralista e progressista” (Jorge Miranda, AC, *Diário das Sessões* de 11/10/1975, pp. 1920/1921).

⁵⁴³ “Para nós, PPD, o não monopólio do ensino por parte do Estado radica num princípio de liberdade de ensino. Radica no reconhecimento de um direito, consequência do princípio geral da liberdade de ensinar e de aprender. (...) Quais as razões por que nós entendemos manter a nossa posição? As razões são essencialmente três. Nós entendemos que a liberdade de ensino é consequência directa da liberdade de consciência, da liberdade de pensamento, da liberdade religiosa, da liberdade de associação. Entendemos, depois, que a liberdade de ensino é uma garantia de pluralismo político e ideológico” (Jorge Miranda, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, pp. 1986/1987).

A este propósito, o deputado Mário Pinto, em 15/10/1975, considera que da mesma forma que se consagrou a liberdade no domínio da institucionalização de meios de comunicação social, não compreende por que se há-de rejeitar essa mesma liberdade no domínio da institucionalização de estabelecimentos de ensino (AC, *Diário das Sessões* de 15/10/1975, pp. 1960 e 1964).

⁵⁴⁴ “E é preciso – para que este ensino não seja factor de privilégio económico ou de quebra de unidade nacional – que o Estado se comprometa a prestar-lhe o auxílio necessário, com a consequente fiscalização, habilitando quem quer que seja, independentemente da sua situação económica, a frequentá-lo, se quiser” (Jorge Miranda, AC, *Diário das Sessões* de 11/10/1975, p. 1921).

⁵⁴⁵ “Em todo o mundo (...) a liberdade de ensino implica a existência de ensino livre que inclui necessariamente a liberdade de fundar escolas, sem prejuízo do diálogo e do pluralismo adentro da escola pública” (Jorge Miranda, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1992).

⁵⁴⁶ “Quero esclarecer que nós não defendemos um ensino privado qualquer, que recusamos a ideia de um ensino privado como defesa de uma empresa privada de ensino. Pelo contrário, para nós todo e qualquer ensino privado que se reconduza ao tipo de empresa comercial deve desaparecer. Não podemos admitir que na educação, como na saúde, haja quem quer que seja que vá ganhar dinheiro à custa dos educandos ou dos doentes.

O Partido Socialista admite a existência de um ensino particular, mas sem referência a qualquer princípio geral da liberdade de ensino. Assim, a criação de escolas privadas deverá estar condicionada às circunstâncias do momento, cabendo ao Estado dar a respectiva autorização⁵⁴⁸, tendo em conta, entre outros, aspectos técnicos e pedagógicos que lhe estão associados⁵⁴⁹.

Quanto ao PCP, a liberdade de ensino deve ser defendida mas no seio da escola pública, ideologicamente neutral e, por isso, aberta às correntes de pensamento “democráticas e progressistas”⁵⁵⁰, uma vez que a existência da escola privada, nomeadamente da escola

Este é um ponto essencial. Mas entendemos que isto não afecta o princípio da admissibilidade de escolas privadas. E não somente de escolas privadas como também de escolas públicas não estaduais” (Jorge Miranda, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1987).

“Nós entendemos (...) que o ensino privado pode ser ministrado por determinadas comunidades, que podem ser de diverso tipo. Podem ser comunidades religiosas, podem ser, por exemplo, cooperativas, podem ser associações de pais, podem ser associações de professores. Por isso, não se trata de defender um ensino privado, individualista e mercantil, mas um ensino não oficial, diversificado, que pode tomar as mais variadas formas” (José Augusto Seabra, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1984).

“É claro que a educação não pode estar sujeita aos mecanismos de mercado, pois, como direito fundamental da pessoa, não pode ser objecto de compra e venda” (Pedro Roseta, AC, *Diário das Sessões* de 12/9/1975, p. 1301).

⁵⁴⁷ “Esse direito [de fundar escolas] não deve ser tomado como privilégio de qualquer religião ou confissão, antes deve ser um direito de todas as instituições que, de acordo com a lei geral, para tanto sejam consideradas idóneas; aqui estamos a pensar, nomeadamente, em outras igrejas, além da Católica, estamos a pensar em associações de pais ou de famílias, em cooperativas culturais, em partidos, em associações culturais e cívicas” (Jorge Miranda, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1987).

“Como nós já definimos que o ensino oficial é não confessional, admitimos que possa haver, no caso do ensino privado, ensino confessional. Mas a verdade é que, no nosso entendimento, não se pode identificar ensino privado, ensino livre, com ensino confessional, até porque pode haver também ensino não confessional, isto é, no campo filosófico, defendendo o ateísmo, o que é perfeitamente legítimo” (José Augusto Seabra, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1984).

⁵⁴⁸ “Penso que está claro que o Partido Socialista admite a existência de escolas particulares. Põe-se a questão de se saber se essas escolas particulares devem ser livremente fundadas por decisão suficiente daqueles cidadãos que pretendem constitui-las, ou se o Estado tem o direito de recusar o direito de, em cada caso concreto, os cidadãos abrirem escolas em dado momento” (Sottomayor Cardia, AC, *Diário das Sessões* de 15/10/1975, p. 1963).

⁵⁴⁹ “Actualmente também a fundação de escolas privadas depende de um alvará do Ministério da Educação Nacional. Eu suponho que aqui cairíamos numa situação embaraçosa se reconhecêssemos o direito a qualquer pessoa de abrir uma escola que fosse supletiva do ensino oficial. Há exigências de qualificação técnica em relação às quais o Estado não pode alienar a sua responsabilidade, nem teria sentido que o Estado fiscalizasse o funcionamento das escolas e não tivesse o direito de se pronunciar em relação à fundação das mesmas escolas e em relação à qualificação pedagógica dos cidadãos que pretendem fundar uma escola. Se admitimos o princípio da fiscalização, temos também de admitir o princípio da autorização. De outro modo estaríamos a malbaratar as energias quer do Estado, quer dos particulares. Porque podia dar-se o caso de se abrirem escolas com pessoal manifestamente inadequado ao fim de interesse social que é o ensino, e o Estado tinha apenas o poder de recusar certos efeitos desse ensino, mas não tinha a possibilidade de impedir que uma escola mal apetrechada, do ponto de vista pedagógico, fosse aberta” (ibidem).

⁵⁵⁰ “O PCP reconhece o direito ao ensino e à liberdade de ensinar, e oportunamente deu o seu voto favorável aos preceitos constitucionais que os garantem. Pensa, no entanto, que a garantia dos direitos fundamentais deve ser assegurada da forma mais compatível com os interesses da sociedade e, sobretudo, que não deve obstar à consecução do objectivo último da nossa Revolução – a construção de uma sociedade socialista capaz de eliminar as discriminações sociais. Ora, garantida como está a neutralidade ideológica e religiosa da escola pública, a liberdade de ensinar e de aprender – ou seja, a liberdade de os estudantes e as suas famílias e de professores conformarem os conteúdos do ensino - deve ser efectivada essa liberdade no seio da escola pública. Na verdade, a neutralidade que para esta se exige deve ser uma neutralidade activa, aberta a todas

confessional, poderá pôr em risco a neutralidade da escola estatal e os objectivos da democratização do ensino⁵⁵¹. Nesta perspectiva, o PCP considera dispensável a escola privada⁵⁵² (até para a efectivação da liberdade de ensino, uma vez que compete só ao Estado prestar o serviço educativo⁵⁵³) e rejeita uma liberdade de ensino que potencie a divisão de classes, assim como o confronto plural de ideias fora da escola única, estatal⁵⁵⁴, uma vez que o “pluralismo escolar” é um “luxo” só possível em países ricos⁵⁵⁵.

Apesar desta rejeição de qualquer ensino não estatal, o PCP admite, porém, em circunstâncias especiais, o apoio do Estado às escolas privadas⁵⁵⁶.

Conceito(s) de ensino livre

Num período conturbado como o vivido durante o PREC, todos os conceitos associados à palavra *mítica* “liberdade” são finamente tratados, não vá esta conquista da revolução ser abusivamente utilizada. Insere-se neste contexto a expressão “ensino livre”, tradicionalmente usada pelos mais acérrimos defensores da liberdade de educação, em geral, e da escola privada, em especial⁵⁵⁷.

as correntes ideológicas compatíveis com os objectivos antes enunciados. Só assim a escola pública poderá ser um terreno de encontro e de diálogo, de confronto de todas as correntes democráticas e progressistas” (Vital Moreira, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, pp. 1991/1992).

⁵⁵¹ “Garantir o direito ao ensino e a liberdade de ensino através do direito de criação de escolas privadas é escolher uma via pesada de perigosas consequências para a democraticidade da escola pública e da própria sociedade portuguesa. Desde logo, a simples existência de uma escola privada – a breve trecho ideológica e religiosamente caracterizada – iria pôr em perigo a neutralidade activa da escola pública. Na verdade, a deserção desta de uma das suas franjas ideológico-religiosas ou de várias delas iria transformá-la na escola ‘dos restantes’, isto é, numa escola com caracterização ideológico-religiosa de sinal contrário. (...) Mas, sobretudo, a existência da escola privada introduz entre a juventude uma diferenciação ideológica e religiosa, mas também cultural e pedagógica, que é contrária aos objectivos da democratização do ensino e da integração e igualitarização sociais que pretendemos obter” (p. 1992).

⁵⁵² “Não entendemos que a escola privada seja um direito fundamental, antes entendemos que é um princípio de organização política e social. (...) O facto de não se reconhecer como direito constitucional o direito à criação de escolas privadas não põe em causa a liberdade de ensino” (p. 1986).

⁵⁵³ “O ensino é uma função pública e deve ser prestado adequadamente em escolas públicas” (ibidem).

⁵⁵⁴ “Querer garantir desse modo a liberdade de ensino seria estar disposto a aceitar, como preço, a divisão profunda da juventude e da sociedade; sob o ponto de vista de interesses, irrelevantes, para essa divisão, é estar disposto a aceitar que, desde a infância, os Portugueses encontrem essas barreiras irrelevantes à convivência e ao encontro ideológico e religioso. Seria optar pela política do *gheto*, em relação à política do confronto do diálogo e da discussão dialéctica. Pergunto-me a mim mesmo que pluralismo é esse que agora se arroga em bandeira que só encontra como solução para as naturais divergências religiosas e ideológicas a construção de bastiões onde as pessoas se arremetam desde crianças” (p. 1992).

⁵⁵⁵ “Entendemos que o pluralismo escolar é inapto, especialmente em sociedades não ricas, e é um luxo a que se podem dar eventualmente apenas as sociedades extremamente ricas” (p. 1986).

⁵⁵⁶ “Os Deputados do Partido Comunista Português votaram antes contra a consagração constitucional do direito à escola privada; por maioria de razão os Deputados do Partido Comunista votaram contra o apoio do Estado à escola privada, como princípio constitucional. Volto a dizer que também aqui não está em causa a existência, em casos que forem julgados necessários, de apoio do Estado a certas ou a todas as escolas privadas” (p. 1996).

⁵⁵⁷ E lembramos os nomes de António Mendes Fernandes, Guilherme Braga da Cruz, António Sousa Franco, José Carlos Belchior, entre outros, que utilizaram esta designação *perigosa*, no período do Estado Novo.

No Parlamento, são os partidos de direita quem mais emprega esta expressão ao falarem do ensino particular, quase sempre com a reacção dos restantes partidos.

Assim, para o PPD, o ensino livre não se confunde só com o ensino privado, mas integra igualmente o ensino público⁵⁵⁸. Desta forma, a liberdade de ensino deve ser vivida em todas as escolas, embora condicionalismos de ordem constitucional travem o seu impacto na escola estatal, porque intrinsecamente neutra e laica⁵⁵⁹. Mas se a escola estatal é não confessional por natureza, admitir-se-ão então escolas não estatais confessionais – que, todavia, não têm a exclusividade da designação “ensino livre”⁵⁶⁰.

O PS não esclarece o conceito de ensino livre, mas considera-o uma criação da Igreja contra o laicismo do ensino laico – um debate que deseja ultrapassado⁵⁶¹.

Próxima desta posição está o Partido Comunista que, não aceitando a designação “ensino livre”, rejeita a sua cumplicidade com o ensino privado em oposição ao ensino público, como se a liberdade fosse apanágio deste⁵⁶².

O debate em torno da supletividade

A questão da supletividade, porque fundamental na relação Estado-ensino privado, é pretexto para um intenso debate no Parlamento, sobretudo quando se discute um dos pontos do art. 29º, que conduzirá ao futuro art. 75º (designadamente o n.º 2). Como se previa, a polarização está bem patente, tornando o debate rico, na forma e no conteúdo.

⁵⁵⁸ “Para nós, ensino privado não é o mesmo que ensino livre. (...) Que fique bem claro: para nós, tão livre tem de ser o ensino público como o ensino particular. Esse é um ponto essencial” (Jorge Miranda, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1986).

⁵⁵⁹ “Nós defendemos a liberdade de ensino não apenas dentro das escolas eventualmente privadas, ou públicas não estaduais, mas também dentro das escolas públicas. A única diferença (aliás, fundamental) está em que nas escolas públicas a liberdade é, de algum modo, negativa, consiste na não imposição por parte do Estado de qualquer doutrina, de qualquer religião, de qualquer filosofia. (...) Ao invés, a liberdade de ensino nas escolas privadas pode ser – não digo que tenha de ser necessariamente – uma liberdade positiva no sentido da possibilidade de nessas escolas serem ensinadas determinadas doutrinas, filosofias ou princípios próprios de confissões religiosas” (Jorge Miranda, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1987).

⁵⁶⁰ “Como nós já definimos que o ensino oficial é não confessional, admitimos que possa haver, no caso do ensino privado, ensino confessional. Mas a verdade é que, no nosso entendimento, não se pode identificar ensino privado, ensino livre, com ensino confessional, até porque pode haver também ensino não confessional, isto é, no campo filosófico, defendendo o ateísmo, o que é perfeitamente legítimo” (José Augusto Seabra, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1984).

⁵⁶¹ “Só queria dizer que a expressão ‘ensino livre’ tem uma conotação muito especial. (...) ‘Ensino livre’ é uma expressão que surge para combater a expressão ‘ensino laico’; é uma expressão clerical contra o laicismo do ensino laico, tal como era concebido no século XIX. Isto é, repor a expressão ‘ensino livre’ é repor toda uma temática que suponho que ninguém lhe quererá tornar a pegar. Só isto” (Romero Magalhães, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1986).

⁵⁶² “Em primeiro lugar, não aceitamos sequer a designação de ‘ensino livre’, que aqui está, pela mesma razão que não aceitamos a designação de ‘economia livre’ para designar economia privada contra a economia pública. Também não aceitamos a designação de ‘ensino livre’ para o ensino privado contra o ensino público, que nada tem a ver isso com liberdade” (Vital Moreira, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1987).

Em causa está o n.º 3 do art. 29 da proposta do PS, que diz o seguinte: “O Estado fiscalizará o ensino particular supletivo do ensino oficial” (AC, *Diário das Sessões* de 15/10/1975, p. 1957).

Para os partidos *de direita*, a formulação é ambígua e perigosa, uma vez que a função fiscalizadora do Estado só incidirá para os colégios que suprem as necessidades da rede (e só enquanto estas necessidades subsistirem), indo de encontro ao princípio de que o ensino privado é livre e, como tal, necessita da fiscalização estatal para conferir títulos ou diplomas reconhecidos oficialmente, tal como sucede com qualquer escola estatal⁵⁶³.

O PPD acrescenta ainda que o ensino privado, pelas provas que já demonstrou no passado, nunca mais pode ser supletivo e deve ser complementar do ensino do Estado – um ensino que também não deve ser supletivo⁵⁶⁴. Esta complementaridade, contudo, não significa subalternização, mas sim “concorrência”, em pé de igualdade com o ensino público, o que implicará não haver colégios supletivos e outros não supletivos, sujeitos a critérios discricionários do Estado⁵⁶⁵. O CDS, corroborando esta ideia, propõe mesmo que na formulação se substitua “supletivo” por “paralelo”, para evitar os equívocos⁵⁶⁶.

⁵⁶³ Diz Mota Pinto a este respeito, em nome do PPD: “Esta fórmula ‘quando, e na medida em que for supletivo ao ensino oficial’ é uma fórmula ambígua, como foi, aliás, reconhecido, de tal modo que foi já aqui interpretada como significando uma insistência no sentido do seu tendencial desaparecimento, no sentido do seu desaparecimento por via legal, isto é, por, desde que o Estado tivesse criado uma rede de estabelecimentos suficientes, se proibir a iniciativa da criação de escolas. (...) Afirmar-se explicitamente que o ensino privado é livre é consagrar o princípio da fiscalização, não como campo de acção tão ambíguo como o que resulta desta fórmula ‘ensino particular supletivo ao ensino oficial’, mas uma fiscalização sempre que os estabelecimentos de ensino privado confirmem títulos ou diplomas com valor oficial. Nessa medida, estarão sujeitos, sem prejuízo da sua autonomia institucional, à fiscalização do Estado e à integração no sistema nacional do ensino” (AC, *Diário das Sessões* de 15/10/1975, p. 1962).

Por sua vez, Amaro, em nome do CDS, reage do seguinte modo: “Pensava que a interpretação da palavra «supletivo», neste contexto, porventura, não será a de se propor que o Estado passe a considerar o ensino privado como supletivo do ensino oficial. No entanto, aceitamos que a expressão é em si ambígua (...). Efectivamente, a redacção ‘o Estado fiscalizará o ensino particular, supletivo do ensino oficial’, poderá querer dizer que o Estado não pode fiscalizar o ensino particular que não é supletivo do ensino oficial, isto é, que não poderá fiscalizar, por exemplo, o ensino dos seminários. No entanto, parece-nos que a expressão, tal como se encontra, é susceptível de dúvidas e é susceptível de equívoco” (p. 1959).

⁵⁶⁴ “O art. 29º merece a minha mais viva oposição ao apontar claramente para a extinção do ensino privado. (...) É certo que o Estado tem um papel fundamental a desempenhar, e por isso o ensino oficial não pode nunca ser supletivo – tem de ser acessível a todos em todos os locais do País. Nem sequer o próprio ensino particular pode ser tido como supletivo – como até agora foi, e prestou serviços nesse sentido, já aqui foi reconhecido; tem de ser tido como complementar do ensino oficial, por forma a assegurar a liberdade de escolha, e nada mais” (Pedro Roseta, AC, *Diário das Sessões* de 12/9/1975, p. 1301).

⁵⁶⁵ “É óbvio que se pode ter mais do que um entendimento acerca da ideia que este termo refere, mas também é claro que o sentimento que o sentido corrente deste termo desperta é o de significar o ensino que substitui ou colmata as lacunas ou as falhas do ensino oficial. Portanto, isto poderia levar a uma catalogação dos estabelecimentos de ensino privado que exercessem, efectivamente, uma função supletiva, um papel supletivo, e aqueles que o não exercessem, na medida em que não preenchessem nenhum espaço vazio do sistema de estabelecimentos oficiais. Nós entendemos que o ensino privado, expressão de uma liberdade fundamental, não pode estar à mercê, nem tem nada que ver com o papel de supletividade ou não supletividade que pode desempenhar, relativamente ao ensino oficial. Nós entendemos que o ensino privado, os estabelecimentos de ensino privado, podem ser concorrentes ou paralelos neste sentido, com os estabelecimentos de ensino oficial,

Mas, para o PPD, um dos grandes pontos de divergência com o PS nesta matéria relaciona-se com o receio de que o ensino particular supletivo, isto é, concorrencial com o ensino oficial, tenda a desaparecer à medida que as escolas estatais se vão disseminando por todo o território⁵⁶⁷.

Os partidos à esquerda do PS estão, basicamente, de acordo com a proposta apresentada. O PCP reafirma que não quer a extinção das escolas privadas e apoia a fiscalização somente das escolas supletivas do Estado⁵⁶⁸. Também o MDP/CDE é favorável à proposta do PS, mas na convicção de a supletividade ser apenas um estádio transitório até à dissolvência do ensino privado no ensino público⁵⁶⁹.

proporcionando títulos ou cursos equivalentes, e nessa mesma medida, independentemente da questão de saber se suprem ou não suprem o sistema de estabelecimentos de ensino oficial, devem ser naturalmente fiscalizados pelo Estado” (Mário Pinto, AC, *Diário das Sessões* de 15/10/1975, p. 1960).

Uma voz dissonante relativamente a esta posição maioritária dentro do PPD (e do CDS), parece ser a de Jorge Miranda que nesta discussão parece aceitar a catalogação de colégios em “supletivos” e “não supletivos”, contrariando involuntariamente os seus colegas, designadamente Mário Pinto: “Suponho que todos nós, ou pelo menos os Deputados do Partido Popular Democrático e os Deputados do Partido Socialista, estamos de acordo relativamente a três pontos fundamentais: Em primeiro lugar, que o Estado não deve ter o monopólio do ensino, que não o tem e que o não deve ter, nem a curto nem a médio prazo. Em segundo lugar, que deve haver um ensino particular, considerado umas vezes supletivo do ensino do Estado, do ensino dito oficial, outras vezes considerado não supletivo desse ensino do Estado. E que se entende por supletivo o ensino correspondente a cursos semelhantes àqueles que ministram os estabelecimentos do ensino oficial e por não supletivo o ensino ministrado em escolas de formação ideológica, em escolas de formação religiosa, em seminários, etc. Em terceiro lugar, que só o ensino particular considerado supletivo do ensino oficial é que deve estar sujeito ao regime especial da fiscalização a que se alude na proposta do Partido Socialista. Pois que os restantes estabelecimentos de ensino estão apenas sujeitos ao regime geral de fiscalização, ao regime de direito comum” (p. 1986).

Em 1978, na Assembleia da República, o deputado Pedro Roseta procura esclarecer esta questão desta forma: “Terá o artigo 75.º, n.º 2, da Constituição adoptado o princípio de que todo o ensino particular é supletivo do ensino público? Ao consagrar, no n.º 4 do artigo 41.º, a liberdade do ensino religioso, a própria Constituição exceptua um importante sector do ensino particular. Por outro lado, o artigo 20.º da Concordata entre Portugal e a Santa Sé determina: ‘As associações e organizações da Igreja podem livremente estabelecer e manter escolas particulares paralelas às do Estado, ficando sujeitas, nos termos do direito comum, à fiscalização deste e podendo, nos mesmos termos, ser subsidiadas e oficializadas’. Também aqui se aponta para um ensino particular paralelo, não supletivo do ensino público” (AR, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, p. 1926).

⁵⁶⁶ “Se a interpretação que estou a dar, neste momento, a este preceito, for correcta, perguntava ao Partido Socialista se tinha alguma objecção em substituir a palavra ‘supletivo’ por ‘paralelo’” (Amaro da Costa, AC, *Diário das Sessões* de 15/10/1975, p. 1959).

⁵⁶⁷ “Enquanto que para o Partido Socialista a ideia de supletividade de ensino parece estar ligada à ideia de que à medida que o Estado for estabelecendo a sua rede escolar por todo o País o ensino particular concorrente do ensino oficial irá desaparecer, para nós esse não é um facto que tenhamos por inelutável. Como já tive ocasião de dizer noutra dia, nós não queremos inverter o rumo do progresso oficial e cultural que é o Estado assumir crescentemente as suas responsabilidades em matéria de política educativa e de política cultural. Mas não queremos dizer com isso que todo e qualquer ensino particular deve considerar-se tendencialmente condenado a desaparecer, como pode deduzir-se da afirmação de que o ensino particular é supletivo do ensino oficial” (Jorge Miranda, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, pp. 1986/1987).

⁵⁶⁸ “O projecto de Constituição do Partido Comunista Português não previa, ao contrário de outros, a nacionalização e a extinção das escolas privadas. Por isso mesmo, não teremos particular dificuldade, não teremos mesmo nenhuma dificuldade, em apoiar uma disposição que, tal como aquela que está em discussão, aponta para a fiscalização das escolas privadas, naquilo em que elas são supletivas do ensino público” (Vital Moreira, AC, *Diário das Sessões* de 15/10/1975, pp. 1963).

⁵⁶⁹ “O MDP/CDE aprovou a proposta do PS no entendimento de que a supletividade não é uma supletividade que possa de alguma forma considerar-se de carácter, portanto, mas antes sujeita a uma tendência

O PS considera que a supletividade assumida no passado pelo ensino privado não se pode repetir, exigindo-se novas formas de integração do ensino particular⁵⁷⁰. Destarte, procura defender a proposta apresentada e é neste contexto que uma vírgula fará todo o sentido, ao vincar claramente que só o ensino privado supletivo do ensino público será fiscalizado pelo Estado, uma vez que também é “oficializado”⁵⁷¹.

Mas perante uma formulação tão determinante, o PS procura atender aos argumentos da direita para obter mais consensos. De um supletivo “provisório” com tendência a dissipar-se à medida que as escolas estatais vão conquistando todo o país, fala agora de um supletivo estável e duradouro, coexistindo com o ensino estatal⁵⁷². E apresenta uma proposta mais esclarecedora – embora sem alterações conceptuais⁵⁷³ – que acabará por não ser aprovada, mantendo-se a primitiva.

Como verificamos, perante um conceito tão importante, o Parlamento não encontra uma resposta clara e que satisfaça razoavelmente as intenções dos dois maiores partidos, gerando, outrossim, contradições nos próprios signatários⁵⁷⁴.

de progressivamente ser integrado o ensino particular no ensino público” (Luís Catarino, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1996).

⁵⁷⁰ “O problema do ensino particular pode ser analisado em dois planos: ele foi um fenómeno supletivo das deficiências do ensino nacional; nesse sentido ele deve desaparecer, estaremos todos de acordo. Deveremos criar condições para que não haja necessidade de recorrer a fenómenos supletivos. Mas também tem um outro exemplo de exercício da liberdade, e devemos estudar aqui serenamente, afastados os fantasmas do passado, como é que poderemos garantir esse exercício. Daí que não concorde que o ensino privado possa ser defendido na base do que aqui foi supletivo no passado – isso é um dos seus defeitos e foi uma das suas qualidades. Foi uma qualidade de ensino possível e foi um defeito da estrutura educacional portuguesa, que nós queremos modificar” (José Luís Nunes, AC, *Diário das Sessões* de 12/9/1975, p. 1296).

⁵⁷¹ “No ensino particular deve distinguir-se aquele que é supletivo do ensino público e aquele que o não é. (...) O primeiro, aquele que é supletivo, deve ser fiscalizado pelo Estado, tanto pelo que respeita a controle da qualidade de ensino administrado como pelo que respeita a validade de diplomas. Aquele ensino privado, como é, por exemplo, o caso das escolas de formação sacerdotal, que não é supletivo do ensino público, esse não será fiscalizado. Eu chamo a atenção do Sr. Deputado Mota Pinto para a circunstância, que me parece que é importante na interpretação, de que a seguir à palavra particular, na nossa proposta, não terá nenhuma vírgula, se nós escrevêssemos ensino particular, supletivo do ensino público, estaríamos apresentando uma definição global do estatuto do ensino particular no conjunto da rede escolar do País. Mas no texto, tal como ele está formulado claramente, a expressão ‘supletivo’ do ensino público é restritiva ao ensino particular, que fica sujeito à fiscalização do Estado” (Sottomayor Cardia, AC, *Diário das Sessões* de 15/10/1975, p. 1960).

⁵⁷² “Tendo o Estado por função criar uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que acuda às necessidades de toda a população, irá considerar como supletiva a população daquelas escolas que não pertencem à sua rede de ensino público. O supletivo não deve entender-se como um supletivo provisório. Pode admitir-se, e eu pessoalmente nada me custa admiti-lo, que a sociedade exige estavelmente o ensino supletivo do ensino público.

Agora o que não há dúvida é que, do ponto de vista do Estado, o ensino privado é supletivo do ensino público” (Sottomayor Cardia, AC, *Diário das Sessões* de 15/10/1975, p. 1961)

⁵⁷³ “Contudo, na medida em que esta formulação possa parecer equívoca, nós estamos perfeitamente concordes em fazer a seguinte interpretação: ‘O Estado fiscalizará o ensino particular quando e na medida em que for supletivo do ensino público’”(ibidem).

⁵⁷⁴ Como já vimos, o próprio PS, por um lado, considera que, “do ponto de vista do Estado, o ensino privado é supletivo do ensino público” (portanto, sujeito a fiscalização), e, por outro, considera que só as escolas que suprem as necessidades da rede é que são *supletivas*, ou seja, passíveis de fiscalização do Estado. Sottomayor Cardia tenta sair deste imbróglio da seguinte forma: “O que importa é que o Estado só fiscalizará

No cenário real, teremos assim o ensino privado, todo ele potencialmente supletivo, com escolas “efectivamente” supletivas – com carácter provisório, até serem substituídas por escolas estatais, mas, enquanto tal, apoiadas financeiramente pelo Estado e cumprindo um “serviço público” – e as restantes, entregues a elas mesmas, sem apoios e sem acreditação, na esperança de serem requisitadas pelo Estado, ou continuando a lutar pela autêntica liberdade de ensino que as projectaria para o mesmo patamar das restantes escolas públicas, estatais e não estatais⁵⁷⁵.

Correlacionado com a questão da supletividade está a formulação do art. 2 da proposta do PS: “O Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população”. Esta redacção também provoca fortes reacções da parte do CDS e PPD, uma vez que, desta forma, a rede escolar esgotar-se-á apenas com o ensino estatal, contrariando a liberdade de ensino por eles pretendida. O CDS chega mesmo a propor que nesta rede se integrem, em igualdade com o ensino público, também as escolas privadas⁵⁷⁶. Mas as propostas de alteração dos partidos da direita acabam por não vencer os argumentos dos restantes partidos, ademais numa ambiência parlamentar e societária dominada pela centralização dos serviços pelo Estado.

aquelas escolas privadas que forem, e na medida em que forem, supletivas, e não as outras. Fica, portanto, excluída a possibilidade de fiscalizar todas as escolas. Assim, parece-me que se desfaz o problema de, no texto constitucional, ficar uma norma que, porventura mal decretada, poderia dar a interpretação de que constitucionalmente se afirma que o ensino privado é, por definição, supletivo do ensino público. Essa será ou não uma consideração do legislador, mas não fica nada escrito na lei donde possa inserir-se essa possível intenção e, pelo contrário, ressalva-se a incompetência do Estado para fiscalizar aquele sector do ensino particular que não é supletivo do ensino público” (Sottomayor Cardia, AC, *Diário das Sessões* de 15/10/1975, p. 1961).

⁵⁷⁵ Comentando a ambiguidade decorrente da expressão “ensino particular supletivo do ensino público”, o Colégio de S. João de Brito apresenta uma tentativa de superação desta dificuldade que conduzirá à tese de que o ensino privado, em democracia, deve ser um ensino não lucrativo: “A Constituição fala de um ensino particular supletivo do ensino público (art. 75º, 2). Sinal que há ou pode haver um ensino particular que não seja supletivo, mas que funcione em total paridade com o ensino público, com plenitude de direitos e deveres. Assim: (i) E.P. supletivo, em regime democrático, só pode ser o ensino em regime lucrativo (o regime legal em que actualmente vive o E.P.). Ensino que, de facto, só pode ser tolerado (supletivo) sob pena de continuar a ser fonte de discriminação e de elitismos na sociedade; tolerado, enquanto as possibilidades nacionais não permitam a sua total eliminação, enquanto lucrativo; (ii) E.P., ou mais exactamente ‘ensino não estadual’, em regime democrático, só pode ser um ensino não lucrativo, e por isso mesmo, não supletivo, ao qual são reconhecidos iguais direitos e deveres, com as respectivas garantias concretas, para professores, alunos, etc.. O que suporia: 1º - Uma definição clara das condições a partir das quais se considera estar em regime de lucro; 2º - Uma regulamentação que impossibilitasse o lançamento de ensinos lucrativos” (*Apreciação do Projecto de Lei n.º 25/1, sobre a liberdade de ensino*).

⁵⁷⁶ Proposta de substituição do CDS: “O Estado garantirá a existência e funcionamento de uma rede de estabelecimentos de ensino e um sistema de apoio escolar que cubra as necessidades da população e das diversas regiões do País” (Victor Sá Machado, Basílio Horta e Maria José Sampaio, AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1979).

O texto aprovado⁵⁷⁷, com os votos contra do CDS e PPD, acaba por não ser tão radical como a versão proposta pela *Comissão Parlamentar de Direitos e Deveres Fundamentais*,⁵⁷⁸ mas denotando ainda os efeitos de um contexto político muito enformado pela revolução de cariz socialista, avessa a quaisquer tendências de âmbito “não público”.

O facto de o Estado se ver obrigado a criar escolas *públicas* em todo o país⁵⁷⁹ quer significar a lenta agonia do ensino particular, aliás já iniciada com a reforma Veiga Simão. As reacções não se fazem esperar⁵⁸⁰, e o PPD, em nome dos que votaram contra a proposta

⁵⁷⁷ Do texto proposto pela Comissão Parlamentar para os n.ºs 3 e 4 do artigo art. 29º dedicado ao ensino oficial e particular (“3. O Estado procederá à progressiva integração dos estabelecimentos do ensino particular no ensino oficial, salvaguardando os interesses de quantos neles trabalham, sem prejuízo de, no exercício da liberdade religiosa, as igrejas manterem estabelecimentos de ensino para os seus fins específicos; 4. As escolas particulares entretanto existentes ficam sujeitas a fiscalização e controlo por parte do Estado”) ao texto final, igual à proposta do PS (“2. O Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população; 3. O Estado fiscalizará o ensino particular supletivo do ensino público”), houve propostas de alteração, sendo as mais significativas as seguintes: PPD – “3. O ensino privado é livre; 4. Os estabelecimentos de ensino privado que fornecerem títulos ou diplomas com valor oficial estarão sujeitos, nessa medida e sem prejuízo da sua autonomia institucional, à fiscalização do Estado e à integração no sistema nacional de ensino; 5. O Estado apoiará especialmente as instituições de ensino privado que procedam da iniciativa de associações de pais, de cooperativas de professores ou de outras organizações similares” (AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1978). CDS: “1. O Estado reconhece o direito ao ensino de iniciativa particular, apoiando-o e fiscalizando-o quando paralelo do ensino público, independentemente da sua orientação ideológica. 2. O Estado garantirá a existência e funcionamento de uma rede de estabelecimentos de ensino e um sistema de apoio escolar que cubra as necessidades da população e das diversas regiões do País” (AC, *Diário das Sessões* de 15/10/1975, p. 1957). UDP: “3. Com vista a assegurar maiores possibilidades de ensino, o Estado procederá à imediata nacionalização de todos os estabelecimentos privados de ensino, salvaguardando os interesses de quantos neles trabalham. Em conformidade com esta disposição, e obedecendo ao critério de total separação do Estado e da Igreja, não será permitido a qualquer confissão religiosa manter estabelecimentos de ensino laico” (ibidem).

Já depois da proposta do PS ser aprovada, o MDP/CDE propõe o seguinte aditamento (que acabou por não ser aceite): “O Estado procederá à progressiva integração dos estabelecimentos de ensino particular no ensino oficial, salvaguardando os interesses de quantos neles trabalham, sem prejuízo de, no exercício da liberdade religiosa, as igrejas manterem estabelecimentos de ensino para os seus fins específicos” (AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1997).

⁵⁷⁸ Sottomayor Cardia, anos mais tarde, em entrevista a António Teodoro (2002), e referindo-se a estes debates na Assembleia Constituinte, considera ter sido grande o contributo do PS para a defesa e estabilização do ensino particular: “Os debates não foram, nem podiam ser, excessivamente ricos. Obtiveram-se soluções de compromisso improvisadas. Tive participação nisso, como sabe. Porventura, o mais bem estruturado contributo da bancada socialista foi de Miller Guerra. O essencial consiste em ter-se evitado uma questão religiosa, em consequência dos projectos (um dos quais do PS), não aprovados, de supressão do ensino particular” (p. 247).

⁵⁷⁹ A este respeito, escreve António Leite (1976): “Quanto ao facto de que haja uma rede escolar suficiente para que todas as crianças e adolescentes possam receber a devida instrução, é ponto em que todos estamos de acordo. Mas já seria inadmissível que tal rede devesse ser constituída só pelo ensino oficial” (p. 13).

Sobre o sentido desta rede de escolas “públicas”, Gomes Canotilho & Vital Moreira (referidos por Carlos Estêvão, 1998a) consideram que o artigo 75º da CRP (basicamente este art. 29º) “reconhece o carácter público do ensino mesmo quando não prosseguido directamente pelo Estado, o que exige que as escolas privadas situadas na esfera de acção do ensino estatal não possam ser isentas da tutela do Estado” (p. 130). Neste contexto, e na mesma linha de outros autores, as escolas particulares “supletivas” são “escolas públicas não estatais”.

⁵⁸⁰ Além das reacções vinda dos partidos mais à direita, sobretudo o PPD, são muitas as críticas a este texto, designadamente da hierarquia da Igreja (como adiante veremos) e de sectores a ela ligados. Sousa Franco será um dos mais inconformados, escrevendo, anos mais tarde, que com este texto chegou-se “a uma solução não compromissória, não pacífica e (...) inaceitável, por muito marcada pelo estatismo do ensino e da concepção da mera supletividade do ensino particular e cooperativo” (1995: IX). António Leite (1976) é outro dos inconformados, considerando que Sottomayor Cardia, o maior responsável por esta redacção, adoptou uma

aprovada, lamenta não se ter rompido com um longo ciclo de monopólio estatal e se ter perdido uma oportunidade para colocar a educação nacional ao nível da existente na maioria dos países europeus, como refere Pedro Roseta:

“Eu lamento, em primeiro lugar, que não se tenha feito mais uma vez uma viragem em mais uma tristíssima tradição portuguesa, que tem sido uniformemente favorável ao monopólio estatal do ensino. Assim, acaba de ser consagrada uma linha ultrapassada e retrógrada, que já não é seguida em nenhum dos países democráticos da Europa e que arrancou entre nós do estatismo pombalino, passou pelo centralismo de inspiração napoleónica e chegou ao jacobinismo pequeno burguês, e que, ao que parece, se pretende prolongar numa sobrevivência anacrónica nos nossos dias” (AC, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, p. 1992).

Também Barbosa de Melo, em nome do seu partido (PPD), manifesta a insatisfação pelo facto de a Constituição não acolher favoravelmente a liberdade de ensino, apesar de alguns ajustamentos na redacção final⁵⁸¹:

posição “bastante ambígua”, pois, a curto prazo, pode não haver lugar para o ensino privado: “É claro que se o Estado tem o dever de estabelecer uma rede escolar que cubra todas as necessidades do país, não ficará lugar para o ensino livre ou particular, logo que exista tal rede” (p. 14). Desta forma, o autor considera que o texto justo deveria ter a seguinte formulação: “O Estado promoverá a criação de uma rede de estabelecimentos (oficiais ou particulares) de ensino que cubra as necessidades de toda a população”, tal como o CDS havia proposto (ibidem).

⁵⁸¹ Gonçalves Sapinho, do PPD, é também um dos deputados que mais insatisfação revela. Consumado que está o texto constitucional alusivo à liberdade de ensino, preocupa-o o próximo ano lectivo e apresenta um requerimento procurando saber quais as alterações previstas a nível da avaliação de conhecimentos no ensino privado, tendo em conta o importante papel por ele desempenhado, a estabilidade funcional que revela e a situação de injustiça que se arrasta pela falta do paralelismo pedagógico:

“Considerando:

a) Que, adentro do regime fascista, a percentagem de alunos do ensino privado que concluíram os cursos iniciados era largamente superior à do ensino oficial, conforme revelam as estatísticas publicadas em 1972, em que a uma percentagem de 40,1 % para o ensino oficial correspondem 70,8 % para o ensino privado no ciclo preparatório, enquanto nos cursos gerais as percentagens eram, respectivamente, de 22,8 % e 27,25 %;

b) Que no curto período da nossa revolução, apesar de não dispor de estatísticas, revelou o ensino privado ser o único tipo de ensino que, neste país, funciona com regularidade, quer quanto ao início das actividades escolares, quer no seu desenrolar ao longo do ano lectivo, as quais apenas são prejudicadas pela situação de dependência em que se encontra relativamente ao ensino oficial;

c) Que a relação professor/ aluno é menor no ensino privado do que no ensino oficial;

d) Que todos estes aspectos guindam o ensino privado a uma posição que não pode ser minimizada;

Considerando ainda:

a) Que os professores do ensino privado, apesar da legislação existente, têm sido reduzidos à condição vexatória de subprofessores, quer perante os alunos que preparam ao longo do ano, e em relação aos quais não lhes é conferida idoneidade para proceder à avaliação de conhecimentos, quer perante docentes do ensino oficial, por vezes menos habilitados, que obtiveram o título de professor por via administrativa, mas foram credenciados pelo MEIC para servirem de inspectores ao trabalho realizado no ensino privado;

b) Que os alunos do ensino privado, sem vislumbrarem razões justificativas, são vítimas da maior discriminação, ao sentirem-se réus perante juízes estranhos que vêm da cidade examinar os vilões e os aldeãos a quem não foi dada ainda a mínima honra de ser ensinado por sumidades que pertencem a um mundo diferente do seu;

Considerando, por fim:

“Embora algo tenha sido recuperado na redacção final, não nos satisfaz a concepção que a Constituição recolhe sobre o princípio da liberdade de ensino. Os constituintes não conseguiram passar, nesta matéria, de uma visão estatista (...). A maioria não viu, ou não quis ver, que o ensino privado pode ser estruturado de outra maneira, sendo livre sem ser expressão de gula capitalista. A maioria não viu que a liberdade de aprender e de ensinar – que, honra lhe seja, deixou consignar na Constituição – só pode ser operativa e eficaz se for acompanhada da liberdade de iniciativa dos pais, dos professores, das associações laicais, das igrejas, para constituir escolas a todos os níveis, e da garantia da igualdade de tratamento por parte do Estado entre os alunos das escolas públicas e das escolas privadas” (AC, *Diário das Sessões* de 21/4/1976, p. 4442).

Se os resultados ficam aquém do desejado para os adeptos da liberdade de ensino, o debate de ideias entre os diversos intervenientes é intenso e rico, e muito contribuirá para a futura regulamentação referente ao ensino privado. Chega-se assim a um texto “mínimo”, mas não impeditivo de outros horizontes, brevemente desbravados, e que culminarão com o novo Estatuto do Ensino Particular.

2.4.10.3. Na Assembleia da República

As primeiras eleições para a Assembleia da República realizam-se no dia 25 de Abril de 1976, elegendo-se os representantes ao Parlamento português, datando a primeira sessão legislativa do dia 3 de Junho de 1976.

De então até ao final da década as maiorias relativas alternam-se entre o Partido Socialista e o Partido Social Democrata, gerando governos ora do PS, só ou em coligação com o CDS, ora do PSD em coligação com o CDS e PPM, com três governos pelo meio, de curta duração, de iniciativa presidencial.

É neste quadro de aparente instabilidade, mas simultaneamente expressivo da dinâmica da construção e consolidação do regime democrático, que se aprofunda o debate em torno da

a) Que a legislação vigente sobre avaliação de conhecimentos no ensino privado, retrógrada a todos os títulos, antipedagógica e antidemocrática, necessita de uma profunda e séria revisão, no sentido de dignificar os alunos, os docentes e a própria instituição;

b) Que estamos praticamente no meio de um ano lectivo, em que professores e alunos se interrogam com a angústia de pressentirem que passará mais um ano lectivo e com ele a sua marginalização, sem que sintam um ‘cheirinho’ de revolução:

Requeiro, ao abrigo da legislação vigente, que, através do Ministério da Educação e Investigação Científica, me sejam prestadas informações sobre se está prevista alteração na legislação vigente sobre avaliação de conhecimentos no ensino privado e, no caso afirmativo, qual o sentido de tal alteração” (AC, *Diário das Sessões* de 14/1/1976, pp. 3340/3341).

liberdade de ensino – uma questão *fracturante* na sociedade portuguesa, sobretudo nos seus contornos mais delicados.

Estes primeiros anos da Assembleia da República, e no tocante ao ensino particular, são praticamente preenchidos com a discussão de propostas que hão-de conduzir às Leis n.ºs 9/79 e 65/79 e Decreto-Lei n.º 553/80. Neste debate, além das questões mais específicas concernentes aos diplomas em causa, são veiculadas perspectivas pessoais e partidárias que julgamos contribuir para um juízo mais avalizado sobre as lógicas subjacentes a decisões e relacionamentos entre o Estado e o ensino privado neste período crucial da sua história recente.

Reconhecimento do papel relevante desenvolvido pelas escolas privadas

Durante este período, no Parlamento, é o PSD quem mais recorda o serviço desempenhado pelo ensino não estatal no desenvolvimento cultural do país, não só pelas iniciativas tomadas quando é sentida uma procura anormal da educação, como sobretudo pelas falhas que foi solucionando um pouco por todo o território e pela estabilidade que proporciona ao sistema educativo.

Em 1976, soa a voz de Gonçalves Sapinho, regozijando-se com o facto de o Programa do I Governo Constitucional contemplar a liberdade de fundação de estabelecimentos de ensino privado, “porque corresponder ao reconhecimento dos relevantes e meritórios serviços de interesse público prestados pelo ensino privado que, antes de 25 de Abril, supriu, sobretudo na província, as incomensuráveis carências do ensino em Portugal e que, depois do 25 de Abril, continuando a desempenhar o mesmo papel, teve o mérito de abrir as portas à Revolução e de as fechar à degradação” (AR, *Diário das Sessões* de 11/8/1976, p. 574).

Nesta mesma linha está o deputado Pedro Roseta quando, em 1978, elogia o ensino privado por “se ter antecipado ao público em partes inteiras do sistema de educação, (*verbi gratia*, educação pré-escolar e ensino especial para deficientes), (...) de ter, a nível secundário, coberto o território muito antes do ensino público, permitindo minorar uma tremenda discriminação regional e social (...) de se ter antecipado no ensino de determinadas áreas, mesmo a nível superior” (AR, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, p. 1928).

Este mesmo deputado enfatiza também a emulação fomentada pelo ensino não estatal que, com melhores condições para inovar, contribui para um melhor desempenho do ensino público:

“A concorrência e a capacidade de inovação do ensino particular e cooperativo é benéfica para o ensino público, mais uniforme e dependente da burocracia. Verifica-se em

muitos países que o primeiro é um estímulo para o segundo. Pelo contrário, mostram as múltiplas experiências existentes pelo mundo fora ser absolutamente falso que da existência de ensino particular paralelo ao público resulte a degradação deste último, que seria destinado aos piores estudantes (...). Isso acontece, sim, nos casos em que o ensino particular seja elitista, por não estar garantida a igualdade no acesso de todos. Não é, evidentemente, isso que pretendemos” (AR, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, p. 1927).

Outro aspecto favorável assinalado pelos deputados do PSD é a poupança que o ensino particular proporciona ao Estado, não só porque acolhe muitos alunos a expensas suas, como porque terá custos mais reduzidos que o ensino oficial, quando exerce uma função supletiva, como refere Pedro Roseta:

“O alargamento do ensino particular permite o progressivo descongestionamento dos estabelecimentos públicos, evita ao Estado a difícil, quase impossível, gestão centralizada de um corpo gigantesco de pessoal, de instalações e de outro material e, ainda por cima, fica muito mais barato ao erário público. Num país que está longe de ser dos mais ricos, assoberbado com gravíssimos problemas financeiros, este é, sem dúvida, argumento a ter em conta...” (AR, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, p. 1927).

Este mesmo deputado, tendo em conta esta economia flagrante para o erário público, não entende por que não se aproveita a rede privada de ensino:

“De acordo com os estudos feitos em diversos países, e eu citei os Países Baixos, mas podia citar tantos outros, a manutenção de alunos em estabelecimentos particulares sai muito mais barata a todos os contribuintes – quase metade – do que a criação de raiz de todo um ensino público. De maneira que deve aproveitar-se aquele que existe. Os Srs. é que querem que o Estado gaste muito mais! Porque é que não se há-de aproveitar o ensino que existe?” (p. 1933).

Também Sousa Franco foca este argumento mas relativiza-o, pois o essencial é a liberdade de escolha, um direito fundamental da pessoa:

“É certo que a produtividade dos dinheiros públicos aplicados no ensino privado é bem superior, ou seja, fica por cabeça mais económico financiar um aluno na escola privada do que o mesmo aluno na escola pública. Claro que mais importante do que tudo isto é a faculdade de livre opção, concedida aos estudantes e suas famílias, pelo tipo de ensino que preferem. Fosse insuportável o seu custo, e poderia responder-se que os direitos não têm preço” (AR, *Diário das Sessões* de 14/3/1979, p. 1067).

Também com esta perspectiva de sociedade aberta e plural, Pedro Roseta é peremptório em afirmar que “o ensino particular é expressão de uma síntese cultural mais perfeita e elemento imprescindível de uma verdadeira sociedade pluralista” (AR, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, p. 1927).

Fora do círculo do PSD, e sobre o protagonismo do ensino não estatal, é significativo o testemunho do único representante do Partido mais à esquerda – Acácio Barreiros, da UDP – ao referir “o respeito que merecem numerosas escolas de ensino particular que têm feito um grande esforço e têm tido a grande utilidade de, na prática, suprirem deficiências da rede oficial” (AR, *Diário das Sessões* de 19/1/1979, p. 858).

Um conceito alargado de liberdade de ensino

A questão da liberdade de ensino é central no debate sobre o ensino particular. E se os partidos mais à direita procuram associar esta liberdade maioritariamente ao ensino não estatal, já os partidos mais à esquerda do espectro político tendem a distribuí-la igualmente pelo ensino público, mesmo que à custa de eufemismos ou de interpretações algo marginais, porque pouco praticáveis. Em todo o caso, em termos teóricos, atinge-se sobre esta matéria um *mínimo consenso comum*, aceitando-se a liberdade de ensino como fundamental num sistema que se quer reconhecer “democrático” e plural.

Dentro do PSD, é mais uma vez o deputado Pedro Roseta o grande protagonista desta discussão, procurando esclarecer o (seu) conceito de liberdade de ensino desta forma:

“Vamos ver, em seguida, qual é o conteúdo da liberdade de ensino. Esta liberdade tem conteúdo complexo e multifacetado, que consiste num feixe de direitos indissociáveis uns dos outros. Assim, compreende, o direito dos pais à educação dos filhos; o direito de cada pessoa escolher livremente o sector, ramo ou género de ensino que preferir, incluindo o acesso a todos os níveis de ensino; o direito dos estudantes ao livre desenvolvimento da sua capacidade crítica e criadora; o direito dos docentes de livremente ensinarem e investigarem, interpretando com liberdade crítica o objecto do seu ensino; o direito das pessoas individuais e colectivas de criarem e manterem instituições de educação distintas das estaduais. Deste modo, o monopólio do ensino por parte do Estado é incompatível com a subsistência da liberdade de ensino”⁵⁸² (AR, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, p. 1925).

⁵⁸² Em outra intervenção sobre esta matéria, e respondendo a críticas do PCP, Pedro Roseta refuta a escola única atrofiadora da liberdade de ensino: “Os senhores defendem a escola única. Está demonstrado no mundo que, seja na União Soviética, seja no Portugal de Salazar ou noutro país qualquer, a escola única é um dos instrumentos do estatismo, da utilização do sistema de ensino e da cultura pelo Estado como veículo de uma ideologia, a que a nossa Constituição proíbe expressamente” (AR, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, p. 1936).

Pedro Roseta, ainda a este propósito, e procurando situar os *diversos* ensinos particulares no contexto do quadro constitucional vigente, dissocia as escolas privadas “supletivas” das que o não são, uma vez que aquelas, ao contrário destas, não ilustram a *autêntica* liberdade de ensino:

“Se admitirmos ser supletivo apenas o ensino particular localizado em zonas ou núcleos populacionais onde não haja estabelecimentos públicos, será o restante ensino particular o que em paralelo com o ensino oficial e em pé de igualdade com ele, exista através de todo o território nacional, que assegura a efectiva liberdade de escolha do género de ensino. Este ensino particular é que é, portanto, garantia fundamental da liberdade de ensino”⁵⁸³ (AR, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, p. 1926).

Para a deputada Teresa Ambrósio, do PS, o conceito de liberdade de ensino é bem mais lato, estende-se a todos os tipos de ensino e radica na capacidade de *fazer mudança*:

“O ensino quer ele seja ministrado em sistema público ou privado terá de se libertar e de ir «libertando» porque só assim será factor e fermento de profunda inovação e dinâmica social” (AR, *Diário das Sessões* de 30/3/1978, p. 1974).

Em todas as intervenções sobre esta matéria, esta deputada mitiga a cumplicidade entre liberdade de ensino e escola privada e defende “um sistema de educação nacional composto de três subsistemas – o público, o particular, o cooperativo – que se estimulem e completem e que concorram para o acesso de todos à educação sem discriminação de qualquer ordem (AR, *Diário das Sessões* de 30/3/1978, p. 1974).

Teresa Ambrósio chega mesmo a considerar que nem é indispensável haver liberdade de escolha para se efectivar a liberdade de ensino, bastando para tal a existência de uma certa liberdade administrativa e pedagógica, possível de alcançar na escola pública. Em todo o

⁵⁸³ Pedro Roseta vai ao cerne da questão candente da liberdade de ensino. Efectivamente, só há *ensino livre* quando existe liberdade de opção da parte dos pais. Com escolas subsidiadas (e futuramente com contratos de associação), com zonas de influência bem delimitadas fora das quais não poderão receber alunos, e sem outras escolas por perto, coarcta-se a liberdade de um pai escolher a escola de entre um conjunto de ofertas diversificadas. Só a partir de 1996, e por iniciativa do Director Regional de Educação do Centro, José Afonso Baptista, se concretiza este direito, ao serem celebrados contratos de associação com as escolas privadas das cidades de Leiria, Aveiro, Coimbra e Viseu. Tal decisão é tomada não tanto para consumir o princípio da liberdade de ensino/ escolha, mas sobretudo por questões de racionalização de meios e aproveitamento de recursos (como recomendava o nº 2 do art. 55º da LBSE, e reforçava o Decreto-Lei nº 108/88, de 31 de Março) com manifestas poupanças para o erário público (sobre este assunto ver Jorge Cotovio, 2004, designadamente pp. 397/398 e pp. 424-453, onde se prova, através de um estudo de caso, que as poupanças são da ordem dos 50%).

caso, a deputada considera que a coexistência dos diversos ensinos dará maiores garantias⁵⁸⁴ (AR, *Diário das Sessões* de 30/3/1978, p. 1980).

Mais tarde, em outra intervenção, Teresa Ambrósio sintetiza as ideias do PS, insiste no pluralismo educativo com escolas estatais e não estatais e afasta intuítos monopolistas, qualquer que seja a sua natureza:

“Reconhecemos, respeitamos e defendemos a existência de pluralidade de escolas de iniciativa particular, autárquica e cooperativa ao lado da escola pública de responsabilidade do Estado e cujas funções estão definidas nos preceitos constitucionais. Como por diversas vezes aqui afirmámos, a liberdade de aprender e ensinar consignada na Constituição não se confunde com o direito da iniciativa privada de criar e manter escolas. É um direito fundamental do homem, mas que necessita de uma compreensão clara e de um exercício mais efectivo, integrado numa perspectiva dinâmica do nosso país. Para nós, socialistas, a efectividade do direito de liberdade de aprender e ensinar só se atingirá através do pluralismo educativo e este só se constrói evitando monolitismos de ensino, quer das escolas públicas, quer das privadas. O monolitismo no campo do ensino, quer se baseie em princípios de neutralidade ideológica, quer em princípios confessionais, é sempre expressão de sistemas culturais fechados, arcaicos, fixados no passado, e não no futuro” (AR, *Diário das Sessões* de 19/1/1979, pp. 860/861).

Também Vital Moreira, do PCP, desvaloriza a imprescindibilidade do ensino privado para se efectivar a liberdade de ensino, pondo o enfoque na escola *pública*:

“A existência de escolas particulares, que ninguém obviamente põe em causa, é um dos elementos da liberdade de ensino. É um entre muitos elementos, mas a nosso ver (...) tão importante ou mais do que esse aspecto é a garantia de liberdade pessoal de docentes e discentes de aprender e de ensinar, é a garantia de um espaço de confronto e de pluralidade política e ideológica na escola pública, é a garantia de não discriminação política e ideológica, designadamente no acesso a qualquer tipo de escola, seja privada, seja pública” (AR, *Diário das Sessões* de 27/7/1979, p. 3479).

⁵⁸⁴ A deputada justifica desta forma esta preferência: “Suponho, no entanto, que uma certa gestão administrativa que tal ensino exige acarreta por vezes um menor estímulo e uma menor iniciativa e, portanto, considero que o sistema nacional de educação, composto por vários subsistemas, garante, por si, muito mais esta liberdade de ensinar e de aprender. Mas de forma nenhuma considero que é necessária a existência de escolas particulares ao lado de escolas públicas para que fique assegurada a liberdade de ensinar e de aprender” (AR, *Diário das Sessões* de 30/3/1978, p. 1980).

Confrontado com esta visão tendencialmente estatizante da liberdade de ensino, Pedro Roseta, do PSD, concordando com uma escola pública “livre”, alerta para o facto de que não basta esse pluralismo “interior” para se consolidar a liberdade de ensino:

“É evidente que, numa sociedade plural também o ensino público deve ser livre. Só que a não confessionalidade do ensino público, a proibição constitucional da imposição pelo Estado de qualquer ideologia ou doutrina, exige um pluralismo interior no seio de cada estabelecimento. Este não invalida a necessidade de um pluralismo exterior (...) que permite que cada escola não estadual defina claramente o seu projecto educativo, tenha a liberdade positiva de adoptar determinada filosofia, doutrina ou conjunto de princípios próprios de uma confissão religiosa” (AR, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, p. 1927).

Também Henrique Barrilaro Ruas, do PPM, expõe a ideia do seu partido sobre a liberdade de educação. Considera o deputado que não pertence ao Estado educar mas sim “distribuir a tarefa educativa pelo sector privado, pelo sector cooperativo (expressão jurídica que facilmente pode assumir o sector comunitário) e finalmente pelo sector público, ao qual pertence o papel supletivo de preencher as carências dos outros sectores”, tudo assente no princípio da igualdade de oportunidades (AR, *Diário das Sessões* de 17/1/1980, p. 223).

Deste princípio falará Pedro Roseta ao referir-se à liberdade de escolha que assiste às famílias e consagrada na CRP:

“Quando o Estado cobrir todas as necessidades, pois então aí pôr-se-á apenas o problema da igualdade de oportunidades. Quando o Estado cobrir as necessidades em todos os graus de ensino como a Constituição determina (...) é que caberá às instituições particulares de ensino paralelo assegurar a liberdade de escolha, que é uma liberdade fundamental e que a nossa Constituição reconhece” (AR, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, p. 1934).

Também Nuno Abecassis, do CDS, considera que cabe ao Estado a responsabilidade de propiciar aos pais as condições necessárias, em igualdade de oportunidades, no exercício da livre escolha entre a pluralidade de opções disponíveis (AR, *Diário das Sessões* de 19/1/1979, pp. 863). Nestas circunstâncias, deixará de ter sentido o tão propalado estigma do *elitismo* da escola privada:

“Deixarão (...) de ter razão aqueles que consideram que a escola privada é um privilégio de meninos ricos. A liberdade de escolha entre vários tipos e orientações da educação e da cultura não pode ser um privilégio de alguns – tem de ser, em nome da democracia, um direito de todos” (ibidem).

Os apoios ao ensino particular

A questão dos apoios ao ensino particular provoca naturalmente momentos *efervescentes* no hemiciclo. Se o tema se justifica *per si*, é nesta fase potenciado pelo estado de crise latente em muitas escolas privadas, ainda marcadas pela explosão escolar de Veiga Simão e pelo PREC⁵⁸⁵.

Mais uma vez se nota a clivagem entre os partidos tendencialmente de direita e de esquerda. Aqueles, estendem os apoios estatais à generalidade das escolas privadas; estes, destinam-nos prioritariamente ou exclusivamente às escolas privadas com funções supletivas, e só enquanto exercerem estas funções.

No início da legislatura, Gonçalves Sapinho, do PPD/PSD, crê que as referências favoráveis ao ensino particular constantes do Programa do I Governo Constitucional servem para desenvolver e aproveitar a iniciativa privada, “o que pressupõe o apoio e a declaração clara de que o ensino particular não se destina a ser absorvido” (AR, *Diário das Sessões* de 29/12/1976, p. 1968). Mas na mente deste deputado estão diversos tipos de apoio:

“Quando referimos apoio, ele é dirigido não tanto aos empreendedores da iniciativa privada, mas aos alunos e aos professores e tem um âmbito mais vasto do que o apoio financeiro. (...) Não nos limitamos a pedir um apoio financeiro para os estabelecimentos de ensino particular. Há outras espécies de apoio, nomeadamente pedagógico, didático, formativo, etc.” (ibidem).

Mas os apoios significativos de qualquer espécie tardam em chegar, o que leva o deputado Pedro Roseta a questionar o partido do Governo desta forma:

“Qual o apoio que tem sido prestado aos estabelecimentos de ensino particular que, para além de participarem na garantia da liberdade de ensinar e aprender, evitam que uma avalanche totalmente incontrolável desabe sobre as escolas públicas? Quando cumpre o Governo o seu programa?” (AR, *Diário das Sessões* de 8/10/1977, p. 5237).

Ainda da parte do PSD, Sousa Franco, em 1979, preconiza que o ensino particular, depois de passar por fases que no máximo o toleraram, adopte o conceito de “liberdade-função”, “em que se reconhece a sua função de interesse público, e os apoios dados são contrapartida dos deveres livremente assumidos” (AR, *Diário das Sessões* de 14/2/1979, p. 1067).

⁵⁸⁵ O deputado Pedro Roseta fala de estabelecimentos de ensino particular “num estado económico de tal maneira aflitivo que não teriam nada para pagar” (AR, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, pp. 1934/1935).

Da ala esquerda do Parlamento reclamam-se apoios condicionados, aliás concordantes com a não imprescindibilidade das escolas particulares para a consumação da liberdade de ensino. De entre estas opiniões, ressalta a de Zita Seabra, do PCP, numa intervenção que ainda reflecte vestígios do período revolucionário do limiar do regime democrático:

“Nós estamos de acordo que o Estado deverá apoiar, nomeadamente através de contratos-programas, os estabelecimentos de ensino privado supletivo, atendendo-se a supletividade não só na sua dimensão geográfica ou regional, mas nos sectores ou ramos em que a sua acção supra utilmente lacunas do ensino público. Mas o Estado não pode pôr em causa a sua incumbência positiva fundamental – e sobretudo quando se prevêem cortes orçamentais para o ensino, é inaceitável que as verbas restantes possam ser aplicadas para manter margens de lucro a instituições de carácter comercial ou para financiarem as escolas para a grande burguesia formar os seus quadros enquanto pensar que as escolas públicas não lhe permitem ainda fazer sob a sua discricionalidade completa, até porque sabem que aí têm de contar com a oposição de muitos e muitos professores e estudantes.(AR, *Diário das Sessões* de 13/2/1978, p. 1399)⁵⁸⁶.

Um ensino particular com ou sem fins lucrativos?

A questão dos lucros das escolas privadas aqui assinalada por Zita Seabra faz parte da agenda dos discursos de diversos deputados, sobretudo quando se trata do debate em torno do financiamento do ensino não estatal.

Reconhecendo-se a dificuldade em definir as fronteiras entre o serviço público “sem fins lucrativos” (normalmente prestado por entidades religiosas e cooperativas), o serviço público com fins lucrativos (normalmente prestado por sociedades ou particulares) mas de manifesta utilidade pública, e o serviço público prestado por entidades variadas, com fins *especialmente* comerciais, é fácil gerarem-se diferentes interpretações sobre esta matéria.

Em 1976, Helena Roseta, na altura no PPD/PSD, vinca a posição do seu partido, alertando o Parlamento para a urgência da criação institucional de condições propensas para um efectivo “ensino livre”:

“Entendemos que o ensino não pode ser feudo de nenhuma ideologia, mas entendemos também que para que haja um ensino verdadeiramente livre (...) é absolutamente necessário criar condições para a existência de um ensino particular que não seja considerado como uma simples forma comercial de ganhar a vida, mas sim como uma forma, garantida pela

⁵⁸⁶ A este respeito, ver também intervenção de Zita Seabra, em 1979 (*Diário das Sessões* de 19/1/1979, p. 856).

Constituição, de exercer o direito de ensinar e aprender” (Helena Roseta, AR, *Diário das Sessões* de 28/10/1976, p. 1040).

Mas de entre as diversas alterações sobre esta questão será ilustrativo do conflito de ideias (políticas) o diálogo entre Teresa Ambrósio, do PS, e Mário Pinto, do PSD:

Discordando dos apoios financeiros estatais às escolas particulares “a qualquer preço”, Teresa Ambrósio até aceita a existência do *lucro*, como meio, porque incentivo à iniciativa privada neste sector, por conta própria:

“Sejamos claros e coerentes neste ponto: se não se deve fomentar o ensino meramente lucrativo, nem permiti-lo, também não se pode desencorajar o investimento privado neste sector. O risco e o lucro são coordenadas de qualquer actividade de iniciativa privada, sem o que surge o desinteresse e as possibilidades, senão de remuneração do capital pelo menos de autofinanciamento de novas actividades e melhoria de serviços. Não se pode querer liberdade de iniciativa para criar e administrar escolas particulares quaisquer que elas sejam e simultaneamente alijar para o Estado os encargos financeiros consequentes dessa iniciativa” (AR, *Diário das Sessões* de 30/3/1978, p. 1976).

A propósito da lógica subjacente a esta opinião de Teresa Ambrósio – a desresponsabilização do Estado nesta matéria –, Mário Pinto pergunta-lhe “se não acha que uma boa parte do sector do ensino particular não tem intuítos lucrativos, até, pelo contrário, tem intuítos beneficentes, e se não pensa que no futuro seja antes nessa direcção, de estabelecimentos de ensino sem fins lucrativos, que a evolução se deve processar e, sendo assim, se não é razoável que, quando falamos de ensino particular, tenhamos especialmente em mente o ensino que não é lucrativo” (p. 1978).

Teresa Ambrósio responde a esta interpelação, dizendo nomeadamente o seguinte:

“É evidente que há muitas escolas que não prosseguem fins lucrativos, mas também há uma percentagem muito grande que pura e simplesmente fazem da educação um comércio. Também devo dizer que reconheço que são muitas das escolas que não têm fins lucrativos imediatos aquelas que têm maior nível da qualidade de ensino. (...) Mas gostaria de lhe dizer que também me parece que, quando dizemos que não devemos fomentar o ensino lucrativo, isso não significa que devemos desejar que ele não seja lucrativo. O lucro aqui tem os seus limites, precisamente aqueles que são impostos pela ética da educação, isto é, de realmente não se vender ensino, mas sem proporcionar-se ensino” (pp. 1978/1979).

O conflito conexo à noção de lucro desagua assim no mar subjectivo da ética, da razoabilidade, do bom senso. Será um debate sempre em aberto e que dificultará em boa medida a consecução de medidas determinantes para o sector privado do ensino, nos tempos vindouros.

Reacções aos (esperados) apoios ao ensino particular

Na Assembleia da República, as maiores reacções ao ensino particular “livre” fazem-se sentir aquando da aprovação das “Bases do Ensino Particular e Cooperativo” (Lei n.º 9/79, de 19 de Março), vindas naturalmente dos partidos que votaram contra. Perante a expectativa de novos e abundantes apoios para as escolas privadas, mormente para as “não supletivas”, o estigma do lucro e do elitismo emergem no discurso político.

O PCP protagoniza este debate, insurgindo-se contra os apoios que julga indiscriminados, como é expressivo nesta intervenção de Vital Moreira:

“Um país em que se argumenta com carências financeiras para estender o ensino público a todas as regiões carecidas – e essa é uma obrigação constitucional –, (...) poderá ter de vir a gastar volumosas verbas em subsídios a escolas privadas, muitas vezes frequentadas apenas por minorias privilegiadas. Um Estado que, constitucionalmente, não pode programar ideologicamente ou confessionalmente o ensino poderá vir a ter de subsidiar escolas ideológica ou confessionalmente programadas. Cidadãos que, por razões de princípio, enviam os seus filhos para as escolas públicas poderão vir a ter de contribuir financeiramente para escolas destinadas àqueles que querem um ensino ideológica ou confessionalmente comprometido. Não está em causa o direito de existência destas escolas, o que está em causa é a obrigação de os cidadãos, que com elas não concordam, terem de as financiar” (AR, *Diário das Sessões* de 19/1/1979, p. 847).

Esta opinião é corroborada pela colega de bancada, Zita Seabra, que não entende os privilégios agora proporcionados ao ensino não estatal:

“Esta lei, contrariamente à letra e ao espírito da Constituição, coloca o ensino privado em situação de favor em relação ao ensino público. Privilegia a escola de alguns privilegiados em desfavor da escola de todos nós. Isenta todo e qualquer estabelecimento particular, quer supra ou não carências da rede pública, de contribuições e impostos, assegura a possibilidade de contratos do Estado com todos eles, encontrem-se em áreas necessitadas ou não, garantam ou não o princípio constitucional da liberdade de ensinar e aprender” (p. 855).

Também Nuno Abecassis, do CDS, embora votando a favor e reagindo de forma pró-activa, não deixa de assinalar lacunas e deficiências no ensino privado, que a partir de então terão obrigatoriamente de ser corrigidas:

“Até agora o ensino privado tinha talvez desculpa para ser mau ou caro, ou as duas coisas. E manda a verdade dizer que em muitos casos o tem sido. Pensamos que, desde que esta Lei entre em funcionamento pleno, deixará de ter desculpa – não poderá continuar com esses defeitos. Perante os padrões qualitativos e quantitativos insuficientíssimos do ensino público, as responsabilidades da iniciativa privada, nomeadamente das famílias e das cooperativas, são acrescidas singularmente. Não poderão mais conformar-se com tal situação e, agregando-se e fazendo funcionar os dispositivos legais agora aprovados e os que hão-de emergir desta Lei de Bases, terão de contribuir para que essas insuficiências sejam superadas” (p. 864).

2.4.11. Observações finais

Os trinta anos do período em análise são atravessados por dois regimes políticos com diversos “Estados” e variadas políticas governamentais. Apesar deste mosaico, e no tocante ao ensino privado e temário conexo, a atitude do Poder manifesta um denominador comum que se pode traduzir pela palavra “tolerância”.

É óbvio que após um período republicano marcado pelo laicismo e anticlericalismo, a “tolerância condicionada” (Sousa Franco, AR, *Diário das Sessões* de 14/2/1979, p. 1067) do Estado Novo é inicialmente bem acolhida. Mas o quadro normativo faseadamente construído cria expectativas que, mau grado as boas intenções dos sucessivos ministros da Educação, serão gradualmente goradas, especialmente quando os efeitos da expansão escolar se começam a fazer sentir.

O ocaso do Estado Novo ostenta uma atitude diferente para com o ensino privado, com a atribuição de subsídios, mas também o “provoca” e desafia, desencadeando reacções díspares, todas atravessadas por sentimentos de ingratidão e revolta. Se o ambiente político é de maior abertura, ademais na expectativa de um novo estatuto, ele cria, por outro lado, exigências que nem todos suportam; se pela primeira vez são atribuídos subsídios em larga escala – alguns deles conduzindo à gratuitidade – a concorrência (desfasada) da rede estatal, agora em crescimento exponencial, mitiga os seus efeitos.

O limiar da democracia não augura melhores perspectivas para o ensino particular. Pelo contrário, acentua as dificuldades internas perante governos sem políticas coerentes e com

ausência de horizontes. Valerá o período sequente, afastado que está o fantasma das nacionalizações. Ainda sob os efeitos do PREC, mas já com (alguma) estabilidade política, são construídas as fundações legislativas indispensáveis a uma outra projecção do ensino privado no quadro da educação nacional. É a fase que Sousa Franco chama de “liberdade-tolerância” (ibidem) caracterizada por uma atitude de maior abertura, embora cruzada de muita ambiguidade.

Outro traço comum que acompanha a atitude do Estado nestas três décadas será a “subalternização”. Sempre o Estado se tenta “servir” do ensino privado, tolerando-o e usando-o, minimizando assim os efeitos da reduzida oferta pública perante a crescente procura, sobretudo do ensino liceal. E quando esta oferta começa a aumentar, a subalternização assume um nome: “supletividade”. E é assim que ele se serve das escolas privadas que lhe interessam, e enquanto fizerem falta. Será este estigma que atravessará a fronteira do 25 de Abril e se instalará na democracia, agora até com legitimidade constitucional. Entretanto, a efectiva liberdade de escolha continuará afastada das agendas políticas, uma vez que os contratos de associação selam a supletividade e travam a autonomia, condicionando o princípio da liberdade de educação, também ele inscrito na Constituição.

Neste enquadramento, o ensino privado mostrar-se-á, efectivamente, nestas três décadas (com mais acuidade no Estado Novo), como a “face oculta do ensino estatal” (Estêvão, 1991), porque “sem rosto institucional dignificado e vivendo permanentemente na margem do não-ser” (p. 87).

2.5. A perspectiva da Igreja Católica

Depois da perspectiva das estruturas afectas ao Estado, vamos abordar a posição assumida ao longo do período em análise pela Igreja Católica, quer a nível institucional, quer a nível mais ou menos pessoal, referenciada à tensão resultante do anormal crescimento da rede escolar pública e privada. Destarte, focaremos o essencial da doutrina oficial da Igreja sobre o assunto, não nos coibindo de expor a opinião pessoal de prelados, perante situações por eles consideradas preocupantes. Também apresentamos a perspectiva dos responsáveis das escolas católicas, na altura maioritariamente sacerdotes e religiosos, vivendo *a quente* os desafios provocados pela explosão escolar. Por último, referimos a opinião dos católicos que intervêm em diversos palcos nessa condição, uns mais especialistas, outros não tanto mas

observadores atentos do desenrolar dos acontecimentos correlacionados com as escolas não estatais em geral, e com as escolas católicas em particular.

Para levarmos por diante este desiderato, fundamentamo-nos nos documentos da doutrina do Magistério da Igreja Católica, nos documentos emanados pelo episcopado português e em actas das suas reuniões plenárias, em informação diversa recolhida nos arquivos do Patriarcado, da Conferência Episcopal Portuguesa, da AEEP, assim como em arquivos particulares de personalidades relevantes do universo do ensino privado. Também deveras pertinente é a informação recolhida da imprensa, sobretudo de periódicos pertencentes às dioceses, e de entrevistas realizadas junto de destacados dirigentes das escolas não estatais – mormente escolas católicas –, bem como de outras individualidades consideradas importantes para obtermos uma mais profunda e completa análise do temário em estudo.

2.5.1. O Magistério universal da Igreja Católica

O período em análise é enformado por dois documentos doutrinários fundamentais. O primeiro – a Encíclica *Divini Illius Magistri* (DIM), publicada em 31 de Dezembro de 1929 – é da responsabilidade do Papa Pio XI e apresenta-se como a “magna carta” da educação, na perspectiva cristã. Tem a singularidade de condensar ideias já veiculadas por papas no século XIX e de expor, pela primeira vez, doutrina estruturada e inovadora sobre a problemática da educação, colocando o Estado ao lado da Igreja e da família, entre as instituições a quem compete educar. Mas alerta para a existência de um “mandato divino” que obriga a Igreja e as suas instituições a ensinar, designadamente através das escolas católicas. Até meados da década de sessenta, este documento apresenta-se como a grande referência da doutrina da Igreja sobre matéria educativa, servindo de inspiração para os defensores da liberdade de ensino.

O segundo documento – a Declaração *Gravissimum Educationis* (GE) promulgada pelo Papa Paulo VI em 28 de Outubro de 1965 – é produto do Concílio Vaticano II e procura reformular e adaptar às novas circunstâncias a doutrina da Encíclica de Pio XI sobre a educação, “à luz das encíclicas *Mater et Magistra* (MM) e *Pacem in Terris* (PT) de João XXIII (Sauvage, 1966, cit. por Morujão, 1972: 150), colocando o Homem no centro da questão educativa. Como este homem tem direito à liberdade de aprender, é exigida a liberdade de escolha, implicando ambas as liberdades a existência de um leque alargado de

propostas educativas. Nestas circunstâncias, as escolas da Igreja surgem como uma resposta evidente a este pluralismo escolar e à inserção da Igreja numa sociedade livre.

Mas além das cartas papais, outros documentos importantes são publicados desde Roma. É que a época, a nível mundial, é sacudida pela maior explosão escolar da história. E a Igreja, pela sua tradição, tem uma enorme responsabilidade nesta matéria, que não quer, de forma alguma, descurar.

Tendo em conta estes pressupostos, vamos perscrutar a opinião da Igreja universal concernente à educação nas suas múltiplas ramificações, com ênfase para as questões candentes das relações entre o Estado, a Igreja e as famílias.

Compete educar, prioritariamente, à família, mas com ajudas

A Igreja considera que, por direito natural, a família é a primeira instituição educativa⁵⁸⁷, competindo aos pais assumir toda a responsabilidade na educação dos filhos, como nos diz João XXIII, nas suas encíclicas:

“Aos pais (...) compete a prioridade de direito em questão de sustento e educação dos próprios filhos” (PT 17).

“É de suma importância que as gerações novas recebam, com a formação cultural e religiosa adequada que é dever e direito dos pais proporcionar-lhes, também uma educação sólida do sentimento de responsabilidade em todas as manifestações da existência” (MM 194).

Mas a família é uma instituição que não está isolada. Ela convive com duas outras sociedades que a devem auxiliar nesta missão educativa, como nos diz Pio XI, na Encíclica *Divini Illius Magistri*:

“Ora, são três as sociedades necessárias, distintas e também unidas harmonicamente por Deus, no meio das quais nasce o homem: duas sociedades de ordem natural, que são a família e a sociedade civil; a terceira, a Igreja, de ordem sobrenatural. Primeiramente a família, instituída imediatamente por Deus para o seu fim próprio que é a procriação e a educação da prole, a qual por isso tem a prioridade de natureza, e portanto uma prioridade de direitos relativamente à sociedade civil” (DIM 8).

⁵⁸⁷ A Encíclica DIM deixa bem vincado que “o homem, antes de ser cidadão, deve primeiro existir, e a existência não a recebe do Estado mas dos pais” (n.º 30).

Nesta concepção, a família é uma “sociedade imperfeita” e, como tal, terá de se socorrer do contributo das outras sociedades – o Estado e a Igreja – para levar por diante a sua missão (ibidem).

Nesta mesma linha encontra-se o Concílio Vaticano II, através da Declaração *Gravissimum Educationis*:

“O dever de educar, que pertence primariamente à família, precisa da ajuda de toda a sociedade. Portanto, além dos direitos dos pais e de outros a quem os pais confiam uma parte do trabalho de educação, há certos deveres e direitos que competem à sociedade civil, enquanto pertence a esta ordenar o que se requer para o bem comum temporal” (GE 3).

Também o Código de Direito Canónico (CDC) se inspira nestes documentos e realça o direito dos pais em educar a prole (§ 1) e de receber os auxílios adequados da sociedade civil para os educar segundo as suas convicções (§ 2).

Compete à Igreja educar, por direito, dispensando privilégios

Definida a função da família no âmbito educacional e a sua relação com a sociedade civil, já abordámos, em 1.4.1, as competências da terceira sociedade educadora – a Igreja. Vimos como no seu Magistério universal ela surge, neste particular, como a grande aliada da família, porque encerra um mandato divino⁵⁸⁸, e como parceira da sociedade civil, uma vez que deve ser reconhecida como sociedade humana capaz de educar.

A Igreja surge assim como uma instituição naturalmente distinta das outras estruturas societárias, assumindo um carácter englobante por encerrar também a ordem “sobrenatural”, e com “um direito divino, prevalente e superior a todos os outros direitos” (Fernandes, 1958: 60). Este entendimento é bem expresso na Encíclica *Divini Illius Magistri*:

“A terceira sociedade em que nasce o homem, mediante o Baptismo, para a vida divina da graça, é a Igreja, sociedade de ordem sobrenatural e universal, sociedade perfeita, porque reúne em si todos os meios para o seu fim que é a salvação eterna dos homens, e portanto suprema na sua ordem” (DIM 8).

Mas este estatuto distinto e esta missão “educadora” da Igreja, fundamentada no apelo de Cristo e na doutrina do Magistério, assim como no direito que lhe assiste pela sua inserção na sociedade dos homens, não pode traduzir-se em privilégio conducente a uma tolerância

⁵⁸⁸ Este mandato divino assume dois títulos de ordem sobrenatural: o primeiro é expresso na recomendação de Cristo aos apóstolos “Ide, pois, ensinai todos os povos” (Mat 28, 19); o segundo advém da “maternidade sobrenatural” da Igreja, incumbindo-lhe educar cristãmente os seus “filhos” (DIM 11 e 12).

especial do Estado. Aliás, o Concílio Vaticano II dispensa qualquer tipo de privilégio e até prescindirá dos seus direitos quando estes possam nublar a sua missão terrena:

“É certo que as coisas terrenas e as que, na condição humana, transcendem este mundo, se encontram intimamente ligadas; a própria Igreja usa das coisas temporais, na medida em que a sua missão o exige. Mas ela não coloca a sua esperança nos privilégios que lhe oferece a autoridade civil; mais ainda, ela renunciará ao exercício de alguns direitos legitimamente adquiridos, quando verificar que o seu uso põe em causa a sinceridade do seu testemunho ou que novas condições de vida exigem outras disposições” (GS 76).

O Concílio vem assim reforçar a vocação original da Igreja em “ensinar”, mormente através das suas escolas, mas dispensando favores, uma vez que encerra toda a legitimidade para conduzir os homens que livremente a integram nos caminhos da moral evangélica.

Compete ao Estado educar, com uma função supletiva, sob o princípio da subsidiariedade

O Magistério da Igreja considera evidente a necessidade de o Estado intervir no campo da educação, em função dos direitos e expectativas das famílias e da Igreja, mas com incumbências bem delimitadas.

Como já vimos, para Pio XI, uma das três “sociedades” com legitimidade para educar é a sociedade civil (DIM 8), uma sociedade “perfeita” uma vez que possui todos os meios para atingir os seus fins (ibidem). Sendo o Estado a “expressão jurídica” da sociedade civil (Fernandes, 1958: 58) ou a sua “mais legítima expressão social” (Morujão, 1972: 149), é a ele que compete cooperar com as famílias e a Igreja com duas funções específicas, “proteger” e “promover”, como nos diz Pio XI:

“Dupla é portanto a função da autoridade civil, que reside no Estado: proteger e promover, e de modo nenhum absorver a família e o indivíduo, ou substituir-se-lhes”⁵⁸⁹ (DIM 36).

Mais à frente, o Papa explica melhor estas atribuições do Estado, sempre num contexto supletivo:

“Principalmente pertence ao Estado em ordem ao bem comum, promover por muitos modos a mesma instrução e educação da juventude. Primeiramente e por si, favorecendo e

⁵⁸⁹ Pio XI escreve estas funções do Estado na esteira de Leão XIII, na Encíclica *Rerum Novarum* que ele próprio cita: “O poder dos pais é de tal natureza que não pode ser nem suprimido nem absorvido pelo Estado, porque tem o mesmo princípio comum com a mesma vida dos homens” (DIM 30).

ajudando a iniciativa e esforço da Igreja e das famílias; e, quanto eficaz isso seja, demonstram-no a história e a experiência. Depois disso completando este esforço, quando ele não chegue ou não baste, também por meio de escolas e instituições próprias, porque o Estado, mais que ninguém, possui meios de que pode dispor para as necessidades de todos, e é justo que deles use para vantagem daqueles mesmos de quem derivam” (DIM 38).

Estes quatro verbos de fácil compreensão – proteger e promover, suprir e completar –, dissociados da tentação de absorver ou substituir, não-de servir de referência fundamental da Igreja nos debates sobre as funções do Estado na educação⁵⁹⁰.

Também a hierarquia da Igreja portuguesa e muitos católicos – o mais notável dos quais terá sido Guilherme Braga da Cruz, prestigiado professor catedrático da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra⁵⁹¹ – utilizarão estes argumentos “de peso” no confronto com o poder político, nos anos seguintes, como adiante relataremos.

Esta supletividade do Estado, mas com uma missão própria e insubstituível não condizente com atitudes monopolistas, continuará a ser defendida pelo Magistério da Igreja Católica, integrada no princípio da subsidiariedade⁵⁹², como nos diz o Concílio Vaticano II⁵⁹³:

“(…) Segundo o princípio da subsidiariedade, [cabe à sociedade civil] ultimar a obra da educação, se falharem os esforços dos pais e das outras sociedades, tendo, todavia, em consideração, os desejos dos pais” (GE 3).

⁵⁹⁰ Recolhendo esta doutrina de Pio XI, em 1952, no decorrer das *IV Semanas Sociais*, realizada em Braga, o Papa Pio XII envia uma mensagem aos congressistas (através de Mons. Montini, futuro Papa Paulo VI) dizendo a determinado momento: “A Escola deve auxiliar, não substituir a Família. O Estado, não só não deve embaraçar, mas deve favorecer a Família e a Igreja e tornar-lhes fácil o exercício dos seus direitos divinos, naturais ou positivos” (*A Ordem*, 1/11/1952, p. 1).

⁵⁹¹ É célebre o discurso deste autor na lição proferida na IV Semana Social Portuguesa realizada em Braga, em 1952 (cf. G. Braga da Cruz, 1952), como mais à frente abordaremos.

⁵⁹² Subsidiariedade deriva do voc. latino *subsidium*. Na linguagem militar, as *subsidiarii cohortes* mantinham-se na retaguarda, prontas para entrar em acção quando a *prima acies* caía em dificuldades, superiores aos recursos próprios (J. Freitas Ferreira, 1985:122). Ainda segundo este autor, o princípio da subsidiariedade “estabelece que o papel das instituições sociais superiores, como o Estado, em relação à pessoa, à família e a outras entidades de menor porte, particulares ou públicas, consiste em promover, estimular e apoiar as suas legítimas iniciativas e, quando necessário, ordenar e completar a sua acção, ou mesmo suprir as suas carências (supletivismo). Ao cidadão assiste o direito de ser o autor principal do seu próprio progresso e o direito ao concurso subsidiário da sociedade, na medida do justo e do necessário” (ibidem).

⁵⁹³ Contudo, antes do Concílio, já alguns papas abordam este “princípio de filosofia social”, como lhe chama Pio XI, na Encíclica *Quadragesimo Anno*, de 15 de Maio de 1931: “Assim como é injusto subtrair aos indivíduos o que eles podem efectuar com a própria iniciativa e indústria, para o confiar à colectividade, do mesmo modo passar para uma sociedade maior e mais elevada o que sociedades menores e inferiores podiam conseguir, é uma injustiça, um grave dano e perturbação da boa ordem social. O fim natural da sociedade e da sua acção é coadjuvar os seus membros, não destruí-los nem absorvê-los” (QA 79).

Também João XXIII, na Encíclica *Pacem in Terris*, desenvolve o princípio da subsidiariedade, embora num contexto mais amplo (PT, designadamente n^{os} 65 e 139).

E o Concílio entende que, neste contexto da subsidiariedade, será legítimo ao Estado, como expressão jurídica da sociedade civil, “fundar escolas e instituições próprias, na medida em que o bem comum o exigir” (GE 3).

Mas esta subsidiariedade estadual, se compatível com a criação de escolas “públicas”, não se conforma com qualquer tipo de monopólio de ensino:

“O poder público deve defender o direito das crianças a uma adequada educação escolar, velar pela competência dos professores e pela eficácia dos estudos, atender à saúde dos alunos e, em geral, promover todo o trabalho escolar, tendo em consideração o dever da subsidiariedade e, portanto, excluindo o monopólio do ensino, que vai contra os direitos inatos da pessoa humana, contra o progresso e divulgação da própria cultura, contra o convívio pacífico dos cidadãos e contra o pluralismo que vigora em muitíssimas sociedades de hoje” (GE 6).

Aliás, a respeito do monopólio do Estado, Pio XI utiliza uma linguagem dura, considerando-o “ilícito” e contrário ao legítimo direito dos pais:

“Todavia, é claro que, em todos estes modos de promover a educação e instrução pública e privada, o Estado tem de observar a justiça distributiva, deve também respeitar os direitos congênitos da Igreja e da família sobre a educação cristã. Portanto é injusto e ilícito todo o monopólio educativo ou escolástico, que física ou moralmente constrinja as famílias a frequentar as escolas do Estado, contra as obrigações da consciência cristã ou mesmo contra as suas legítimas preferências” (DIM 38).

Também o Papa Pio XII, em 1949, num discurso à União Católica Italiana de Professores do Ensino Médio, denuncia energicamente os regimes e movimentos políticos que promovem políticas laicistas e impõem monopólios que afrontam os direitos fundamentais da pessoa humana:

“Com uma tática tão astuta como insincera, e pretendendo objectivos em contradição com os próprios fins naturais da educação, alguns daqueles movimentos do passado e do presente pretenderam subtrair a escola à protecção das instituições que têm acima do Estado um primordial direito – a família e a Igreja – e intentaram ou intentam apoderar-se exclusivamente dela, impondo um monopólio que, entre outras coisas, é gravemente lesivo das liberdades humanas fundamentais” (Adragão, 1995: 63/64).

Mas a Igreja não quer confronto com o Estado. Pelo contrário, sem deixar de lutar pelos seus direitos, quer colaborar e integrar-se plenamente no sistema educativo de cada país, dispondo-se a dialogar sempre que surjam dificuldades, como nos diz Pio XI:

“A Igreja, com a sua prudência materna, não se opõe a que as suas escolas e institutos para leigos se conformem, em cada nação, com as legítimas disposições da autoridade civil, mas está sempre disposta a entender-se com esta, e a proceder de comum acordo, onde surjam dificuldades” (DIM 17).

Nesta linha de acção está Paulo VI que, em 26 de Janeiro de 1978, por ocasião da XXXI Semana Social da Espanha, envia uma mensagem onde apela ao “compromisso solidário (...) de todas as forças disponíveis – estatais, sociais e de instituições religiosas –” para remediar, de forma adequada, as muitas carências existentes a nível da educação e da cultura⁵⁹⁴ (*Voz Portucalense*, 2/3/1978, p. 1).

É também esta atitude de cooperação pacífica (e potenciadora de sinergias) com as outras instituições educativas, no respeito pelo espaço próprio de cada um, que recomenda João Paulo II, nos princípios do seu pontificado, na Encíclica *Familiaris Consortio*:

“A família é a primeira, mas não a única e exclusiva comunidade educativa: a dimensão comunitária, civil e eclesial do homem exige e conduz a uma obra mais ampla e articulada, que seja o fruto da colaboração ordenada das diversas forças educativas. Estas forças são todas elas necessárias, mesmo que cada uma possa e deva intervir com a sua competência e o seu contributo próprio” (FC 40).

Neste assunto candente, o Magistério da Igreja apela à participação de todos os agentes educativos, não descarta o Estado, mas remete-o para um papel próprio, supletivo. É o princípio da subsidiariedade a imperar, e que norteará, doravante, o debate em torno das funções do Estado na educação e em outros sectores societários.

⁵⁹⁴ Em 1970, Paulo VI, na sua Carta Apostólica ao Director-Geral da UNESCO, reforça mais uma vez esta necessidade de articulação de esforços, referindo-se agora mais especificamente à família e aos grupos da sociedade civil que com ela devem trabalhar, tendo o Estado como garante: “Mais do que nunca, com efeito, a educação é uma obra comum que deve mobilizar em seu proveito todas as forças vivas da grande comunidade dos homens: a família, sem dúvida, em primeiro lugar, os professores de todo o género com a sua contribuição específica, os grupos sócio-culturais e as associações profissionais, as comunidades eclesiais, enfim, actuando todos com generosidade e desinteressadamente para a persecução dessa grande obra ao serviço do bem comum, do qual os poderes públicos são o garante (n.º 16)” (Pedro Lombardia, 1984: 509).

A defesa da liberdade de escolha para todos

No entendimento do importante papel da família no processo educativo, onde os pais surgem como os primeiros educadores dos seus filhos, a Igreja defende a liberdade de os pais escolherem a escola para os seus filhos, de acordo com as suas convicções. E para se efectivar este direito, considera imprescindível que o Estado crie condições financeiras adequadas, como exige a justiça distributiva.

Pio XI terá sido dos primeiros papas a defender esta liberdade de escolha, que deve ser estendida a todas as escolas desejadas pelos pais, abrangendo indistintamente todas as confissões religiosas:

“(…) devendo o Estado mais razoavelmente, e podendo também mais facilmente, prover, deixando livre e favorecendo até com subsídios a iniciativa e obra da Igreja e das famílias. E que isto seja realizável com satisfação das famílias, com utilidade da instrução, da paz e tranquilidade pública, bem o demonstra o facto de haver nações divididas em várias confissões religiosas, onde a organização escolástica corresponde ao direito educativo das famílias, não só quanto ao ensino, particularmente com a escola inteiramente católica, para os católicos, mas também quanto à justiça distributiva, com o subsídio financeiro da parte do Estado, a cada uma das escolas desejadas pelas famílias” (DIM 66).

Também Pio XII incita os católicos a lutarem pelos seus direitos nesta matéria, por uma questão de fé, associando-os à luta travada pela Igreja:

“Solícitos em conservar a vossa fé, deveis insistir por que aos vossos filhos seja garantida e assegurada a escola católica. Para que serve a educação cristã em família, se depois a escola destrói o que os pais com tanto esforço edificaram? Amestrada por gravíssimas experiências, feitas em todos os lugares e tempos, a Igreja é inquebrantável na defesa dos direitos dos seus filhos em matéria escolar, e incita-vos também a vós a insistir, de modo inquebrantável, sobre os vossos direitos” (*Novidades*, 1/10/1952, p. 1).

De liberdade de escolha dos pais, justiça distributiva e subsídios também nos fala o Concílio, não só na declaração *Gravissimum Educationis* sobre a educação cristã, como também na *Dignitatis Humanae* sobre a liberdade religiosa:

“Os pais, cujo primeiro e inalienável dever e direito é educar os filhos, devem gozar de verdadeira liberdade na escolha da escola. Por isso, o poder público, a quem pertence proteger e defender as liberdades dos cidadãos, deve cuidar, segundo a justiça distributiva,

que sejam concedidos subsídios públicos de tal modo que os pais possam escolher, segundo a própria consciência, com toda a liberdade, as escolas para os seus filhos” (GE 6)⁵⁹⁵.

“A cada família, pelo facto de ser uma sociedade de direito próprio e primordial, compete o direito de organizar livremente a própria vida religiosa, sob a orientação dos pais. A estes cabe o direito de determinar o método de formação religiosa a dar aos filhos, segundo as próprias convicções religiosas. E, assim, a autoridade civil deve reconhecer aos pais o direito de escolher com verdadeira liberdade as escolas e outros meios de educação; nem, como consequência desta escolha, se lhes devem impor directa ou indirectamente, injustos encargos” (DH 5).

Acolhendo esta doutrina, o Código de Direito Canónico reforça a necessidade de os pais terem uma “verdadeira liberdade” para escolher as escolas, impelindo-os a lutar para que o Estado reconheça essa liberdade e a proteja com ajudas económicas (§ 797).

Também Paulo VI, nesta linha, em carta dirigida ao reitor do Instituto Nun’Álvares, em Santo Tirso, insiste no direito de os pais poderem escolher a escola, designadamente a escola católica, para os seus filhos:

“Não obstante as dificuldades que possam ter de enfrentar, as escolas católicas continuam com toda a validade que o Magistério da Igreja lhes tem reconhecido, ao longo dos tempos, e com plena actualidade. Isso porque permanece intacto o fundamento: os educandos ou os que por eles devem decidir poderem escolher, livremente, uma adequada educação escolar; o que assenta nos direitos fundamentais da pessoa humana e visa, como é óbvio, o progresso e divulgação da cultura e o convívio pacífico dos cidadãos, dentro dum são, justo e equilibrado pluralismo, que, hoje em dia, vigora em muitas sociedades” (*Novidades*, 28/6/1972, p. 1).

Na Encíclica *Familiaris Consortio*, também o Papa João Paulo II – cingindo-se sobremaneira ao universo das escolas católicas – co-responsabiliza o Estado e a Igreja na criação de condições efectivas para os pais exercerem a liberdade de escolha, um direito que lhes assiste por serem os primeiros educadores dos seus filhos:

“Deve ser absolutamente assegurado o direito dos pais à escolha de uma educação conforme à sua fé religiosa. O Estado e a Igreja têm obrigação de prestar às famílias todos

⁵⁹⁵ E quando os apoios estatais são inexistentes ou escassos, esta Declaração recomenda à Igreja medidas de apoio aos mais desfavorecidos: “O sagrado Concílio exorta veementemente tanto os pastores da Igreja como os fiéis a que, não omitindo nenhum sacrifício, ajudem as escolas católicas na realização cada vez mais perfeita do seu múnus, e, antes de mais, remediando as necessidades daqueles que são pobres de bens temporais ou privados do auxílio e do afecto da família ou desprovidos do dom da fé” (GE 9).

os meios possíveis a fim de que possam exercer adequadamente os seus deveres educativos. Por isso, quer a Igreja quer o Estado devem criar e promover aquelas instituições e actividades que as famílias justamente reclamam. A ajuda deverá ser proporcional às insuficiências das famílias. Portanto, todos os que na sociedade ocupam postos de direcção escolar nunca esqueçam que os pais foram constituídos pelo próprio Deus como primeiros e principais educadores dos filhos, e que o seu direito é absolutamente inalienável” (FC 40).

E discursando na sede da UNESCO, em 2 de Junho de 1980, João Paulo II sublinha que a liberdade de escolha é um direito fundamental, até porque os pais não podem ser obrigados a ter os filhos sujeitos a doutrinas contrárias às suas convicções religiosas:

“Permitam-me reivindicar neste lugar para as famílias católicas o direito que toda a família tem de educar os seus filhos em escolas que correspondam à sua própria visão do mundo, e em particular o direito estrito dos pais crentes em não verem os seus filhos submetidos, nas escolas, a programas inspirados pelo ateísmo. Este é, com efeito, um dos direitos fundamentais do homem e da família” (n.º 18).

Enfatizando o papel dos pais, elevando-os a primeiros educadores dos filhos, é natural que a doutrina oficial da Igreja, neste âmbito, exija dos Estados o respeito pelo direito de cada família escolher o tipo de educação que entender. É esta uma matéria, aliás, da preocupação de todos os Papas do século XX e que tem assento nos principais documentos do Magistério.

A defesa da liberdade de ensino e do pluralismo escolar

A defesa da liberdade de ensino, entendida como liberdade de escolha, está bem patente no discurso oficial da Igreja, como já vimos. Mas também está associada à liberdade de educação e ao pluralismo escolar, ou seja, à “coexistência e, se for possível, cooperação entre as diversas instituições escolares, que permitam aos jovens formar critérios de avaliação fundados numa concepção específica do mundo, prepararem-se para participar activamente na construção duma comunidade e, por meio dela, na construção da sociedade” (SCEC, 1977: n.º 13).

É neste entendimento que a Escola Católica surge, com toda a legitimidade e pertinência, no panorama educativo das nações, ajudando a garantir o pluralismo escolar, como nos diz o documento da Sagrada Congregação:

“Nesta perspectiva cabe à Escola Católica um lugar próprio na organização escolar das diversas nações, tendo em conta as modalidades e possibilidades dos vários contextos ambientais. Oferecendo essa alternativa, a Igreja propõe-se responder às exigências de

cooperação, que hoje se manifestam num mundo caracterizado pelo pluralismo cultural, e contribui para promover a liberdade de ensino, de modo que se tutele e garanta a liberdade de consciência e o direito dos pais a escolherem a escola que melhor corresponda aos seus propósitos educativos (n.º 11).

Mas a escola, seja qual for a sua propriedade, tem de ser configurada na liberdade e tratada pelos poderes públicos em paridade com as restantes escolas estatais, como nos diz Paulo VI:

“A escola, se quer ser fenómeno vivo do povo, deve ser livre e pluralista, e quando brota tão providencial e espontânea da boa vontade dos fiéis cidadãos deve encontrar protecção na ordenação civil, ajuda, disciplina, complemento, mais do que abandono, refreamento ou desalentadora desigualdade de trato” (Discurso de Paulo VI aos participantes do Congresso organizado pela A.C.L.I. para a formação profissional, em 6/11/63).

João Paulo II vai ao cerne da liberdade de ensino: aí encontra a pessoa humana que nasce livre e exige contextos compatíveis e estimuladores para a explosão das suas energias:

“O princípio da liberdade de ensino tem o seu fundamento na natureza e na dignidade da pessoa humana. Dado que esta é uma realidade anterior a toda a organização social – embora destinada a inserir-se nesta – tem direito à prossecução do seu próprio desenvolvimento e aos meios necessários, sem que esta capacidade de autodeterminação seja limitada por imposições arbitrárias do exterior” (Discurso de João Paulo II aos participantes no 32º Congresso Nacional da União dos Juristas Católicos Italianos, n.º 3, em 7/12/1981).

Perante o *assalto* à cultura e à educação que um pouco por toda a parte se verifica, sobretudo a partir da década de trinta do século passado, o pensamento da Igreja nesta matéria mantém as traves-mestras construídas especialmente por Pio XI, em 1929, consolidadas e actualizadas depois pelo Concílio Vaticano II: compete à família educar, com a colaboração da Igreja e das estruturas da sociedade civil. Ao Estado, como expressão social desta, e garante das expectativas dos pais, caberá proteger, promover, completar, a acção de todos, mas sem asfixiar ou se substituir.

Estas importantes funções de uns e de outros só serão efectivadas se embutidas num ambiente de liberdade e co-responsabilização que acolhe todas as propostas educacionais credíveis e as expõe, em igualdade de condições (o que exigirá apoios financeiros estatais), à livre escolha das famílias.

2.5.2. A posição do episcopado português

Toda a revolução gerada pelo incremento da procura social da educação é acompanhada de perto pela hierarquia da Igreja portuguesa. Como se não bastasse tratar-se de matéria que influencia determinantemente o povo cristão, nos seus hábitos, culturas, estilos de vida e modos de pensar, temos centenas de escolas que directa ou indirectamente estão sob a vigilância dos bispos. Estas duas razões capitais preocupam os prelados e desencadeiam obviamente acções e reacções, notas pastorais, comunicados e intervenções concertadas ou isoladas que, no seu conjunto, perspectivam o sentimento dominante da Igreja portuguesa no período em análise.

Neste subponto inserimos principalmente as alusões ao ensino particular em geral, embora cientes que, implicitamente, a grande preocupação serão as escolas católicas. Mas destas, daremos conta sobremaneira no capítulo 3.

O aplauso aos inícios da explosão escolar e as esperanças na democratização do ensino

As medidas tomadas pelos diversos ministros da Educação nas décadas de cinquenta e sessenta do século passado tendentes a estimular a generalização do ensino são, geralmente, bem recebidas pelos bispos.

Em 1952, a assembleia dos bispos da metrópole decide publicar uma nota oficiosa na qual se manifesta o aplauso da Igreja à campanha contra o analfabetismo desencadeada pelo Ministro Pires de Lima (*Arquivo da CEP*, acta da 24ª Assembleia, 17 e 18/10/1952, p. 87).

Já no mandato de Galvão Telles, em 1964, os bispos, em *Nota Pastoral sobre o Ensino*⁵⁹⁶, congratulam-se com as perspectivas decorrentes de um adequado planeamento da educação, onde terão lugar, de certo, o ensino particular e os valores cristãos:

“É, pois, com alegria e confiança, que ouvimos o Senhor Ministro da Educação Nacional anunciar o planeamento de todo o ensino. Neste planeamento, o ensino chamado particular, no qual está incluído o ensino da Igreja, não pode deixar de ter o lugar que lhe reconhece a Constituição Política do País, e é exigência da doutrina cristã e da consciência do mundo livre. As palavras vindas do Ministério da Educação, com tão grande autoridade e sentido tão elevado dos fundamentos humanos e cristãos de toda a reforma escolar, enchem de esperança o País” (CEP, 1964: 481).

⁵⁹⁶ É a primeira *Nota Pastoral* exclusivamente dedicada à educação e onde a liberdade de ensino e os problemas do ensino particular são abordados claramente. É redactor o Cardeal Cerejeira.

Pouco depois da publicação desta *Nota Pastoral*, o Cardeal Cerejeira escreve ao Ministro Galvão Teles onde, entre outros aspectos, se congratula com o prolongamento da escolaridade obrigatória:

“Não pôde o Episcopado, reunido em Fátima, tomar conhecimento da feliz notícia do prolongamento da obrigatoriedade escolar, pois se dispersou antes da sua publicação. Mas não tenho dúvida que interpreto o seu unânime sentir, para apresentar a V. Ex.^a as suas e as minhas felicitações. É grande acontecimento que promete outros maiores. Assim permita Deus que V. Ex.^a possa levar a bom êxito a grandiosa empresa da remodelação da Educação Nacional” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, Carta do patriarca ao MEN, 6/7/1964).

Mas, paradoxalmente, é no mandato de Veiga Simão, em plena execução da “batalha da educação” e da democratização do ensino, que mais intervenções surgem do episcopado. Normalmente, antes da partilha das preocupações e queixas, há o reconhecimento do importante trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação Nacional no fortalecimento da generalização do ensino. Assim sucede por exemplo através da *Nota Pastoral* de 24 de Novembro de 1972⁵⁹⁷, onde os bispos aplaudem claramente as reformas em curso:

“Os Bispos da Metrópole, através da Comissão Episcopal para a educação, já tornaram público o seu aplauso à obra de reforma do ensino em que se encontram empenhados os actuais governantes do País. Idênticas palavras de louvor nos alegramos de subscrever hoje novamente, considerando que o ensino, reestruturados em moldes mais dinâmicos e levado a todas as camadas da população, como se pretende, representa, no nosso tempo, a contribuição mais positiva e de resultados mais perduráveis e benéficos, para o bem estar e progresso do povo português. Pensamos sobretudo nas populações rurais, e, fazendo-nos eco das suas necessidades e justas aspirações, queremos que a este louvor se junte também a nossa palavra de encorajamento, para que a reforma possa gradualmente ir alcançando os seus objectivos” (CEP, 1978d: 100)⁵⁹⁸.

Como a *Nota Pastoral* refere, já anteriormente a Comissão Episcopal da Educação Cristã se havia pronunciado sobre o desenvolvimento da reforma. Efectivamente, em 30 de Março de 1971, e a propósito da apreciação pública do Projecto do Sistema Escolar, a CEEC considera que este documento basilar da reforma “merece, nos seus princípios e objectivos

⁵⁹⁷ O texto-base é redigido por D. António dos Reis Rodrigues, uma das personalidades por nós entrevistadas.

⁵⁹⁸ Stephen Stoer (1986) cita parte deste excerto para afirmar que “a Igreja também era a favor da Reforma” (p. 88).

Já na parte final desta *Nota Pastoral*, os bispos reafirmam “a esperança de que a liberdade de ensino, quase 40 anos depois de plebiscitada a Constituição Política, seja, enfim, uma realidade” (CEP, 1978d: 100).

fundamentais, palavras de reconhecimento, apreço e aplauso”. E mais à frente manifesta o “louvor pelo esforço feito a fim de traçar, de forma global, as grandes linhas de um sistema educativo aberto, coerente e personalizado”. Mas os elogios estendem-se igualmente a outras medidas governamentais tendentes a alargar o acesso à educação, sobretudo aos mais desfavorecidos:

“Todas as providências que se tomem no sentido de levar a escola a garantir a igualdade de oportunidades, designadamente suprimindo as discriminações escolares que dificultem a promoção dos menos ricos e dos residentes nas regiões afastadas dos grandes centros, são credoras do mais incondicional apoio” (*Mensageiro de Bragança*, 9/4/1971, p. 1).

Cerca de um ano depois, em 9 de Março de 1972, o Cardeal Cerejeira, já bispo emérito, numa cerimónia alusiva à Universidade Católica, destaca desta forma a obra *expansionista* e reformista do Ministro da Educação Nacional:

“A primeira [palavra] de felicitações pela obra grandiosa de V. Ex.^a na Reforma da Educação nacional. É uma época nova que, pela mão de V. Ex.^a, se abre na história da Instrução Pública em Portugal. Portugal é, enfim, colocado a par dos países da Europa Latina que (...) promulgaram novos Estatutos da Instrução e Educação Nacional. Assim Deus ajude V. Ex.^o” (*Arquivo particular do Professor Veiga Simão*, “Senhor Ministro da Educação Nacional”, 9/3/1972, p. 1).

Também pela voz do seu presidente, D. Júlio Tavares Rebimbas, a CEEC aplaude, em Coimbra, no decorrer do I Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular, a reforma educativa levada a cabo por Veiga Simão:

“É de justiça declarar que o Governo se empenha em dar à juventude, portanto à família, as maiores possibilidades no sector escolar, multiplicando os estabelecimentos de ensino e reformando as bases e metodologia do mesmo a todos os níveis. Todos os que aqui estamos presentes, achamos certo que se criem os elementos de acessibilidade escolar que permitam dar a todos os portugueses, mormente aos mais distanciados dos grandes meios, igualdade de oportunidades, de modo a poderem responder ao desafio do tempo em que vivemos” (*Correio de Coimbra*, 21/9/1972, p. 1).

Poucos dias passados, em 30 de Setembro de 1972, D. António Ribeiro, recém-nomeado Patriarca de Lisboa, elogia a publicação da *Nota oficiosa* de 27 de Setembro (que, entre outras decisões, concede subsídios ao ensino privado) e sublinha a pertinência da reforma educativa:

“Penso que os princípios nela contidos e o esforço de os levar à prática merecem o aplauso de quantos acompanham as fases da decisiva batalha da educação a que Vossa Excelência meteu ombros” (anexo Q).

Em 4 de Maio de 1973, os bispos em curto comunicado referem a existência de “motivos de esperança”, uma vez que esperam diplomas legais que reconheçam o lugar devido ao ensino particular no contexto do futuro sistema educativo⁵⁹⁹ (CEP, 1978e: 287). Com efeito, a Lei n.º 5/73 (Reforma Veiga Simão) está prestes a ser publicada e as expectativas episcopais são grandes sobretudo relativamente ao novo estatuto do ensino particular (que acabará por não ser publicado nesta fase, como já vimos).

Além destas tomadas de posição conjunta, há bispos que isoladamente partilham a sua simpatia pelas alterações levadas a cabo por Veiga Simão. É o caso do bispo de Évora, D. David de Sousa que, em entrevista, diz ansiar rapidamente pelos efeitos da reforma para as gentes alentejanas:

“Quanto ao magno e importante assunto da reforma tão vasta, tão profunda e tão ideal, que até me custa a crer na possibilidade da sua eficiente realização, por falta de edifícios e, mais ainda, por falta de pessoal devidamente habilitado. Como quer que seja, não há dúvida que estão de parabéns os seus pioneiros. Dou, pois, as boas vindas à projectada reforma. E faço votos para que ela entre, quanto antes, em vigor, a fim de elevar cada vez mais alto o nível cultural dos portugueses e a fim de trazer novos feixes de luz às cidades, vilas e aldeias do Alentejo” (*A defesa*, 11/9/1971, p. 1).

No período imediatamente sequente ao 25 de Abril de 1974, e mau grado o volume de intervenções da Conferência Episcopal Portuguesa, são escassas as palavras de aprovação ao processo de democratização do ensino. Mesmo assim, pelo menos em dois momentos oficiais e públicos emergem discretamente alguns reparos positivos. Em 1975, na *Nota Pastoral sobre o ensino livre*, os bispos sublinham favoravelmente “a participação na vida local, a transformação da ciência livresca numa prática, os valores da unificação do ensino, o estímulo à criatividade” (CEP, 1978h: 196). Depois, também neste mesmo ano, na *Nota Pastoral sobre*

⁵⁹⁹ Este comunicado decorre de uma *Nota Pastoral* destinada a assinalar os dez anos de publicação da Encíclica *Pacem in Terris*, de João XXIII. A propósito dos direitos do homem, os bispos alargam estes raios de esperança a outros campos, sem deixar porém de advertir os governantes para as lacunas que urge preencher, mormente na área educativa: “Não ignoramos o esforço empreendido para dotar o País de mais riqueza, de melhor nível cultural e de mais ampla rede de previdência, saúde e assistência. Contudo, ninguém poderá declarar-se inteiramente satisfeito enquanto, também entre nós, subsistirem muitas das carências habitacionais, alimentares, sanitárias, educativas e de emprego (...). Não poderemos deter-nos, no caminho do progresso (...), enquanto as possibilidades de acesso à educação e à cultura não estiverem generalizadas a todos os portugueses” (CEP, 1978e: 288).

a liberdade de ensino na nova Constituição⁶⁰⁰, a CEP considera justos muitos dos princípios aprovados, designadamente o carácter não confessional do ensino e a garantia de uma rede de escolas que satisfaçam as necessidades das populações, e congratula-se “com o reconhecimento de que a liberdade de ensinar e aprender é um direito fundamental da pessoa, e com a expressa recusa de qualquer monopólio estadual do ensino, imediato ou a prazo, resultante da aceitação da existência de escolas privadas” (CEP, 1978i: 348).

Os próximos aplausos à política do Governo sobre a educação só se ouvirão passados quatro anos, em 1979, a propósito do quadro legislativo afecto ao ensino particular, como à frente referiremos.

O reconhecimento do papel do ensino particular e da crise que o assola

Com as responsabilidades que a Igreja tem na área da educação, entende-se o seu dever de intervir prontamente, estimulando as escolas e os seus responsáveis e denunciando as situações críticas provocadas sobretudo por opções governamentais lesivas para os interesses do ensino não estatal. Embora nem tantas vezes como as situações exigem, e nem sempre com a assertividade que a gravidade do momento impõe, o certo é que o episcopado vai manifestando o seu apreço pelo ensino privado e denunciando alguns sinais de crise latente.

Na acta da 36ª Assembleia Plenária (14 e 15/6/1964), diz-se que o Cardeal Patriarca apresenta “um assunto do maior interesse e urgência – o do ensino particular, no qual está compreendido também o da Igreja – o das dioceses e o dos Religiosos” (p. 187v). Coincide esta referência com o surgimento dos primeiros sinais preocupantes de crise (que originam a publicação da primeira *Nota Pastoral* exclusivamente dedicada ao ensino), e com a aprovação, na Assembleia Nacional, de uma moção⁶⁰¹ em que se acentua a importância do papel da Igreja no campo do ensino.

Em 1972, com a reforma Veiga Simão em curso, os bispos reconhecem defeitos e lacunas no ensino particular, mas realçam sobretudo “a obra altamente louvável que, apesar das suas presentes limitações, ele tem conseguido fazer em prol da juventude” e o seu “carácter de pioneirismo, chegando desde há tantos anos aonde o ensino oficial não havia chegado e dificilmente chega ainda hoje” (CEP, 1978d: 108).

Este reconhecimento da territorialidade do ensino privado volta a ser invocado mais tarde, em pleno PREC, quando os bispos recordam que as escolas particulares promovem a

⁶⁰⁰ Esta *Nota Pastoral* é publicada após a aprovação do texto constitucional que mais diz respeito ao ensino particular.

⁶⁰¹ Cf. AN, *Diário das Sessões* de 6/2/1964, p. 3153.

igualdade de oportunidades e são factor de democratização nas zonas pobres do interior do país (CEP, 1978i: 350).

Mas, a par destes reconhecimentos sobre o empenho e dedicação das escolas privadas, vão-se tornando habituais nos discursos episcopais as denúncias da crise patente na generalidade dos colégios, sobretudo a partir do mandato de Veiga Simão.

Assim acontece por exemplo quando o Bispo de Aveiro, como vice-presidente do Conselho Permanente da CEP, fala do ofício enviado ao MEN em 17/7/1970 “solicitando a atenção do Governo para a precária situação económica de muitas instituições do ensino particular, que tão relevantes serviços têm prestado à educação da juventude” (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 9 a 13/11/1970, p. 6).

Também nos finais de 1971, o Bispo de Évora, D. David de Sousa, fala das escolas católicas da sua responsabilidade directa (colégios Nuno Álvares, em Évora, S. João, em Campo Maior, e Dr. José Gentil, em Alcácer do Sal) com evidente preocupação:

“Qualquer dos três referidos Colégios diocesanos tem vivido e vive em condições muitíssimo precárias. Todos eles carecem de boas transfusões de sangue (quero dizer de facilidades e possibilidades) para sobreviver e para servir a causa do ensino” (*A defesa*, 11/9/1971, p. 2).

Em 1972, após mais uma assembleia plenária, e na expectativa das reformas anunciadas, o episcopado pede ao governo que “se dê ao problema do ensino particular, ao qual o nosso País já tanto deve nos domínios da instrução e educação, uma solução justa, de acordo com o direito natural da Família e com o princípio da liberdade de ensino consignado na Constituição Política da Nação” (CEP, 1978c: 282). Neste mesmo ano, em *Nota Pastoral*, os bispos traçam um cenário sombrio, advertindo que “sem a ajuda pecuniária do Estado, as escolas particulares, ou arrastam uma penosa existência subalterna, ou são levadas, para sobreviver, a praticar propinas elevadas, tornando-se então um privilégio das classes mais abastadas” (CEP, 1978d: 105). E no decorrer do I Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular, em Setembro de 1972, o presidente da CEEC traça um cenário de crise, recordando que o encontro “ressalta de uma situação difícil, com mais de meia centena de colégios encerrados totalmente, 25 parcialmente e muitos a caminhar para o fim” (*Correio de Coimbra*, 21/9/1972, p. 3).

Em 1973, com a reforma Veiga Simão prestes a ser aprovada, os bispos apresentam mais um quadro dramático, uma vez que a par de motivos de esperança há “também motivos de

funda preocupação pela perspectiva de inoportável agravamento da situação dos estabelecimentos de ensino livre, que põe em risco a sua sobrevivência” (CEP, 1978e: 287).

Também na Assembleia Plenária de 30/4 a 4/5/1973 se fala dos “problemas do ensino particular”, um dos quais é a iminência da homologação do Contrato de trabalho dos professores deste ensino, que implicará “encargos inoportáveis” para os colégios (p. 8).

Ainda neste ano de 1973, D. Júlio Tavares Rebimbas, presidente da CEEC, aproveitando a visita a um colégio católico para inaugurar novas instalações, salienta alguns dos problemas da Igreja, um dos quais “é o da educação, que, mercê de circunstâncias várias, se tornou hoje extremamente difícil”. Perante investimentos tão ousados, o prelado acentua “o espírito de fé que se reclama hoje em empreendimentos desta ordem, quando muitos são tentados a desistir pelo desânimo” (*Novidades*, 5/9/1973, p. 2).

Já durante o regime democrático, mas ainda em pleno PREC, o Cardeal António Ribeiro, a propósito do envio ao Major Vítor Alves de uma cópia da “Nota Pastoral sobre o Ensino Livre”, expressa ao ministro a sua apreensão perante o “grave problema do ensino livre e (...) situações, antigas e recentes, que muito preocupam a Igreja” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 2, “Carta ao MEIC”, 11/10/1975).

Em 1978, os bispos, nas “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica”, falam do pioneirismo das escolas privadas, mesmo sem os devidos apoios do Estado:

“Não há dúvida de que as escolas não-estatais têm sido pioneiras em muitas localidades e regiões, lançando ainda novas formas de ensino em resposta às necessidades do País. É, pois, a todos os títulos digna de louvor e de respeito a notável obra realizada pelo ensino particular, que até há muito pouco tempo, sem qualquer ajuda do Estado e lutando com enormes dificuldades, conseguiu criar uma rede de estruturas humanas e materiais que de modo algum podem ser esquecidas ou destruídas” (CEP, 1978m: 238/239).

Neste mesmo documento, o episcopado dá conta da crise existente e dirige-se às entidades oficiais “porque os condicionalismos legais” em que a escola privada hoje vive “a limitam gravemente” (p. 250). O mesmo sentimento expressam no ano seguinte quando consideram que a “situação gravíssima” do ensino particular “se tem deteriorado perante a passividade dos poderes públicos”, embora parem no ar grandes expectativas perante o novo quadro legislativo que se avizinha (CEP 1983a: 91).

Finalmente, reportando-se meteoricamente à década de setenta, o arcebispo de Braga regista um cenário de crise para o universo do ensino privado, com desfechos dramáticos causados por factores exógenos:

“No último decénio – cinco anos antes da revolução de Abril e outros cinco após esta –, muitos soçobraram: uns, por asfixia económica e perspectivas cada vez mais sombrias; outros, por assaltos criminosos contra eles desencadeados por forças políticas ou agrupamentos irresponsáveis” (Nogueira, 1979: 22).

Acompanhando a situação das suas escolas, o episcopado denuncia, assim, a atrofia a que está sujeito o ensino privado, ademais quando, na sua opinião, presta um serviço relevante ao país.

As Notas Pastorais são o principal veículo desta revolta, que atinge o clímax na década de setenta, especialmente nos primeiros tempos do regime democrático.

As críticas à sobredeterminação estatal

Mais do que denúncias de uma crise progressivamente acentuada, as intervenções dos bispos no período em análise dirigem-se sobremaneira aos governantes, criticando o estatismo dominante que asfixia e impede o normal funcionamento e desenvolvimento do ensino particular.

Gonçalves Cerejeira tem um lugar de destaque neste confronto com o Estado todopoderoso. No final dos anos quarenta, e perante um quadro normativo pouco favorável ao ensino privado (e a outros domínios), o Cardeal não poupa críticas aos governantes e diz que “a legislação é tal que com qualquer outro governo de feição anti-católica eliminaria a Igreja por completo fora dos templos” (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de Janeiro de 1947, pp. 39).

Na década de cinquenta, o Cardeal denuncia a sobredeterminação estatal e recusa o monolitismo do ensino:

“O ensino particular (...) está sujeito a uma fiscalização que tem muito de estreita regulamentação. É ainda o nosso país neste aspecto um dos mais estatistas: não será exagero afirmar que a escola única é o regime oficial. A própria França, que a tem defendido como ideal político, subsidia, não obstante, as escolas católicas. Moveu-a o sentimento da liberdade escolar e do reconhecimento do direito das famílias. A escola única (única porque só ela tem o favor do Estado) não respeita nem o direito da Igreja nem o das famílias, como expressamente ensina Pio XI na encíclica *Divini Illius Magistri*” (Cardeal Patriarca, cit. por Urgel Horta, AN, *Diário das Sessões* de 12/12/1956, p. 122).

Em 1964, continua a ser Gonçalves Cerejeira a assumir a dianteira no confronto com o poder. Na acta da 36ª assembleia plenária do episcopado, o Cardeal, depois de recordar a Constituição e a Concordata, investe duramente contra o Estado:

“Isto que na ordem dos princípios está conforme com o direito natural e com a doutrina da Igreja, nomeadamente com a Encíclica “Divini Illius Magistri”, por mercê de circunstâncias históricas e de uma mentalidade estatista estratificada ao longo de séculos, não teve ainda plena efectivação. O ensino particular é mais tolerado do que fomentado. O Estado não só facilita este como ainda o sobrecarrega com exigências e impostos, tornando-o praticamente inibitório para as famílias menos abastadas. Perante o ensino oficial gratuito ou quase gratuito e o ensino particular todo pago (instalação, pessoal docente, etc.) a grande maioria das famílias não pode escolher para os seus filhos as escolas que deseja” (*Arquivo da CEP*, acta da 36ª Assembleia, 14 e 15/6/1964, pp. 188/188v).

Neste mesmo tom está a *Nota Pastoral* do episcopado sobre o ensino – documento este redigido pelo próprio Cardeal Cerejeira⁶⁰². Depois de, na esteira de Pio XI, lembrar o dever do Estado em “proteger, promover, suprir, completar” e nunca “absorver ou suplantar” (CEP, 1964: 482), sucedem as críticas em tom assaz severo:

“Mas a realidade é que o ensino particular, incluindo o da Igreja, é simplesmente permitido ou aceite. O Estado assumiu praticamente o ensino, estando-lhe submetido o ensino particular, em situação de manifesto desfavor” (ibidem).

Também o Bispo do Porto, D. António Ferreira Gomes, numa carta escrita a Salazar, em 13 de Julho de 1958, defende o “princípio da complementaridade ou função supletiva do Estado”, para pôr cobro ao Estado totalitário⁶⁰³ (Fernandes, 2001: 78). Neste sentido, na esteira de Pio XI, recorda o princípio da subsidiariedade e deseja-o efectivado no país (ibidem). E não deixa de fazer ao Chefe do Governo uma pergunta inquietante:

⁶⁰² Cf. *Arquivo da CEP*, acta da 36ª Assembleia, 14 e 15/6/1964, p. 188v).

⁶⁰³ Noutro excerto da carta, o Bispo do Porto reforça a função supletiva do Estado nestes termos: “Acontece porém que, numa continuidade e potencialização da velha democracia, o Estado, que nem sempre estará bastante presente naquilo que é propriamente seu, está sumamente presente naquilo que só supletivamente é seu, como na educação” (António Fernandes, 2001: 83).

Também Manuel Braga da Cruz (1992a) se refere desta forma à atitude do Bispo do Porto, no concernente à sobredeterminação estatal, comentando uma conferência realizada em 1957: “D. António apontou a necessidade de um ensino para as massas rurais, frisando o contributo que nesse sentido davam os seminários. Criticou a monopolização do ensino por parte do Estado, que ‘considera como da sua alçada, e só dele, a instrução e a educação’” (p. 216).

“Mas será realmente o Estado uma sociedade ‘docente’? Parece que em todo o mundo não-totalitário essa noção errada desaparece, com grandes vantagens em todos os domínios” (p. 81)⁶⁰⁴.

Em 1972, o Bispo de Portalegre, em Assembleia Plenária, critica o Estado, uma vez que, em relação ao ensino particular, ele “tem iludido o problema de fundo, preferindo procurar arranjos locais”, opinião esta corroborada por outros prelados (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 19 a 21/6/1972, p. 8).

Neste mesmo ano, mais uma *Nota Pastoral* do episcopado recorda a encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pio XI, e alerta o Estado para a sua missão de “proteger e encorajar a família, completá-la por motivo das suas carências, supri-la quando falha, (...) mas de nenhum modo cerceá-la, impedi-la ou absorvê-la” (CEP, 1978d: 101).

Reportando-se, anos mais tarde, ao período do Estado Novo, D. Eurico Dias Nogueira (1979) considera que o Estado, em vez de ajudar o ensino particular, “onerava-o com pesados encargos e subalternizava-o em relação ao oficial. Este era o filho e aquele o enteado” (p. 22)⁶⁰⁵.

Se os confrontos são incómodos durante o último período do Estado Novo, agudiza-se após a revolução do 25 de Abril. O tom dos bispos torna-se mais agreste, uma vez que o ambiente político e social não são favoráveis. Mas o episcopado na “Nota Pastoral sobre o momento presente”, em Junho de 1975, lembra aos políticos que se comprometeram a respeitar os compromissos internacionais anteriormente assumidos, designadamente a Concordata (CEP, 1978g: 188). Neste entendimento, os bispos concluem que “nenhuma dúvida pode também haver de que toda e qualquer medida que, directa ou indirectamente, clara ou veladamente, implique a negação de facto da liberdade de ensino, quer em geral quer

⁶⁰⁴ Poucos anos mais tarde, António de Oliveira Salazar (1967), em entrevista a um jornal estrangeiro, afirma a vocação supletiva do Estado, como que respondendo à crítica da sobredeterminação : “Isto não significa que nos atraiam planos de assistência estadual. (...) Preferimos que a acção do Estado seja a mais supletiva possível, nas deficiências dos indivíduos e das organizações” (p. 173).

⁶⁰⁵ Estas intervenções contra o monolitismo do ensino durante o Estado Novo podem inserir-se num contexto mais amplo de críticas contra os Estados totalitários. E se em determinadas intervenções do colectivo dos bispos, do Cardeal ou dos restantes bispos isoladamente é difícil discernir qual a extensão das palavras, não será abusivo subentendê-las dirigidas também para o Estado português. Em 1938, o episcopado exorta os cristãos a irem a Fátima “orar por que o Senhor não permita que o ídolo pagão de um estatismo totalitário seduza a alma generosa da nossa mocidade” (J. Geraldês Freire, 1976: 197). Os bispos aproveitam igualmente esta ocasião para pedir que o Estado “tenha o sentido da disciplina, mas ame também a liberdade” (ibidem). Em 1961, os bispos repudiam acusações que colocam a Igreja comprometida com métodos de governação totalitária e ripostam de forma categórica, enfatizando a liberdade da pessoa: “É por isto que a Igreja, legitimamente, condenou e condena o totalitarismo cesarista, comunista e democrático – porque todo o totalitarismo político nega a missão e a liberdade da Igreja e sacrifica os direitos da pessoa no altar do Estado, ou da classe ou do povo. Condenando-o, a Igreja não afirma só o seu direito e dever de denunciar o erro, mas ao mesmo tempo defende a liberdade e a dignidade humanas

no caso particular do ensino da Igreja, constituirá não apenas violação de um direito que os Estados não conferem mas apenas reconhecem, como denúncia de compromissos solenemente assumidos” (ibidem).

Neste “verão quente” de 1975, perante a ameaça das nacionalizações os bispos também criticam severamente o despacho ministerial que permite ao Estado comprar ou arrendar compulsivamente colégios:

“Considera-se, assim, gravemente lesivo da liberdade de ensino, por poder extinguir a breve trecho as escolas privadas existentes e denotar uma perigosa tendência para a exclusividade do ensino oficial, o despacho do Conselho de Ministros de 1 de Setembro passado”(CEP, 1978h: 195).

A consumir-se tal situação, os bispos consideram que se ofendem os direitos não só da população católica mas também de correntes minoritárias que, com a mesma legitimidade, têm o direito de escolher ensinamentos diferenciados (p. 196).

A denúncia do monopólio estatal é aliás um dos aspectos mais insistentemente focados nestas intervenções dos bispos durante o PREC. O grande argumento da Igreja é a desarticulação vigente entre democracia e liberdade, uma vez que estas novas realidades estão intimamente conectadas e não combinam com atitudes despóticas e monopolistas sejam da parte de quem for. Por isso, os bispos afirmam que “o monopólio estatal do ensino poderá estar na lógica marxista das democracias populares, mas não da verdadeira democracia que advogamos”, cabendo ao Estado apoiar o ensino livre e suprir com o ensino oficial as suas lacunas (CEP, 1978f). E insistem que:

“Não há sociedade democrática e pluralista em que o sistema de ensino não seja também democrático e pluralista. (...) Não é por certo pluralista, nem se afirma livre e libertador, um sistema de ensino monolítico em que às diversas tendências doutrinárias, religiosas ou filosóficas, não seja garantido o direito de organizarem instituições escolares por elas inspiradas, bem como o de ministrarem o ensino de harmonia com os respectivos princípios fundamentais” (CEP, 1978h: 194)⁶⁰⁶.

Em comunicações posteriores o episcopado reitera a convicção de que a “imposição do monopólio da escola única (...) cerceia a criatividade e a liberdade” (CEP, 1978i: 350) e rejeitam o monopólio de ensino por parte do Estado porque “tornariam totalitária a sua intervenção num domínio tão delicado como este” (CEP, 1983c: 97). E em nova Carta

⁶⁰⁶ Esta *Nota Pastoral* de 10/10/1975 foi escrita quando na Assembleia Constituinte estava em discussão o texto legislativo sobre a liberdade de ensino.

Pastoral, os bispos recordam aos governantes o princípio da subsidiariedade, definem-no de acordo com o Magistério universal, recusando mais uma vez totalitarismos:

“O princípio da subsidiariedade é um dos pontos mais importantes da doutrina social da Igreja. Segundo ele, as instituições de nível superior, mormente o Estado, não devem absorver nem substituir, antes apoiar, quer as pessoas quer os chamados corpos intermédios, cuja vida e actividade, mais próximas do homem, são condição indispensável de liberdade, contra o totalitarismo” (CEP, 1983b: 94).

São estas afrontas e contradições político/ sociais que, anos depois, levam D. António Marcelino (1994) – um bispo ordenado neste período revolucionário – a denunciar que o esforço de muitos colégios espalhados pelas zonas mais inóspitas do território “não só não foi atendido, como foi premeditadamente destruído e denegrido, aquando da revolução de 1974” (p. 61). E o prelado não tem pejo em acusar o Estado de intencionalmente querer prejudicar a Igreja, ao asfixiar muitas escolas da sua jurisdição:

“Então muitas escolas fecharam por não poderem sobreviver ao lado de outras oficiais que abriram em condições de vantagem que outra coisa não pretendiam senão obrigar mesmo a Igreja a deixar de exercer este seu direito” (ibidem).

No Estado Novo é Gonçalves Cerejeira a voz crítica da Igreja contra um Estado *poderoso*, por sinal um Estado representado por um amigo de juventude – Salazar. No período sequente, as críticas ensaiadas por diversos bispos fundam-se nas mesmas razões, paradoxalmente num regime que pretendia acabar com os monopólios e com as ditaduras. O *velho* princípio da subsidiariedade será então um dos argumentos utilizados pelos intervenientes, perante a progressiva asfixia de muitas escolas privadas.

A defesa da liberdade de escolha e dos apoios financeiros

Se o direito de os pais escolherem o tipo de educação a dar aos seus filhos é uma causa antiga e já aflorada em 1929 por Pio XI, como já vimos, outros contributos sobre esta matéria chegam, entretanto, oriundos da sociedade civil e que mais legitimam a posição da Igreja: a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação na Esfera do Ensino, de 1960, o Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais, de 1966, entre outros⁶⁰⁷. Com estes importantes subsídios, a juntar aos recebidos, entretanto, pelo Concílio Vaticano II,

⁶⁰⁷ Cf. Jorge Cotovio (2004), pp. 186-189.

não é de admirar que em quase todas as intervenções oficiais do episcopado seja referido o direito de os pais escolherem a escola para os seus filhos, devendo o Estado criar todas as condições – designadamente as financeiras – para tal direito se efectivar.

Os bispos não querem manipular a liberdade de opção das famílias. Por isso, consideram que a “liberdade concreta só poderá haver quando os pais puderem escolher, entre as escolas oficiais e as particulares, com igualdade de encargos e de vantagens” (CEP, 1964: 483).

Mas os bispos querem sinais desta abertura do ensino a todos, sem entraves. Em Julho de 1970, num ofício entregue ao MEN, pedem o acesso à educação sem discriminações de qualquer tipo, mormente o económico, possibilitando a liberdade de escolha por parte dos pais (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 9 a 13/11/1970, p. 6). Mas a previsível atribuição de bolsas de estudo a alunos não satisfaz as pretensões de diversos bispos, pois resolve apenas parte do problema:

“O Bispo de Aveiro disse ter tido conhecimento de que o Governo pensa resolver o problema através da concessão de bolsas de estudo. Vários prelados observaram que a simples concessão de bolsas de estudo ajudará a resolver situações especiais de famílias, mas não resolve o problema das instituições de ensino particular, hoje sobrecarregadas com tributações e obrigações penosas e sem qualquer subsídio estatal” (pp. 6/7).

Apesar desta dissonância, o episcopado, em *Nota Pastoral* de 13 de Novembro de 1970, e na esteira do Concílio Vaticano II, pede para serem concedidos subsídios públicos para proporcionar aos pais a liberdade de escolha, uma vez que se deve respeitar a vontade destes (CEP, 1978a: 81).

Os bispos querem efectivamente mais apoios concretos de Veiga Simão⁶⁰⁸. Além dos auxílios financeiros que permitam aos pais gozar da liberdade de escolha, exigem isenção total de impostos e igualdade com o ensino público no que concerne à organização e dispensa de exames – uma discriminação que afasta muitos alunos (CEP, 1978d: 105). Todos estes apoios serão razoáveis e possíveis, uma vez que o ensino privado permite ao Estado poupar muito dinheiro:

“Não acreditamos que mesmo um forte apoio pecuniário do Estado seja incomportável para o erário público. Pelo contrário, incomportável nos parece que, por deixar morrer o

⁶⁰⁸ Em Março de 1972, o Cardeal Cerejeira, já na condição de “emérito”, em discurso dirigido a Veiga Simão, na UCP, e sobre esta instituição, lembra que “o auxílio do Estado, previsto em leis fundamentais, (...) não representa acto de favoritismo, mas sim confirmação pública do interesse nacional pela Universidade Católica” (*Arquivo particular do Professor Veiga Simão*, “Senhor Ministro da Educação Nacional”, 9/3/1972, p. 6). É óbvio que o Cardeal pretende com esta afirmação integrar todas as escolas, designadamente as da Igreja, pouco tempo antes abrangidas pelos primeiros subsídios do Estado Novo.

ensino particular à falta de auxílio suficiente, os poderes públicos se vejam compelidos a fazer, só por si, a cobertura total da nação com escolas oficiais. A iniciativa privada não só aligeira o Estado de pesados serviços e encargos de administração, como ainda se traduz numa apreciável economia de despesas públicas, atendendo, por exemplo, a que, por larga que seja a cooperação pecuniária do Estado, o ensino particular nunca se sentirá totalmente desonerado de promover actividades que se revestem de real importância no campo educativo mas que a fazenda nacional não tem de suportar” (p. 106).

Ainda neste período, o presidente da CEEC, D. Júlio Rebimbas, discursando no I Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular, em Setembro de 1972, considera injusto que às famílias “lhes sejam coarctadas, mesmo circunstancialmente, as possibilidades de optarem livremente e com igualdade de encargos pela modalidade de ensino – oficial ou particular – que desejarem mais de harmonia com os seus interesses educativos, morais e religiosos” (*Correio de Coimbra*, 21/9/1972, pp. 2 e 3).

Após a revolução de 1974, o episcopado, estimulado pelo ambiente de liberdade e pluralismo que se vive no discurso político, reclama o direito de os pais escolherem a escola que desejam para os seus filhos:

“Há que considerar capital o direito de todos os pais, assim como dos próprios educandos quando para tal tenham maturidade, de escolherem a forma de ensino diversificada que melhor corresponda às suas convicções ou princípios doutrinários” (CEP, 1978h: 194).

Em 1977, e prestes a serem elaborados importantes diplomas pela Assembleia da República e pelo Governo, os bispos dão todo o apoio aos pais e responsáveis do ensino privado que lutam pela liberdade de escolha:

“Numerosos pais e responsáveis de educação, em todo o território nacional, vêm reivindicando, com insistência, este direito que consideram fundamental e indeclinável. Tais esforços não podem deixar de merecer o mais decidido apoio do Episcopado” (CEP, 1978j: 321).

Também o Cardeal António Ribeiro, numa festa dos finalistas da Escola do Magistério Primário de Lisboa afirma que “às famílias compete determinar o tipo de educação que consideram apropriado aos seus filhos”, cabendo ao Estado cooperar com ela. Caso não o faça, deve considerar-se um Estado ‘autocrático e totalitário’” (*A Voz do Domingo*, 3/8/1980, p. 1). São palavras duras do responsável máximo da Igreja portuguesa, ademais num período

político bastante favorável ao ensino livre, e quando se ultima a redacção final do novo estatuto do EPC.

E já com o estatuto publicado, prestes a fazer-se a revisão constitucional, o episcopado, na esteira da *Dignitatis Humanae*, reitera que “os pais que escolherem para os filhos escolas particulares não devem ter de pagar dois ensinamentos: o do Estado, que não desejam, por meio das contribuições e impostos, e aquele que escolheram, por meio de mensalidades que, sem os subsídios do Estado, terão de ser necessariamente elevadas, o que de facto compromete a verdadeira liberdade do ensino” (CEP, 1983c: 295).

A defesa da liberdade de ensino

Escudada pela doutrina do Magistério universal, a Igreja portuguesa sente-se impulsionada a lutar pela promoção da liberdade de ensinar, mesmo no período em que o centralismo estatal é a marca do regime.

Mau grado a legislação vigente proclamar a liberdade de criação de escolas, o certo é que as restrições práticas são muitas. E a Igreja, sentindo a necessidade e a urgência de expandir a sua rede escolar, não se cansará de reclamar um direito reconhecido pelo Estado e estabelecido na Concordata.

Gonçalves Cerejeira, referindo-se à “liberalização do ensino”, afirma que “em Portugal nunca houve a luta pela escola livre e que lhe parece que o caminho indicado seria prosseguir na obtenção de mais facilidades na fundação de colégios” (*Arquivo da CEP*, acta da 32ª Assembleia, 12 a 15/1/1960, p. 146v). Mas essas facilidades não surgem, o que leva o episcopado a denunciar, em 1964, as injustiças de uma aparente liberdade de ensino, que só privilegia os ricos:

“A liberdade do ensino, sob alguns aspectos, é mais teórica do que real. Só as classes mais abastadas poderão escolher o estabelecimento que mais garantias lhes oferece de uma educação humana e cristã à medida dos seus desejos. E ainda estas com a injustiça de terem de pagar duas vezes: a educação dos seus filhos em colégios particulares e as dos filhos dos outros nos estabelecimentos oficiais” (CEP, 1964: 482/483).

A propósito da lei sobre a liberdade religiosa, enviada pelo governo à Câmara Corporativa, o episcopado fá-la depender da liberdade de ensino, que pressupõe um “são pluralismo de escolas públicas e privadas” e de uma “legislação e práticas escolares (...) preparadas para colaborar com os pais e os auxiliar no seu direito e obrigação de educarem religiosamente os filhos” (CEP, 1978a: 81).

Já com a reforma Veiga Simão a decorrer, os bispos, através da CEEC, alertam os governantes para as implicações da autêntica liberdade de ensino, na expectativa de a ver materialmente consagrada no novo quadro normativo que se avizinha:

“Importa não esquecer o papel que, num sistema escolar equitativo e dinâmico, por força há-de caber ao ensino livre, tanto da Igreja como das demais entidades promotoras do ensino não estadual. (...) Perante a situação de desfavor em que o ensino particular entre nós tem vivido, desejaríamos ver assegurado, por todos os meios possíveis, o exercício deste direito fundamental, que implica o reconhecimento da função de interesse público inerente ao ensino não estadual, no respeito pelos direitos da sociedade, dos pais, dos alunos e dos professores” (*Mensageiro de Bragança*, 9/4/1971, p. 2).

Mas a asfixia progressiva de muitos colégios leva D. António dos Reis Rodrigues a salientar que é indispensável o episcopado “afirmar a liberdade de ensino perante a avançada totalizante do Estado”, até porque, em Portugal, o ensino particular é reconhecido e o ensino livre não está assegurado (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 19 a 21/6/1972, p. 8). Esta intervenção é corroborada por diversos outros prelados que preconizam que, além das diligências junto de entidades oficiais, “se proceda à movimentação da opinião pública” (*ibidem*). Neste sentido, o programa de acção da CEEC prevê para o sector do ensino particular da Igreja, entre outros, a defesa do ensino particular e dos direitos da Igreja, junto das entidades oficiais e da opinião pública (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 10/7/1972, p. 6), e os bispos decidem publicar uma *Nota Pastoral* exclusivamente dedicada à liberdade de ensino.

Efectivamente, em 24/11/1972 essa Nota é publicada, abordando diversos aspectos, como já tivemos ocasião de referir. Porém, é intenção dos bispos sublinhar que a sua luta não é pelo ensino particular *per se*, mas pela defesa do ensino livre, que exige condições específicas para a sua operacionalização:

“Se bem repararmos, o que a doutrina da Igreja tem em vista não é a defesa do ensino particular simplesmente dito, mas a defesa do ensino livre – duas realidades que não coincidem necessariamente. Para ser particular, basta que não pertença ao Estado; para ser livre, é indispensável que, além disso, se apresente dotado de determinados requisitos, a saber: (i) autonomia de organização interna, dentro dos quadros gerais do sistema educativo nacional; (ii) relativa liberdade pedagógica; (iii) reconhecimento oficial dos estudos; (iv) paridade financeira” (CEP, 1978d: 108).

Nesta perspectiva, os bispos colocam as suas escolas, as restantes escolas privadas e as escolas do Estado sujeitas, nas mesmas circunstâncias, à liberdade de escolha das famílias, chegando a incluir desta forma as escolas estaduais no ensino “livre”:

“O que pretendemos é (...) contribuir para que possamos todos, autoridades e educadores, finalmente superar o regime de puro ensino particular em que temos vivido e o substituamos por um ensino autenticamente livre. Então o do próprio Estado poderá também considerar-se livre, visto ser oferecido, entre vários, à livre escolha dos pais” (p. 109).

Mas os bispos neste documento consideram que o pluralismo escolar deverá ter subjacente a “unidade nacional”. Por isso, banem a emulação e desejam a coexistência harmónica entre os ensinos estatal e não estatal:

“A unidade da vida nacional (...) não consente emulações, que importa reprimir a todo o custo. Acreditamos, porém, que é justamente a existência de um conveniente pluralismo escolar, não concorrente mas harmónico, condição indispensável para que essa unidade se robusteça” (CEP, 1978d: 109).

Após a revolução de Abril de 1974, os bispos aproveitam a emergência da democracia para dizer que “a verdadeira liberdade de ensino só se efectiva quando se pender para a plena equiparação em todos os domínios entre as diversas formas de ensino diferenciado, integradas num sistema nacional de educação” (CEP, 1978h: 195). E em 1978, em comunicado, o episcopado apela aos cristãos para “com firmeza reivindicar” agindo para que as leis consignem a liberdade de ensino “em termos inequívocos” (CEP, 1983: 238). Não admira este apelo aos cristãos, sobretudo aos que mais interferência têm no mundo da política, uma vez que, na Assembleia da República, se começam a discutir importantes diplomas para o ensino particular.

Em 1979, em mais uma Carta Pastoral, o episcopado fala no compromisso de todos em torno de um “projecto educativo e cultural”, que reconheça a liberdade de ensino e crie “condições institucionais e materiais para a sua efectivação” (CEP, 1983b: 97).

Isoladamente, também alguns bispos expressam publicamente as suas opiniões sobre a liberdade de ensino. Referindo-se ao período do Estado Novo até finais da década de sessenta, D. Eurico Dias Nogueira (1979) retrata, desta forma, as circunstâncias condicionantes que atrofiam sua exequibilidade:

“Na prática, a liberdade de ensino proclamada [na CRP e a Concordata] ficava comprometida por duas tenazes que a asfixiavam. Por um lado, o Estatuto do ensino particular, promulgado em 1949 (...) submeteu-o a uma regulamentação tão apertada que

pouco espaço de manobra lhe deixava face ao ensino estatal dominante. Por outro lado, a falta de apoio económico tornava-o necessariamente caro e elitista, pois só a ele podiam recorrer as camadas abastadas da população. É que não haverá liberdade de ensino enquanto as escolas não estatais não forem acessíveis a todos os pretendentes, independentemente da situação económica destes ou suas famílias” (p. 22).

Mais tarde, D. José Policarpo (1976,) intensamente envolto no ambiente revolucionário, defende a liberdade de ensino como uma incumbência da sociedade pluralista ora em construção:

“É preciso não esquecer nunca que numa sociedade cada vez mais pluralista, um Estado tem de admitir o pluralismo em muitos aspectos e sobretudo na educação. (...) Uma sociedade democrática e pluralista exige liberdade no ensino; exige que os cidadãos possam criar livremente as suas escolas” (p. 12).

A liberdade de ensino é, pois, uma preocupação do episcopado, uma vez que tem subjacentes as lógicas associadas ao ensino privado. E se antes da Revolução de Abril a sua invocação poderia criar algum desconforto, no regime democrático os bispos não entendem como esta liberdade é sucessivamente mitigada, se não cerceada. Para eles, também será mais um paradoxo da democracia, lesiva para a generalidade do ensino privado.

A defesa da oficialização e da autonomia

Como consequência da liberdade de ensino, a Igreja defende a oficialização e a autonomia dos estabelecimentos, contanto que o Estado crie as condições adequadas a tal desiderato, não por favor mas por obrigação. Em meados do século passado, é o próprio Cardeal Cerejeira que manifesta a esperança de ver rapidamente consumado este direito:

“O ensino particular não viu ainda realizadas as perspectivas previstas de poder ser subsidiado e oficializado. (...) Mas já se anuncia como próxima a oficialização; em boa hora venha ela” (Cardeal Patriarca, cit. por Urgel Horta, AN, *Diário das Sessões* de 12/12/1956, p. 122).

Mas a oficialização trará exigências estruturais e pedagógicas não compatíveis com a organização de muitas escolas privadas, designadamente as escolas católicas, onde, “mesmo as melhores, não têm professores de Ciências legalmente habilitados com preparação

científica como os liceus” (*Arquivo da CEP*, acta da 29ª Assembleia, 11 a 13/12/1956, p. 97v)⁶⁰⁹.

Mas à medida que vão nascendo mais colégios com boas instalações e adequada organização (sobretudo no universo das escolas católicas), os bispos insistem na exigência de uma “maior liberdade de organização” dos estabelecimentos escolares, “equiparando-os aos oficiais nas regalias e diplomas” (CEP, 1964: 483). E já em finais da década de setenta, consumada a luta pelo paralelismo pedagógico, o episcopado pede a autonomia pedagógica, uma vez que “a escola não-estatal poderia cumprir muito melhor a sua função inovadora, se lhe fosse permitida uma certa flexibilidade de currículos e programas” (CEP, 1978m: 250). E neste contexto, os bispos ousam pedir ao Estado condições para os docentes do ensino privado se valorizarem na própria escola, mediante estágios pedagógicos, naquilo que viria a chamar-se de “profissionalização em exercício”:

“Seria de grande utilidade e justiça que para os professores do ensino particular se organizassem, nas suas escolas, estágios pedagógicos de valor oficial. Além disso, a profissionalização e valorização do professor do ensino particular implicam que seja tida em conta a sua carreira docente, em igualdade com os professores do ensino oficial” (CEP, 1978m: 250/251).

A recusa de qualquer tipo de privilégios

O episcopado, quer em documentos oficiais ou em intervenções isoladas, insiste em esclarecer que a Igreja luta por princípios e não pela conquista de qualquer tipo de privilégio ou favor por parte do Estado, quer em relação às escolas estatais ou às escolas privadas não confessionais, quer relativamente a outras estruturas da sociedade civil ou mesmo a outras confissões religiosas.

Este pensamento está bem explícito logo na primeira *Nota Pastoral* dedicada exclusivamente ao ensino, em 1964:

“Julga a Igreja que não reclama um privilégio, mas sim um direito reconhecido pela Constituição e confirmado pela Concordata: que, satisfeito aquele mínimo comum exigido pelo Estado, se tornem eficientes os princípios da Constituição, dando maior liberdade de organização aos estabelecimentos escolares e equiparando-os aos oficiais nas regalias e

⁶⁰⁹ Segundo narra esta acta, o problema maior pôr-se-ia com os pequenos colégios, conforme opinião do Grémio do Ensino Particular: “Relativamente à oficialização dos colégios particulares, esclareceu S. Ex.ª Rev.ª o Senhor Cardeal Patriarca que o Sindicato do Ensino Particular não queria a oficialização porque esta lhe mataria os pequenos colégios. Todavia, prosseguiu S. Ex.ª Rev.ª, o Senhor Ministro da Educação Nacional está disposto a publicar um diploma que regulamente a oficialização” (*Arquivo da CEP*, acta da 29ª Assembleia, 11 a 13/12/1956, p. 97v).

diplomas. Com isto só pode lucrar o progresso, a invenção e a renovação do ensino” (CEP, 1964: 483).

Em 1970, na *Nota Pastoral sobre a liberdade religiosa*, e realçando o que representa a Igreja Católica no quadro das diversas confissões religiosas, os bispos desejam que ninguém ponha em dúvida que “não os move (...) o mínimo espírito de privilégio, que vivamente repudiam” (CEP, 1978a: 77). Também na *Nota Pastoral* de 24 de Novembro de 1972, os bispos reclamam o direito de a Igreja criar e dirigir escolas, mas sem retirar qualquer legitimidade às outras escolas privadas, pois têm os mesmos direitos:

“A Igreja, reivindicando este direito, não pretende de forma alguma subestimar a legitimidade ou o mérito de outras escolas particulares. (...) Por isso, a Igreja não se coloca numa posição de privilégio, nem o pede ou deseja” (CEP, 1978d: 103).

Depois de 1974, os bispos continuam a sentir necessidade de assinalar o seu repúdio a quaisquer tipos de privilégios. Por isso, escassos três meses após a Revolução, reclamam pelo ensino livre, sem favores:

“No concreto da situação portuguesa, queremos manifestar a esperança – que é desejo e confiança – de que, na actual abertura democrática, o Estado assegure as condições legais, financeiras e de equiparação pedagógica, indispensáveis para a existência digna, embora sem privilégios, dum ensino livre” (CEP, 1978f: 146).

Ainda no período do PREC, o episcopado procura defender a Igreja das muitas acusações de que é alvo. Em *Nota Pastoral* de 21 de Outubro de 1975, mais uma vez afasta o estigma dos privilégios, mormente quando se coloca ao lado dos pais na luta pela liberdade de escolha:

“Importa reafirmar que, ao defender este direito, não está a Igreja a reclamar para si qualquer privilégio, como erradamente se tem dito: ela apenas defende o direito fundamental das pessoas e das famílias à livre escolha do género de educação que julguem preferível” (CEP, 1978i: 349).

Também nas “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica”, publicada em 15 de Setembro de 1978, os bispos, ao dirigirem-se ao Estado, insistem que não querem privilégios para as suas escolas, solidarizando-se assim com o ensino particular não confessional:

“Aliás, as nossas palavras são escritas em solidariedade com as outras escolas do ensino particular, pois não desejamos uma situação de privilégio para a escola católica” (CEP, 1978m: 250).

Embora no período em análise tenha havido alguma evolução no pensamento do episcopado, derivada das circunstâncias sociais e políticas, nota-se que a hierarquia da Igreja sempre se mostrou relutante em possuir estatutos especiais, mesmo durante o Estado Novo, quando havia muitos católicos influentes a defender um papel privilegiado para a Igreja, como teremos oportunidade de verificar.

A disponibilidade para cooperar com o Estado

Apesar de o episcopado entender, na esteira da doutrina do Magistério da Igreja, que o Estado deve assumir uma função supletiva, nomeadamente em matéria educativa, não deixa de considerar as circunstâncias peculiares do momento nacional, resultado de dois séculos de centralismo estatal e de uma cultura muito dependente do poder político. Neste contexto, a Igreja propõe-se estar ao lado do Estado, numa interacção sinérgica que a explosão escolar exige.

Em 1962, na primeira vez que o colectivo dos bispos, formalmente, se refere a questões do ensino, é bem explícito este entendimento, nas únicas palavras dedicadas a esta matéria, numa *Nota Pastoral* enformada pela perda de Goa, “nesta hora de paixão para a Pátria”⁶¹⁰:

“Urge rever as condições de eficácia do ensino cristão elementar e secundário. Também aqui o Estado não poderá, nem deve, resolver por si só este grave problema, que é de vida ou de morte. A Igreja está empenhada nele, a fundo; mas também ela não pode resolvê-lo por si só, carece do auxílio do Estado. Parece chegada a hora de encarar, com largas vistas, o problema do ensino particular, à semelhança de outros países” (CEP, 1962: 11).

Pela primeira vez, em termos formais, é quebrado um relacionamento aparentemente pacífico entre a Igreja e o Estado⁶¹¹. Doravante, como já vimos, as intervenções oficiais sucedem-se, por vezes com sonoridades bem ruidosas. E na segunda intervenção oficial sobre o ensino, agora em documento exclusivamente a ele dedicado, o episcopado insiste em querer estar ao lado do Estado para ajudar a mitigar o mega problema da explosão escolar:

⁶¹⁰ É este o título da *Nota Pastoral*.

⁶¹¹ António Teodoro (2002) questiona se esta intervenção pública dos bispos não será “o fim de um certo pacto, pelo menos implícito, entre o Estado e a Igreja, entre Salazar e Cerejeira, de não interferir no domínio um do outro” (p. 487).

“Atreve-se a pensar que o Estado não poderia, por si só, resolver o problema do ensino e da educação nacional, perante este facto contemporâneo da chamada ‘explosão escolar’. É fenómeno súbito e tão grande, que exige o esforço de todos” (CEP, 1964: 483).

Na Assembleia Plenária de 9 a 13/11/1970, os bispos, falando dos problemas mais prementes que inquietam o ensino particular, também consideram que uma atmosfera de bom entendimento entre o Estado e as entidades mais responsáveis pelo ensino não estatal facilitará a solução de muitos deles (p. 6).

Já com a reforma Veiga Simão em curso, e perante a ameaça que paira sobre os colégios da sua diocese, o Bispo de Évora, D. David de Sousa, diz, em entrevista, que “todos não somos demais para tão gigantesca tarefa, como também não são de mais os existentes estabelecimentos de ensino, sejam eles oficiais ou particulares” (*A defesa*, 11/9/1971, p. 2).

Também o presidente da CEEC, D. Júlio Tavares Rebimbas, refere em Coimbra, no I Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular, o desejo de todos – com os seus defeitos a corrigir e os direitos a serem respeitados⁶¹² – em “colaborar no esforço de educação escolar que está a ser feito por todo o País” (*Correio de Coimbra*, 21/9/1972, p. 3).

O momento é difícil e a Igreja oferece-se para colaborar, sem excluir ninguém. E logo a seguir à revolução, mantém esta atitude recordando aos novos governantes que, com a sua larga experiência, pode ajudar a educar os jovens para os novos desafios:

“É esta precisamente a preocupação do Episcopado Português: contribuir com a experiência secular da Igreja neste campo, para um ensino que, de facto, liberte o homem e o ajude a ser o responsável do mundo novo que estamos a construir aqui” (CEP, 1978h: 198).

Esta atitude é assumida também a outros níveis. Neste período conturbado em que a falta de instalações condignas é manifesta, o Patriarcado cede parte do seminário de Almada ao MEC, facultando a utilização gratuita a cerca de quinhentos alunos do ensino oficial (*Reconquista*, 23/11/1974, pp. 4 e 12). Na declaração emitida conjuntamente pelo MEC e Patriarcado de Lisboa, este mostra-se aberto para “colaborar na resolução de problemas das comunidades locais”, tal como o fez em Santarém, onde, desde há quatro anos, parte do edifício do seminário está a ser utilizada por escolas primárias oficiais (p. 4).

⁶¹² Diz textualmente D. Júlio Rebimbas: “Há defeitos no ensino particular, há direitos do ensino particular, há deveres do ensino particular e para com o ensino particular: corrijam-se os defeitos e respeitem-se os direitos, dando possibilidades ao ensino particular de ser o que deve ao serviço da educação dos portugueses” (*Correio de Coimbra*, 21/9/1972, p. 3).

Neste período revolucionário, outro momento há em que ao mais alto nível a Igreja reitera o seu propósito de colaborar com o Estado no sector educativo. Em 24 de Setembro de 1975, o Cardeal Patriarca, recebendo o Ministro da Educação, Vítor Alves, diz o seguinte a propósito do Plano Nacional de Alfabetização:

“Também a Igreja está interessada na promoção humana e na dignificação das populações. Não deixaremos de acolher a campanha, com simpatia, se ela for politicamente apartidária e orientar para a autêntica promoção das populações”⁶¹³ (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 2, “Visita do Ministro Vítor Alves”, 24/9/1975).

Nestas três décadas, a Igreja procura acompanhar as profundas (e inesperadas) mutações sociais que atravessam a sociedade portuguesa e que se repercutem sobremaneira no campo da educação. De um estatuto cimeiro e próximo do poder político, é projectada, repentinamente, para lugar secundário, quase prescindível, que exige o recurso a energias acrescidas. Mas, mesmo no primeiro período, ficou bem expresso que as aparentes boas relações entre os responsáveis máximos da Igreja e dos governos não tiveram correspondência proporcional na área da educação, ao nível do ensino privado⁶¹⁴. E se é certo que o episcopado só a partir dos inícios da década de sessenta reage em bloco e publicamente à subalternização das suas escolas e do ensino não estatal em geral, também mostrámos que, muito antes, quando emergem os primeiros sinais de uma procura anormal da educação, as vozes de descontentamento vão-se sucedendo, e principalmente da iniciativa do Cardeal Gonçalves Cerejeira. Não há dificuldade com a argumentação, pois basta o recurso ao Magistério da Igreja, tão rico de elementos mostra ser, sobretudo a partir de Pio XI. Mas são as “revoluções” que mais fazem reagir o episcopado: a reforma Veiga Simão e o 25 de Abril. Cinco documentos no primeiro caso e sete no segundo, reflectem a intensa produção pastoral dos nossos bispos numa só década. A Igreja não quer perder as suas escolas, não quer perder impacto junto da juventude. E ela sente que nesta luta deve estar igualmente ao lado das restantes escolas privadas, mesmo que para tal tenha de dispensar possíveis privilégios.

Se durante o Estado Novo, mesmo com Veiga Simão, a Igreja tinha a seu favor a letra da Concordata e o ambiente social, depois de 1974 vê-se desamparada a todos os níveis. Sem estar habituada a tal, socorre-se dos mesmos argumentos mas com novas linguagens, sem

⁶¹³ Esta intervenção surge na sequência do seguinte pedido de Vítor Alves: “Gostaríamos que a Igreja acolhesse bem a campanha e não a estigmatizasse” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 2, “Visita do Ministro Vítor Alves”, 24/9/1975).

⁶¹⁴ No capítulo 3, abordaremos esta questão, designadamente em 3.2.1.1.

perder a oportunidade de salientar as (muitas) antinomias do discurso político de então, ainda demasiado envolto por cenários revolucionários.

Mas a Igreja, com as suas escolas, quer estar ao lado de todos: do Estado, das escolas públicas, das escolas privadas não confessionais, da sociedade. E se é certo que, nestas três décadas, nem sempre os bispos se mostraram coesos e organizados na defesa do ensino livre, Veiga Simão e a democracia geram a união e concertação do episcopado, levando os prelados a estarem próximos dos acontecimentos, antecipando-se muitas vezes às previsíveis situações de crise.

Não podemos esquecer, porém, que o impacto das intervenções episcopais é normalmente precedido, sustentado e potenciado por estruturas e agentes educativos e católicos em geral que, fazendo parte integrante da Igreja e estando implantados no terreno, denunciam, lutam e perseveram no meio das dificuldades. É desta retaguarda da Igreja hierárquica que a seguir falaremos.

2.5.3. Perspectivas de dioceses e movimentos

A voz da Igreja faz-se ouvir igualmente através das estruturas diocesanas e dos movimentos apostólicos. Sem constituírem órgãos vocacionados para as questões da educação, não deixam em determinados momentos de manifestarem a sua opinião crítica sobre aspectos que podem afectar significativamente a vida dos cristãos sob a sua responsabilidade.

Será porém a partir de 1970 que mais vezes se faz eco das suas preocupações, aliás, à semelhança do que acontece com o episcopado.

Os movimentos e serviços diocesanos

O “Relatório da situação do meio”, elaborado pela Juventude Escolar Católica (JEC)⁶¹⁵ no final da década de sessenta, expressa uma opinião essencialmente crítica no tocante à acção do Estado Novo e da Igreja em grande parte deste período. No campo do ensino “a sua orientação conduziu à estagnação cultural: as fracas dotações orçamentais, o desprezo geral a que foram votados a maioria dos seus ramos e graus foram alguns dos elementos que a isso conduziram” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, “Relatório da Situação do Meio”,

⁶¹⁵ Da responsabilidade do Conselho Nacional da JEC, reunido em Cernache (Coimbra), de 5 a 10 de Setembro de 1969.

10/9/1969, p. 2). Quanto à actuação da Igreja, especialmente do sector do clero, o relatório é arrasador:

“Deslocada da sua situação de privilégio político, económico e social, e até perseguida pela República de 1910, a maior parte do clero sempre ficou agradecida ao governo de Salazar pela possibilidade que teve de retomar uma posição de destaque na sociedade portuguesa. Este facto colocou-a numa situação de reconhecimento que, para além da posição de apoio ao regime de alguns bispos, levou estes a ter de recuar sistematicamente na actuação pastoral a que o Evangelho os chamava, sob a pressão de ver retiradas algumas das suas regalias. Com efeito (o caso do Bispo do Porto fala por si) grande parte da Hierarquia sempre ou quase sempre cedeu às manobras do regime” (p. 3).

De 4 a 11 de Setembro de 1970, reúne novamente o Conselho Nacional da JEC elaborando o documento “Correcção e Actualização do Relatório da Situação do Meio”. Já com a reforma Veiga Simão em curso, os militantes da JEC fazem uma avaliação positiva destes nove meses de “revolução”, depositando nela muita esperança:

“Começa a ser travada a ‘Batalha da Educação’ conduzida pelo ministro da Educação Nacional, Prof. Veiga Simão, apoiado na Assembleia Nacional por deputados como o Prof. Miller Guerra e o eng. Correia da Cunha, que pugna por palavras e actos pela renovação do conteúdo ultrapassado dos cursos, por uma ampla democratização do ensino (entendida apenas como um aumento da possibilidade do acesso ao ensino), pelo desenvolvimento da investigação” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, “Correcção e Actualização do Relatório da Situação do Meio”, 11/9/1970, p. 8).

Neste relatório, a JEC, ao abordar o ensino liceal particular nestes tempos de mudança, mostra-se crítica relativamente aos colégios, mormente os ligados à Igreja:

“Aos estudantes é imposta uma espiritualidade própria da congregação que dirige alguns colégios. O próprio internato, por ser um clima artificial, com sobrecarga de proibições e exigências disciplinares, gera nos estudantes a necessidade de evasão que não favorece o trabalho de reflexão sobre o meio em que vivem”. (...) Existem tensões e rivalidades entre estabelecimentos de ensino, às vezes aproveitadas pelas autoridades, para manter a disciplina, o espírito próprio daquele colégio e até com finalidades de propaganda. Estas rivalidades provocam o isolamento que não permite troca de experiências e prejudicam o trabalho com o meio” (p. 13).

Estimulados pela discussão pública da reforma proposta por Veiga Simão, a direcção da Liga Universitária Católica da diocese do Porto promove uma mesa redonda sobre esta

matéria⁶¹⁶. A oportunidade de se poder estender a educação a todos é unanimemente saudada. No tocante ao ensino não estatal, o Pe. Germano Pinto, director do Colégio João de Deus, defende o apoio financeiro do Estado ao ensino particular, “de modo a dar autenticidade ao direito concedido às famílias de buscarem para seus filhos as escolas cuja orientação pedagógica mais lhes agrade” (*Voz Portucalense*, 6/3/1971, pp. 8 e 12).

Também para este efeito se reúnem os representantes dos movimentos rurais católicos do Patriarcado, fazendo sugestões e comentando aspectos cruciais do documento. Em geral, e tendo em conta o meio, vêem a reforma como uma possibilidade de desenvolver o mundo rural e de “acalentar alguma esperança no futuro” (*Voz Portucalense*, 24/4/1971, p. 12). Por outro lado, consideram que o ensino privado “deve ser subsidiado e tornado acessível à população”, uma vez que “não se pode ignorar o direito fundamental de cada homem a escolher livremente o tipo de orientação do ensino dos seus filhos e, a partir de certa idade, do seu próprio ensino” (p. 10).

A reforma Veiga Simão também é pretexto para o Conselho Presbiteral da Diocese de Portalegre e Castelo Branco se pronunciar sobre “a situação e futuro dos Colégios Diocesanos, em face da democratização do ensino em Portugal”. Os presbíteros não têm dúvida que a Igreja portuguesa “só tem que congratular-se com o alargamento do ensino e, portanto, apoiar, sem prevenção, a já dita democratização”. Por outro lado, o Conselho Presbiteral lembra a sociedade do “contributo que a Igreja em Portugal vem dando, desde há muito, ao desenvolvimento e extensão do ensino, em favor do qual foi, muitas vezes, pioneira e única a actuar, em tantas e tantas localidades, que estariam até agora, neste campo, esquecidas pelos poderes públicos”. Depois, os padres questionam se o Estado – como organismo aconfessional – terá “os requisitos exigidos” para ensinar e simultaneamente fiscalizar as suas escolas. Por último, os presbíteros incitam a CEP a defender “intrepidamente” que o ensino não é missão exclusiva do Estado, e que cabe às famílias o direito a escolherem a escola, sem encargos adicionais (*Voz Portucalense*, 1/7/1972, p. 10).

Já com a democracia implantada no País, a Liga Agrária Católica insurge-se contra a inculcação ideológica e defende a liberdade de escolha:

“Não aceitamos que se incutam no espírito dos nossos filhos formas de pensamento que estão em oposição às nossas, contrariando assim o disposto na Declaração Universal dos Direitos do Homem (...). Consideramos de justiça que o Estado subsidie o Ensino Livre, para

⁶¹⁶ Esta mesa redonda é moderada pelo Pe. José Augusto Pereira Neto, assistente diocesano da JUC (que mais tarde assumirá o cargo de primeiro Director Geral do Ensino Particular e Cooperativo). Entre os participantes, destaca-se o Dr. Aldónio Gomes, na altura director da Telescola, e, pouco tempo depois, Inspector-Geral do Ensino Particular.

que os pais possam escolher a escola que desejam para os seus filhos” (*Voz Portucalense*, 20/8/1976, p. 9).

Nesta mesma linha encontra-se o Conselho de Leigos da diocese do Porto que, em dois momentos do ano de 1978 repudia qualquer tipo de monolitismo educativo, defende a liberdade de ensino e a liberdade de escolha, e considera urgente não só criar uma rede de escolas, estatais ou privadas, que cubra o território nacional, mas também financiar todas as escolas assegurando-lhes a necessária autonomia, a todos os níveis (*Voz Portucalense*, 16/3/1978, p. 11; 23/11/1978, p. 6). E sabendo que se aproximam momentos importantes que irão configurar as questões levantadas, o Conselho de Leigos tem “esperança que a Assembleia da República, ao debruçar-se em breve sobre os problemas de ensino, legisle no respeito das convicções mais profundas do povo português, e de acordo com os princípios da autêntica democracia expressos na Constituição e na Declaração Universal dos Direitos do Homem” (23/11/1978, p.7).

O caso específico do Externato de Proença-a-Nova e as reacções da diocese

Após o 25 de Abril de 1974, a intervenção mais mediática das dioceses dá-se com o caso do Externato de Proença-a-Nova – um verdadeiro caso nacional, porque paradigma de muitos outros semelhantes, quiçá menos teatralizados, que ilustra a apropriação por parte do Estado das dinâmicas da iniciativa privada, designadamente das escolas católicas. Fundado pela diocese de Portalegre e Castelo Branco em 1961⁶¹⁷, o colégio é ocupado convulsivamente pelo Movimento das Forças Armadas (MFA), em 29 de Janeiro de 1975, e deixa de pertencer à diocese em 9 de Fevereiro de 1976. De permeio, regista-se uma série de intervenções, a primeira das quais em Junho de 1974, onde os serviços diocesanos, dando conta de movimentações estranhas tendentes a caluniar a Igreja e a afastá-la da direcção da colégio, reitera a sua confiança no director e afirma que a existência do externato se deve “a um esforço tenaz da Igreja empenhada na promoção das populações mais desprotegidas” sem que a diocese tivesse retirado qualquer lucro (*Reconquista*, 15/6/1974, p. 5). Mas esta intervenção, procurando esclarecer os boatos em circulação, não basta para que, em 29 de Janeiro de 1975, depois de uma sessão de esclarecimento promovida pela Comissão Central de Dinamização Cultural do MFA⁶¹⁸, afecta à 5ª Divisão do Estado Maior General das Forças Armadas, – e

⁶¹⁷ Sobre a história pormenorizada do colégio até à entrega das chaves ao MEC, em 9/2/1976, ver o quinzenário regionalista *O Concelho de Proença-a-Nova*, de 25/5/2002, pp. 12-23.

⁶¹⁸ É do seguinte teor o relato do semanário *A defesa*, de 13/2/1975, sobre esta sessão: “Sendo dia de trabalho, o povo de Proença-a-Nova não entrou no processo, como na própria sessão do dia 29 [de Janeiro] foi

perante diversas acusações proferidas por ex-professores e ex-alunos sobre a suposta prepotência do padre director, exploração material por parte da diocese e o facto de o colégio “ser travão à democratização favorecendo o obscurantismo, entre outras –, seja decidido, “em nome do povo”, sanear o director, nacionalizar o externato e nomear uma nova comissão directiva (*Reconquista*, 8/2/1975, p. 3).

Perante esta ocupação, os sacerdotes do arciprestado, em comunicado de 3/2/1975, admitindo que possa ter havido “falhas” relativamente à direcção do colégio, estranham o facto de “num Portugal democrático” não haver lugar para o ensino livre, e defendem a educação gratuita para todos⁶¹⁹, sem qualquer tipo de discriminação relativamente ao ensino não estatal (*ibidem*).

Em 4 de Fevereiro, a diocese emite uma informação onde depois de descrever as dificuldades por que passou nos doze anos de funcionamento do colégio e de esclarecer os últimos acontecimentos, afirma-se pronta para não desistir de lutar:

“A Diocese de Portalegre e Castelo Branco, única entidade que até ao presente se empenhou na promoção cultural e na realização do ensino pós-primário em Proença-a-Nova e zona e que desde 1971 vem travando batalha incessante junto do Ministério da Educação, a fim de conseguir para todos os alunos o ensino gratuito, não pode aceitar, a nenhum título e a nenhum pretexto, a política injusta do facto consumado e denuncia publicamente o processo seguido” (*Reconquista*, 15/2/1975, pp. 1 e 9).

Em 18 de Fevereiro, a diocese publica novo comunicado, a propósito de dois panfletos postos a circular com ataques violentos ao bispo, ao clero e à Igreja em geral⁶²⁰. A diocese procura contextualizar a situação, denuncia falsidades, e lamenta a “vergonhosa montagem” nestes termos:

“Não podem os serviços diocesanos deixar de denunciar tudo isto e de lamentar que sejam estes os caminhos de acção de quem diz empenhar-se no esclarecimento cívico do povo, de quem diz pretender libertar e esclarecer o mesmo povo, de quem pede anónima, mas enfaticamente uma ‘sindicância a actividades fraudulentas e repressivas’ da Diocese, de

proclamado e demonstrado pelo seu Pároco. Não estavam presentes mais de 50 pais ou encarregados de educação, quando o Colégio tem mais de 600 alunos e a paróquia cerca de 5000 pessoas. Nem podia esperar-se presença significativa, uma vez que a sessão, anunciada à última hora pela Rádio (8 da manhã do mesmo dia 29) e numa outra reunião não fora anunciada para tratar do problema do Colégio, mas sim como sessão de esclarecimento cívico. Na sessão, que durou das 15 às 20 horas, votaram, de braço no ar, todos os actuais alunos, mais de metade dos quais têm menos de 14 anos; foram previamente ensaiados e visivelmente manipulados, durante a sessão, por um antigo professor e pelos ex-alunos vindos de fora” (p. 4).

⁶¹⁹ O Ciclo Preparatório já é gratuito, desde 1971, à semelhança do que acontece em muitas outras escolas privadas do interior.

⁶²⁰ O primeiro panfleto é assinado pelo Capitão de Infantaria António Calvino. O segundo panfleto não é assinado e intitula-se “Do povo de Proença-a-Nova para a população do País” (ver Anexo IIL)

quem diz por fim, bater-se, à custa de tudo, pela educação da Juventude de Proença-a-Nova”⁶²¹ (*Reconquista*, 22/2/1975, p. 3).

Em 5 de Março, e depois de uma manifestação de pais, os serviços diocesanos comunicam que o bispo recebeu a comissão organizadora da manifestação e a comissão de gestão eleita, que propositadamente se deslocaram a Portalegre para dar conhecimento de tudo quanto se havia passado, “renovar a confiança na Diocese como responsável do Colégio e da sua orientação” e solicitar que a diocese faça chegar às instâncias governamentais esta vontade dos pais e da população de Proença. O comunicado acrescenta que o bispo da diocese recebeu no dia 20 de Fevereiro uma informação do Presidente da República dizendo que tinha sido ordenado um inquérito sobre os acontecimentos de Proença, que efectivamente estava a ser realizado, mas sem que, até ao momento, lamentavelmente, a diocese tenha sido ouvida (*Reconquista*, 8/3/1975, p. 3).

A 12 de Abril, é distribuído um novo comunicado da diocese, em que esta denuncia a ilegalidade da situação, diz não temer a verdade dos factos e reafirma que “continuará a lutar junto das instâncias oficiais pelo ensino gratuito, mas de orientação cristã”. Por último, insiste na convicção “de que o processo do Colégio de Proença-a-Nova visa, de modo nítido, o ataque e a destruição de toda a acção da Igreja na zona” (*Reconquista*, 19/4/1975, p. 3).

Quase a terminar o mês Junho, novo comunicado é emitido pelos Serviços Diocesanos de Informação. Perante a determinação do MEC em proceder à eleição de um Conselho de Gestão para o ano lectivo 1975/76, a diocese denuncia esta decisão tendente a manter “uma situação escandalosa e anómala” e “recusa todo o tipo de colaboração a um acto e a uma tentativa de solução marcados (...) pela discriminação e pela prepotência” (*Reconquista*, 28/6/1975, pp. 1 e 7).

⁶²¹ A propósito deste comunicado, a 5ª Divisão do EMGFA esclarece o País, aos microfones da Emissora Nacional. Depois de reproduzir parte do conteúdo do comunicado da diocese, e de ter interposto uma canção espanhola de conteúdo anticlerical, o locutor lê o seguinte: “As Forças Armadas não ocuparam o Colégio de Proença-a-Nova. Ocuparam-no, sim, os seus alunos e dada a justeza das razões apresentadas foram apoiados pela Equipa de Dinamização Cultural cuja acção tanto se pretende pôr em causa. Justeza essa que o relatório da Comissão de Inquérito nomeada para analisar o caso vem confirmar, desmascarando as inúmeras irregularidades que estiveram na origem do sucedido. O Sr. Bispo de Portalegre, com evidente má fé política, através de comunicados como este de que lemos parte, vem apresentando os factos de modo a criar um ambiente artificial de luta religiosa, de guerra santa, atitude que se insere no campo mais vasto de um ataque político concertado pelos estratos sociais mais reaccionários. Com este esclarecimento pretende a 5ª Divisão do EMGFA chamar a atenção da população de Proença-a-Nova e do País, em geral, para que se não deixe manobrar pelos que, por todos os meios ao seu alcance, caluniam o processo revolucionário em curso” (*Reconquista*, 8/3/1975, p. 3).

Nesta altura, e aproveitando uma *Nota Pastoral* onde se faz alusão ao ensino livre, o episcopado refere-se indirectamente a este caso a propósito da infiltração de ideias materialistas e ateias que contrariam o direito à liberdade de ensino:

“Não podemos deixar de mencionar (...) as tentativas de assalto a certas instituições deste mesmo ensino livre, com o fim de lhe impor uma concepção de vida contrária àquela que os pais dos alunos que as frequentam livremente escolheram” (CEP, 1978g: 187).

No início do novo ano lectivo, e sem que a situação se altere, a diocese comunica estar na disposição de transaccionar o edifício se o MEC não garantir a gratuitidade de todo o ensino ministrado ou a ministrar, continuando a diocese à frente do externato, e desde que sejam mantidos os postos de trabalho dos professores e funcionários. Mas a diocese, manifestando com esta intenção colocar o benefício do povo de Proença acima dos seus legítimos interesses, não deixa de mais uma vez confrontar os governantes com questões candentes e pertinentes:

“O problema do Externato não é nem deve ser apenas uma questão de compra, aluguer ou venda do edifício. É muito mais que isso porquanto estão nele em causa: a) A vontade do Povo (não se diz por aí que é o povo quem mais ordena?!...); b) O ensino livre (não se diz que vivemos e queremos uma democracia pluralista e que são liberdades fundamentais ‘o poder ensinar e aprender’?!...); c) A orientação cristã (não se diz por aí que se querem respeitar os valores religiosos e cristãos?! ...) (*Reconquista*, 4/10/1975, p. 2).

Em 11 de Outubro, novo comunicado é emitido pela diocese, propondo-se assumir a responsabilidade do curso complementar, caso o ensino seja gratuito, uma vez que está “consciente de que o povo deseja a sua presença” (*Reconquista*, 11/10/1975, pp. 3 e 5).

Uma semana depois, os serviços de informação da diocese, em comunicado dirigido ao “povo da vila e concelho de Proença-a-Nova”, fazem um apanhado pormenorizado dos aspectos mais significativos ocorridos em todo este processo até à última decisão do MEC em criar, em Proença, todo o ensino oficial, preparatório e secundário (geral e complementar). Por entre as muitas diligências efectuadas pela diocese, e aqui relatadas, merece destaque um encontro do representante da diocese com o ministro da Educação, propondo-lhe subsidiar todos os graus de ensino preparatório e secundário, uma vez que “o caso do Externato era especial, justificando, por isso, a concessão de subsídios totais, além da liberdade de ensinar e aprender e da Missão da Igreja, como educadora”. O MEC, através de ofício de 10/10/1975,

responde negativamente, sem deixar de reparar algumas injustiças e reconhecer a colaboração da Igreja:

“Não é viável estender a política de subsídios ao ensino secundário complementar, mesmo a título de excepção, pois esta teria de arrastar muitos outros casos, sobretudo de Externatos também ligados à Igreja. Assim, o Ministério aceita a outra hipótese posta pela Diocese, a de cedência do edifício do Externato, em condições a combinar, a fim de ser criado todo o ensino oficial, preparatório e secundário (geral e complementar). (...) São dadas instruções para que se proceda ao pagamento dos vencimentos dos professores que tenham efectivamente sido afastados. (...) Peço transmita a Sua Ex.^a Rev.^a o Senhor Bispo o agradecimento do Senhor Ministro pelo espírito de colaboração evidenciado, assim permitindo resolver o problema do ensino em Proença-a-Nova”⁶²² (*Reconquista*, 25/10/1975, p. 2; 20/2/1976, p. 3).

Neste mesmo comunicado de 17 de Outubro, a diocese justifica a cedência do edifício desta forma:

“A Diocese só concordou com a cedência do edifício, após saber que daí adviria para Proença uma maior valorização cultural, valorização que ela própria, antes de mais ninguém, insistentemente pediu e após concluir que lhe seriam negados os meios, (neste caso os subsídios), para ela própria exercer essa valorização” (*Reconquista*, 25/10/1975, p. 2).

Mas perante esta generosidade do Estado relativamente a uma região que até já está servida por ensino pós-primário (enquanto muitas outras ainda não têm qualquer cobertura), a diocese não deixa de questionar se esta prioridade “terá sido por amor ao Povo ou para desalojar a Diocese?”. O comunicado termina reiterando a convicção de que a questão de fundo “é a da liberdade de ensinar e aprender, a existência do ensino livre ou particular, o pluralismo, a liberdade de a Igreja ensinar, como afirma o Concílio, e até a aceitação da Declaração dos Direitos do Homem” (p. 4).

Finalmente, a 9 de Fevereiro de 1976, a diocese entrega as chaves do externato ao MEIC, numa cerimónia em que o representante do bispo resume a história do colégio e sublinha o espírito de sacrifício, de luta e de abnegação de quantos se entregaram a este desafio repleto de riscos (*Reconquista*, 20/2/1976, p. 3).

⁶²² No encontro que o Ministro Vítor Alves tem com o Cardeal António Ribeiro, em 24 de Setembro de 1975, este assunto terá sido abordado, lamentando o ministro estes factos, devidos a excessos não devidamente acompanhados, como já tivemos ocasião de referir (cf. 2.4.3.2.3).

É este o epílogo⁶²³ de um dos casos com maior visibilidade a nível nacional⁶²⁴, no contexto do ensino particular, e num período de intenso ambiente revolucionário. Embora esta

⁶²³ Este caso está recheado de muitos episódios que os jornais regionais da época reproduzem em pormenor. Assim, pouco tempo após a ocupação, ocorreu um conflito que opôs o director do externato (e pároco de Proença-a-Nova) e os restantes padres do arciprestado, por causa de um comunicado sobre os acontecimentos, lido em todas as missas. Uma intervenção do director, considerada despropositada pelos colegas, sobre um aspecto que havia sido acordado não incluir explicitamente no comunicado, leva estes a dizer que “a equipa arciprestal lamenta esta atitude do sr. padre Alfredo Dias, profundamente infeliz e ambígua, porque insinuando uma certa falta de seriedade do documento colectivo, desvirtua a solidariedade assumida por todos os sacerdotes, perante um acontecimento que continuamos a pensar estar marcado por uma evidente e atrabiliária injustiça” (*Reconquista*, 15/2/1972, pp. 5 e 9).

Em Junho de 1975, o ex-director do externato, Pe. Alfredo Dias, utiliza (todas) as colunas do jornal de que é director e editor para descrever, com pormenor, a história do colégio, repleta de dificuldades e boas vontades, dos benfeitores, do povo em geral e dos sacerdotes que lá trabalharam, durante anos gratuitamente. Sobre o momento presente, o Pe. Alfredo defende-se das acusações e considera que a ocupação “foi um pontapé dado na Igreja”. Quase a terminar a longa justificação, lança uma questão em torno da gratuitidade do ensino: “Porventura não defendia também a Igreja o ensino gratuito pago pelo Estado, equiparado ao do Liceu, com a vantagem de corresponder melhor à vontade das famílias do povo, por incluir uma educação dos seus filhos segundo as normas cristãs?” (*O Concelho de Proença-a-Nova*, 1/6/1975, p. 8).

Também os pais acompanham com apreensão o desenrolar dos acontecimentos. Um grupo deles, em Fevereiro de 1975 marca uma reunião extensiva ao povo da vila para repudiar as atitudes e decisões tomadas, exigir “ordem, trabalho e disciplina”, e pedir a continuação dos professores entretanto saneados (*Reconquista*, 1/3/1975, p. 9). Efectivamente, em 27 de Fevereiro, juntam-se cerca de setecentas pessoas, na sua maioria pais, cedendo a diversas ameaças postas a circular (“houve quem andasse de porta em porta a dizer que não fossem pois haveria feridos e talvez mortos”), exigindo o saneamento da actual comissão de gestão e a eleição de uma nova, o ensino gratuito até ao 7º ano e a não aceitação do saneamento dos 18 professores. Depois dirigiram-se ao bispo reiterando a confiança na diocese, como já tivemos ocasião de referir. Em 25 de Agosto, uma manifestação de largas centenas de pais e populares da região exigem a saída do gestor militar da Câmara Municipal e reclamam a entrega das chaves do colégio à diocese (*Reconquista*, 30/8/1975)

⁶²⁴ Pedro Roseta, em 16/10/1975, na Assembleia Constituinte, aquando do debate sobre a liberdade de ensino, aborda a questão do Colégio de Proença-a-Nova nestes termos: “Em Proença-a-Nova, havia um colégio que era do povo, embora tivesse sido fundado pela Diocese. Ora, ele foi assaltado por uma minoria dirigista em 29 de Janeiro passado, sob os auspícios da 5.ª Divisão de má memória, provocando a repulsa da esmagadora maioria do povo. A divisão do povo não é provocada pela escola livre. Fica claro que se o pluralismo é necessariamente diversidade de opiniões, o monolitismo não é nem pode ser unidade e muito menos liberdade popular” (p. 1993).

Este caso também é abordado na reunião da Direcção Central da AEEP de 13/12/1975, nestes termos: “Caso do Colégio de Proença-a-Nova – O Secretário da Direcção fez um relato circunstanciado do inquérito que realizou naquela vila, no qual ficou amplamente provado que a versão do MEIC sobre a gestão do referido Colégio era falsa. No inquérito foram ouvidos alguns professores, pais e encarregados de educação, diversos alunos e elementos da Comissão de Moradores. Ficaram provados, entre outros, os seguintes factos:

a) A partir do dia em que o Colégio foi ocupado (vinte e nove de Janeiro), a qualidade do ensino piorou. As frases a seguir citadas são suficientemente elucidativas: ‘Se não fosse o que aprendemos anteriormente, tínhamos chumbado todos no exame!’; ‘Este Colégio, que sempre fora uma instituição de ensino e educação, transformou-se num centro de política e prostituição!’; ‘Os jovens professores progressistas deram cabo da nossa juventude, sendo sobretudo vítimas os alunos cujos pais se encontram fora...’.

b) A grande maioria do povo do Concelho pretende o regresso da Diocese ao Colégio. Muitos dos que, a princípio, tinham opinião contrária, estão hoje profundamente desiludidos, pois a maior parte das promessas, feitas na altura da ocupação, não foram cumpridas.

c) Parece, na realidade, existirem cerca de setecentos mil escudos de saldo. No entanto, a tal respeito, apurou-se o seguinte:

- Não é verdade que os alunos do 3º ano (antigo 5º) tenham estudado gratuitamente. No final do ano lectivo foram mandadas as contas, que os pais tiveram de pagar, com receio de que os alunos não fossem propostos a exame.

- O Colégio recebeu, durante as férias de Verão, a quantia de seiscentos e cinquenta escudos, por aluno, a título de matrícula! Matrícula, porquê e em quê?

- A Diocese recebeu apenas o primeiro terço do subsídio oficial, tendo pago todos os encargos até Janeiro, inclusive.

decisão não tenha contentado todos os proencenses, designadamente o ex-director e principal cabouqueiro⁶²⁵, terá sido a solução mais cómoda e pacífica para a diocese. E para que não restem dúvidas quanto à sua perseverança neste processo, os comunicados sublinham constantemente o altruísmo dos fundadores, o empenho da diocese neste confronto, e a busca de uma solução que seja benéfica para o povo⁶²⁶. Como esta solução passaria, sempre, pela gratuidade do ensino, a Igreja como que se despojou mais uma vez de si mesma, em detrimento dos interesses do povo de Proença.

Olhando este caso à distância de três décadas e meia, perante as informações provenientes de diversas fontes, não será especulativo afirmarmos que, na base desta ocupação, está o ataque à Igreja, como instituição “religiosa” e como instituição “educativa”, com grandes responsabilidades a nível nacional e com grande impacto nas regiões do interior. Como “poder paralelo”, enraizado na alma do povo, a Igreja é entendida como um entrave à inculcação de novas doutrinas, de novos valores, de uma nova “religião”⁶²⁷.

- Nem todos os professores receberam pela tabela oficial e descontaram para a Previdência, Desemprego, etc.

- Em vinte e nove de Janeiro o Colégio possuía grandes reservas de material escolar e de escritório, géneros para a cantina, etc.

- Os serviços de secretaria e vigilância são feitos por um mínimo de pessoal.

Depois de apreciado o relatório, foi resolvido dar-lhe publicidade através dos Órgãos da Informação, tendo o Doutor João Pedro Monteiro ficado encarregue de contactar os semanários ‘Expresso’ e ‘O Tempo’” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 19 da Direcção Central, 13/12/1975, pp. 20v e 21).

Também António de Sousa Franco (1976a) se insurge contra este epílogo, inserindo “o caso exemplar de Proença-a-Nova” na onda de “violações impuras e irresponsáveis” levadas a cabo pelo Ministério da Educação e pelo Governo (p. 6).

⁶²⁵ O Pe. Alfredo Dias nunca se conformará com este epílogo, como ele próprio nos partilhou em conversa, em 2006.

⁶²⁶ Numa época revolucionária como esta em que “o povo é quem mais ordena”, usa-se e abusa-se deste conceito, esvaziando-se, tantas vezes, o sentido genuíno do mesmo, ou simplesmente subvertendo-o tendenciosamente. Neste entendimento, no comunicado de 17/10/1975 a diocese não deixa de questionar se “o Povo é Povo só quando uma minoria atropela ou é também Povo quando uma grande maioria prefere?” (*Reconquista*, 25/10/1975, p. 4).

⁶²⁷ D. António Marcelino (2008), um dos protagonistas desta *saga*, em entrevista, recorda assim este acontecimentos, ainda bem vivos na sua memória: “Vivi de perto o assalto e o estrangulamento dos colégios ou Escolas Católicas da Diocese de Portalegre e Castelo Branco que teve o seu auge de ódio e de loucura em Proença-a-Nova. Uma escola construída de raiz que levava já então os alunos até ao ensino superior. Assaltada por militares que a guardavam armados, dentro e fora da escola, obrigando os professores a dar aulas. Fui lá com o Vigário Geral porque o Bispo estava no estrangeiro. Dirigi-me ao quartel dos bombeiros onde estavam os chefes militares da célebre V Divisão. Apresentamo-nos a um oficial miliciano, porque estava ausente o célebre capitão Calvino que chefiara o assalto. De modo directo perguntei: ‘Em nome de quê ou de quem se assalta uma escola que serve o povo e não pertence ao Estado’ – ‘Em nome de quê, seu fascista, pois em nome da revolução. Você merecia era já levar um tiro para se calar’. Estava armado. Aproximei-me dele e retorqui: ‘Pois se a revolução é para assaltar e destruir o que serve o povo, sem respeito por nada e por ninguém que o tem sempre defendido e ajudado a promover, eu sou mesmo fascista. Não perca tempo, atire e mate se for capaz.’ E fiquei à frente dele. Baixou a arma e virou-me as costas. Então dirigi-me ao senhor que estava ali, à frente do município, pessoa que eu conhecia bem e disse-lhe: ‘Senhor Doutor, o senhor sempre o conheci como um homem sério. Como pode estar com esta gente, o senhor que sabe bem a história deste colégio? Acorde e tenha a coragem de dizer que *Assim. Não!*’ Pediu desculpa, tentou justificar-se... mas o remorso moeu-o todo o resto da sua vida. Isso mesmo me manifestou anos mais tarde.

2.5.4. Intervenções de Escolas Católicas

A perspectiva da Igreja também se faz notar pela intervenção das escolas que directa ou indirectamente lhe estão concatenadas. Embora nas três décadas em análise nem sempre seja fácil discernir quando estamos perante a voz da Escola Católica (até porque não há uma voz uníssona da escola da Igreja, mas sim opiniões de escolas católicas), ou da escola católica integrada no universo do ensino privado, procuramos apresentar ainda assim os reconhecimentos, as denúncias, os desabafos, as angústias, as ilusões, os gritos de alerta, os sentimentos de quem está no terreno, vive as situações por dentro e sente o ensino não estatal como um serviço *ao próximo*.

O reconhecimento do (relevante) papel do ensino particular

Não será de admirar que sejam os próprios actores imersos no terreno a enaltecer a sua obra. Num período marcado por uma procura anormal da educação, e sentindo-se acompanhados por conjunturas políticas quase sempre adversas, os responsáveis das escolas católicas insistem junto dos governantes na importância do serviço que prestam, vastas vezes pioneiro, carimbado por um passado que os orgulha.

Em 1965, no discurso de abertura do I Congresso do Ensino Particular, o Pe. João Cabeçadas, director do Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa, lembra ao Ministro da Educação Nacional o papel desempenhado pelo ensino privado e pede-lhe melhores condições para exercer a sua função, indispensável no momento que corre, não sem deixar vincadas algumas advertências ousadas:

“E onde quer que haja um Governo, que não esteja dominado por ideias totalitaristas, sejam elas das mais diversas proveniências, não há possibilidades de resolver, com respeito pelos princípios sagrados da consciência humana, o problema escolar, sem que seja dada à iniciativa privada todas as facilidades necessárias, para bem cumprir a sua nobilíssima missão de ensinar e educar, fundamentalmente pertencente aos pais e, entre nós, também, à

O povo quis reagir, mas impedimos que o fizesse como pretendia, porque o chefe militar ameaçou que atiraria sobre o primeiro que se aproximasse do colégio. A Diocese pediu ao Comando Militar de Castelo Branco, em mãos de gente séria e disciplinada, que mandasse militares para Proença-a-Nova para impedir mortes, caso o povo não se contivesse. Foi este o clima que presidiu aos assaltos de destruição.

Em Outubro de 1975, já eu estava bispo em Lisboa, o Bispo da Diocese acabou por fazer acordo com o Ministério, com a condição de que o ensino se mantivesse até ao secundário, como estava até ali, e fez um acordo de arrendamento do edifício. Se tivesse aguentado mais um mês, tudo seria já diferente, porque entretanto aconteceu o 25 de Novembro. Mas quem podia adivinhar?” (pp. 136/137).

Igreja, e que ao Estado compete, nas suas linhas gerais, exercer de uma forma supletiva” (*Actas do 1º Congresso Nacional do Ensino Particular*, 1965: 20).

Para o Pe. António Pereira Escudeiro, director do Externato D. Lourenço, na Lourinhã, um dos colégios do Patriarcado, o ensino particular “é um autêntico valor ao serviço da Nação”, tendo contribuído para a elevação cultural das gentes, sobretudo das mais afastadas dos grandes centros:

“Se não houvesse o Externato? Qual seria hoje a apurada educação dos nossos jovens lourinhanenses? Pois à maior parte, devido às suas condições monetárias, não lhes seria possível ir estudar fora do seu concelho” (*Alvorada*, 11/5/1969, p. 8).

Também o Pe. António Soares de Pinho, director do Colégio de Ermesinde destaca o protagonismo do ensino particular, cujo contributo não pode ser dispensado, ademais com os graves problemas com que se debate o país:

“A nível primário e secundário, sempre o Ensino esteve nas mãos do Estado e dos particulares. Até em ordem cronológica, este precedeu aquele, se não esquecermos que no Sector do Ensino Particular está o ensino da Igreja. Ora dada a nossa pobreza de valores materiais e humanos, entendo que é um ‘luxo’ que não podemos suportar o pôr-se de lado o concurso do Ensino Particular para a solução do problema escolar do nosso País” (*Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 6).

O Pe. José Carlos Belchior (1971) também considera que o Estado deve aproveitar a colaboração prestada pelo ensino particular porque além de contribuir para o enriquecimento cultural e pedagógico da Nação, até lhe convém no aspecto económico, uma vez que o dispensa de criar escolas (p. 622) e é uma fonte de receitas, com os seus impostos, contribuições, emolumentos, etc. (p. 625). E tendo em conta o grande impulso educativo do momento e a territorialidade do ensino privado, questiona: “Poder-se-á planificar sem ter em conta o Ensino Liceal Particular?”

Em carta aberta ao Ministro da Educação e Cultura, o director do Externato diocesano Dr. José Gentil, em Alcácer do Sal, Pe. José Sampaio Ferreira, relembra quantos devem a sua cultura ao ensino não estatal:

“Acaso, Excelências, já pensastes que o Ensino Particular chegou onde o Ensino Oficial nunca chegou e dificilmente chegará, a nível Liceal? Acaso, Excelências, já pensastes que muitos milhares de portugueses nunca chegariam a valorizar-se intelectualmente se não fosse o Ensino Particular? (*A defesa*, 11/7/1974, p. 5).

E num período conturbado como foi o que se viveu a seguir à revolução de Abril, os responsáveis de colégios evidenciam agora não tanto a territorialidade, mas especialmente a estabilidade das suas escolas em oposição aos *caos* das escolas estatais.

Nesta linha, o director do Colégio de S. Miguel, em Fátima, Pe. Joaquim Ventura, reconhece que as escolas particulares são “as únicas em que se conseguiu trabalhar nestes dois anos de revolução” (*A Voz do Domingo*, 1/8/1976, p. 4).

Também da mesma opinião encontra-se o director do Colégio de Gaia, Pe. João Carlos Carvalho, reconhecendo que as escolas privadas, designadamente as escolas católicas, se impuseram pela estabilidade e organização, em contraste com “algum descrédito e desorganização do Ensino Público resultante da Revolução de 25 de Abril de 1974 e consequências posteriores” (SNEC, 1999: 2).

O registo de anomalias no ensino particular

Nem sempre é o Estado, através dos seus agentes e dos seus serviços, a denunciar deficiências no funcionamento de escolas privadas. Também a nível interno, de quando em vez soam vozes a reconhecer as sombras que impedem o ensino não estatal de se impor com (mais) determinação. Tal atitude não será de admirar, contanto que existe um leque variado de escolas privadas, com origem, organização, localização e públicos diferenciados, expostas a circunstâncias diversas, e durante largo tempo sem estruturas associativas credíveis.

Em 1950, o Pe. António Leite, da Companhia de Jesus, incumbido pelo representante dos provinciais dos Institutos Religiosos de fazer um relatório a ser entregue ao Cardeal Patriarca, não deixa bem vistos os colégios de cariz comercial que acabam por também denegrir a imagem dos colégios da Igreja:

“[O ensino particular não pertencente à Igreja] salvo raras excepções enferma dos mesmos males que o ensino liceal e não raro é até pior que ele sob o ponto de vista católico e moral. No Ministério são conhecidos estes casos, e por isso mostram-se por vezes pouco favoráveis e até hostis a todo o ensino particular por causa destes colégios (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, 6/12/1950, “Carta ao Cardeal Patriarca”, p. 4).

Nesta época, com a crescente afluência de candidatos ao ensino, as circunstâncias muitas vezes obrigam as escolas privadas a receber alunos com muitas dificuldades, afectando naturalmente a taxa de sucesso escolar. E esta constatação parece ser aproveitada por algumas pessoas para ofuscar propositadamente o ensino privado, como denuncia o director do Colégio diocesano Nuno Álvares, de Évora:

“O aproveitamento escolar não depende só da eficiência do ensino ou do valor do corpo docente: depende, sobretudo, da qualidade do corpo discente. Notou-se, nacionalmente, um ataque geral ao ensino particular em estabelecimento no número inesperado de reprovações, deficiências, etc... e sabe-se bem porquê. Só é lamentável o facto injusto, estranho ao ensino como tal, mas que se intentou provar para finalidades turvas” (*A Defesa*, 6/9/1958, p. 5)⁶²⁸.

Por sua vez, António Lopes, ao falar em nome da Companhia de Jesus, e reportando-se à década de sessenta, assinala alguma turbulência decorrente da explosão escolar, que em nada beneficia a imagem do ensino particular:

“A explosão escolar, com a democratização generalizada do ensino, arrasta uma massificação que não fora prevista. Os colégios, talvez mais empurrados pelas circunstâncias, em vez de jogarem na qualidade do ensino, tendem a aumentar cada vez mais o número dos alunos, em grande parte devido à sua situação económica” (SNEC, 1999: 10)

Em Fevereiro de 1970, o director do Externato diocesano Manuel de Mello, no Barreiro, ao ser questionado se o ensino particular desejará um estatuto diferente do actual, responde com reparos e críticas para algum ensino privado:

“Na maioria dos casos até penso que não. E se pretendem estatuto diferente, muitos pretenderão apenas um comércio mais livre e uma margem de lucro maior. Investem capital e procuram os maiores juros. Para estes pouco interesse terá definirem-se em determinada linha de orientação doutrinal e pedagógica; não terão mesmo uma ideologia que a inspire e anime” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 2, “Memorandum duma exposição”, 10/2/1970, p. 8).

Em 1972, numa exposição entregue ao MEN, centena e meia de colégios, sob a coordenação de um grupo de escolas católicas, reconhece algumas “desonestidades” actuaes no universo do ensino privado, pedindo todavia mais e melhor inspecção e uma análise criteriosa das suas causas:

“Aceitamos que há deficiências, talvez mesmo irregularidades; admitimos que alguns estabelecimentos deixaram de ministrar o Desenho e os Trabalhos Manuais quando, há dois

⁶²⁸ Já um ano antes, no mesmo semanário diocesano, este director reconhece alguma má qualidade dos alunos, (não invalidando o facto de mesmo assim ter alcançado bons resultados no seu estabelecimento): “Continua a ser de agradável surpresa a nota de aprovação, apesar de a massa escolar ser, necessariamente, inferior, ou porque vem para o Colégio quem não pode ir para o Liceu – sobretudo nas cidades em que há Liceu –, ou por ser caro o ensino em Colégio, ou por confiança dos pais em que muito se conseguirá à custa do esforço e da paciência dos mestres, quando já se tentaram todos os caminhos” (*A defesa*, 10/8/1957, p. 5).

anos, lhes foi notificado que os seus alunos não fariam exame dessas disciplinas; admitimos que alguns, sobretudo da Província, não cumprem integralmente os programas de Educação Física e Musical, Desportos, Religião e Moral; admitimos que, apesar da preocupação pedagógica e educacional dos nossos estabelecimentos, nem sempre os seus métodos didácticos escapam à natural rotina a que nos constringe o actual sistema de exames; admitimos que há turmas demasiado grandes onde o ensino tem que fazer-se à base de memória e trabalhos de casa.

Pedimos, pois, para já, que se instituem os meios eficazes de inspecção, para que o Estado se possa certificar, ao longo do ano lectivo, da indispensável eficiência dos estabelecimentos particulares, sem concessões que comprometam a qualidade do ensino, nem exigências que ultrapassem as do Ensino Oficial.

Pedimos que se faça um inventário exaustivo das deficiências e irregularidades do Ensino Particular, não dizendo já para as comparar com as do Ensino Oficial, o que seria estéril, mas para que se actue com eficácia sobre as feridas que tornam moroso ou até impossível o nosso tão almejado acesso aos níveis médios da cultura europeia, e para que as deficiências de alguns não sejam pretexto para a asfixia de todos.

Mas pedimos também que se investiguem com imparcialidade as causas dessas deficiências e irregularidades, de modo a apurar-se se provêm mais da falta de escrúpulos financeiros ou pedagógicos do Ensino Particular, do que das condições de injusta concorrência em que o colocam os privilégios do Ensino Oficial” (cf. anexo F).

Tocando em aspectos menos positivos, o director do Colégio de Ermesinde critica duramente o ensino clandestino “que arranjará sempre condições de sobrevivência... para mal e desprestígio do Ensino Particular” (*Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 6). Outra questão disfuncional abordada por este sacerdote diz respeito ao cariz comercial de muitos colégios⁶²⁹ – um estigma que acaba por atingir todo o ensino privado, inclusive o da Igreja:

“O mais cruel ataque que se lhe faz é quando se apoda o E. P. de exploração comercial. E logo se generaliza, não escapando a esta difamação até o ensino da Igreja” (ibidem).

⁶²⁹ Embora admitindo a existência de alguns colégios que se fundaram com o objectivo de ganhar dinheiro, o Pe. António Pinho não deixa de sublinhar a importância do seu serviço, e evidencia muitos outros que se criaram sem qualquer intuito comercial: “Mas porque não admirar que esses Colégios, apesar de tudo, foram durante muito tempo o único farol de cultura em regiões do País, onde não havia outro? E quantas sociedades se não fundaram sem qualquer intenção de lucro, mas só com o laudabilíssimo intuito de proporcionarem aos jovens da sua terra ou região possibilidades de continuarem os estudos!” (*Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 6)

E confrontado com estas impudências, o Pe. Pinho afirma que os colégios que não merecem a confiança do Governo não têm o direito de existir, o que “para os outros seria um estímulo e um prémio à sua competência, à sua honestidade, à sua dignidade” (ibidem).

Também tocando nesta questão, o director do Colégio de Alcácer do Sal, Pe. José Sampaio Ferreira, no período conturbado sequente ao 25 de Abril de 1974, utiliza palavras duras para com os colégios que se aproveitam do caos que se vive no momento, mas culpabiliza os governantes por estas anomalias:

“O Ministério sabe que há colégios infames que se abandalharam. O que fez para meter na ordem esses indignos comerciantes? Não mete, até porque convém ao Ministério essa situação dúbia para medir todo o Ensino Particular por essa gentalha infame”⁶³⁰ (*A defesa*, 11/7/1974, p. 5).

Neste apontamento de deficiências internas, que só edifica quem tem um olhar crítico e construtivo, em nada mitiga a acção abnegada de tantos colégios, alguns deles isolados e com tremendas dificuldades, diremos, na esteira de Luciano Guerra (2009), que “naquele tempo de tanta carência, mesmo um colégio que funcionasse só suficientemente, já era bom, pois não havia outra coisa na terra”⁶³¹ (p. 336).

O aplauso à expansão/ democratização do ensino

Quando as dificuldades se começam a sentir em muitas escolas particulares, o Pe. João Cabeçadas, no discurso de abertura do I Congresso do sector, em 1965, a par de recados a Galvão Teles, realça o empenho do ministro na promoção educacional do País:

“Sabemos, Senhor Ministro da Educação Nacional, que V. Ex.^a tem o maior desejo em apoiar o Ensino Particular em estabelecimento, e que lhe seja feita justiça, pelo serviço que presta à Nação e que, dalguma forma, seja galardoado pelo esforço, tantas vezes heróico, com que serve a causa do Ensino e da Educação” (*Actas do 1º Congresso Nacional do Ensino Particular*, 1965: 20).

Mais tarde, perante a figura controversa de Veiga Simão e as iniciativas que promove, as opiniões dividem-se. Mas não se deixa de reconhecer quão importante é o impulso que se dá

⁶³⁰ Como na sua perspectiva todo o ensino particular é afectado por estas distorções, o P. José Sampaio defende acerrimamente o ensino privado que resiste às tentações: “Há Ensino Particular mau? Há, com certeza, mas será apenas mau só o Ensino particular? Nesta altura, não será o Ensino Particular SÉRIO o menos mau? (...) Oh, ironia do destino! E há já pais que acusam o Ensino Particular de ser sério de mais e prejudicar, com isso, os seus filhos em relação ao Ensino Oficial!...” (*A defesa*, 11/7/1974, p. 5).

⁶³¹ Noutro momento da entrevista, e sobre estas deficiências, o Pe. Luciano Guerra (2009) diz o seguinte: “Era uma necessidade, pois nem todos funcionavam bem. O Estado tinha porém de reconhecer que enquanto o óptimo não era possível, ou nem mesmo o bom, já eram louváveis os esforços para estabelecer o sofrível” (p. 336).

na escolarização do país, e o facto de pela primeira vez se atribuírem subsídios para o ensino particular.

Isto mesmo é salientado, meteoricamente e em tom sardónico, no comunicado emanado da Comissão do Ensino Particular, em 15 de Julho de 1972, onde se refere “o extraordinário dinamismo do Senhor Ministro da Educação [que] vai tornando possível, a um número cada vez mais crescente de alunos, o acesso às escolas oficiais, e por conseguinte ao ensino gratuito” (*Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 12).

Realçando este dinamismo do ministro, o director do Colégio de Ermesinde não esconde o seu entusiasmo pelas medidas tomadas por Veiga Simão:

“Ninguém poderá regatear aplausos a este trabalho ingente de valorização cultural do País, a que lançou ombros o actual Ministério da Educação Nacional. (...) De desejar será que todos se interessem e vivam estes problemas, criando um verdadeiro clima de entusiasmo e apoio a esta causa, nem que seja preciso ultrapassar o clima de lirismo em que muitas vezes nos temos deixado embalar” (*Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 6).

Por sua vez, o Pe. João Rocha, responsável pelos colégios do Patriarcado, em carta endereçada a Veiga Simão, expressa um apreço recém-descoberto pelo ministro, como se depreende deste excerto:

“Escrevo neste momento a Vossa Excelência por um imperativo de consciência. Não posso deixar de manifestar-lhe o muito que me sensibilizou a iniciativa de ontem de Vossa Excelência. Revelou-me uma Pessoa, felizmente no Serviço Público, que merece não só respeito e admiração, mas também verdadeira estima. Peço licença para me contar entre os que lhe prestam esta homenagem. (...) Outros aspectos houve em que tive a mesma impressão; mas, devo acrescentar, confio em Vossa Excelência. Se nem tudo sair perfeito, o que é humano, conheço-o agora rectamente aberto ao diálogo”⁶³² (*Arquivo particular do Professor Veiga Simão*, Carta ao Ministro Veiga Simão, 24/6/1972).

Também o Pe. José Carlos Belchior, na altura director do Colégio de S. João de Brito, vê com esperança a reforma educativa e aprecia a conduta de Veiga Simão: “No que nos toca, verificamos com alegria que o actual Ministro da Educação Nacional parece estar disposto a

⁶³² Aproveitando esta “abertura”, o Pe. João Rocha faz um pedido a Veiga Simão: “Ouso pedir (...) a maior urgência para a resolução dos problemas da liberdade de ensino e da igualdade de condições para todos os pais que desejam optar por ensino não estatal” (*Arquivo particular do Professor Veiga Simão*, Carta ao Ministro Veiga Simão, 24/6/1972).

prestigiar o Ensino Particular” (1972a: 705)⁶³³. Belchior defende a “democratização do ensino”, não aquela que só possibilita a frequência da escola estatal (que apelida de “estatização do ensino”), mas a que permite que qualquer estabelecimento de ensino – incluindo as escolas privadas – seja frequentada por alunos de todos os estratos sociais. Esta “democratização do ensino particular”, porém, só se atingirá se o Estado o auxiliar, quer através da anulação dos impostos, quer através da celebração de contratos de financiamento (1972b: 5). Embora ainda longe deste desiderato, o jesuíta mostra-se otimista quanto ao futuro:

“Tenho esperança de que se venha a modificar a situação, porque começa a constar que os responsáveis estão interessados em resolver este problema. E se na realidade os colégios vierem a ser acessíveis a todos os alunos independentemente das suas condições sócio-económicas, não vejo em que se poderão opor, também neste aspecto, à democratização do ensino (ibidem).

Este mesmo sacerdote, à distância de três décadas, recordando este período *explosivo* da educação pública, reconhece que Veiga Simão “foi de facto um inovador”, não tendo com a sua reforma a intenção de prejudicar o ensino particular (Belchior, 2006: 3).

A denúncia de um Estado totalitário

Perante a subalternização a que se vê sujeito o ensino particular, os responsáveis de escolas católicas não poupam críticas ao Estado e aos governantes. O Pe. António Leite, da Companhia de Jesus, é um dos mais inconformados com a situação e denuncia o monolitismo estatal, expresso em aspectos bem concretos atrofiadores da prática quotidiana dos colégios:

“Dum modo geral pode dizer-se que em Portugal o regime do ensino é de monopólio quase absoluto do Estado, maior talvez que em nenhum outro país do mundo, salvo as nações dominadas pela Rússia. Não obstante as declarações da Constituição e da Concordata, não se pode dizer que em Portugal a Igreja e as famílias tenham liberdade de ensino. Todas as escolas particulares, excepto os seminários, estão sujeitas a uma verdadeira tutela, e apertadíssima, do Estado, que lhes impõe, não só os programas mas até métodos pedagógicos, horários e mil outras pequenas minúcias sumamente molestas e discutíveis, e exige diploma aos professores, mas depois não reconhece nenhum valor aos estudos nelas feitos, a não ser mediante os exames nas escolas do Estado e praticamente só por professores oficiais” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, 6/12/1950, p. 2).

⁶³³ Ao longo das vinte páginas deste artigo da *Brotéria*, o Pe. José Carlos Belchior dá sugestões aos colégios para evoluir neste novo contexto educativo, assim como apresenta aos poderes públicos diversas propostas tendentes a promover o ensino particular.

Nesta oportunidade, o jesuíta aproveita para justificar esta conduta estatizante da educação nacional, causadora de muitas das deficiências do ensino particular:

“Dum modo geral, a orientação do Ministério da Educação – não obstante uma ou outra declaração em contrário – é de desfavor para com o ensino particular. Em parte por um estatismo mal compreendido em matéria de educação, e em parte para defender o ensino oficial – caro e de pouco rendimento, como em geral todos os serviços públicos – e em parte ainda por deficiências do ensino particular, difíceis de remediar nas precárias circunstâncias em que vive” (p. 4).

Uma imagem “familiar” desta sobredeterminação do Estado é-nos revelada pelo director do Externato Manuel de Mello, quando sente os efeitos perversos da explosão escolar, no início do mandato de Veiga Simão. O Pe. Manuel Quintas, depois de referir que o ensino privado foi o precursor do ensino estatal, afirma o seguinte:

“Creio que no nosso caso, com o feliz crescimento do Ensino Oficial, o Ensino Particular passou de Pai a irmão e de irmão a desconhecido e até estrangeiro. Estrangeiro talvez com salvo-conduto, mas estrangeiro” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 2, “Memorandum duma exposição”, 10/2/1970, p. 5).

Mas as críticas ao comportamento do Estado neste relacionamento com o ensino não estatal não se quedam por esta imagem. O Pe. Quintas denuncia a ambição totalitária do Estado que nem distingue quem a seu lado e sem outros intuitos que não o serviço educativo às populações, exerce a sua missão de forma irrepreensível:

“Neste momento aceita-se que exista o Ensino Particular, tem-se consciência que ainda não é possível passar sem ele, deseja-se talvez que a Escola Única, e portanto fatalmente estandardizada, o venha substituir. Nada se faz por distinguir e estimular aqueles que estão no Ensino por uma Missão Superior de Serviço, daqueles que nele estão como numa Empresa em que investiram capital. As raras inspecções, facilmente iludíveis, são mais verificações de cumprimento de formalidades burocráticas que incentivos e orientações de ordem pedagógica, que simultaneamente estimulem e se apercebam da validade dos Estabelecimentos de Ensino em causa” (p. 6).

Em plena reforma Veiga Simão, e sentindo a atrofia resultante do crescimento desmesurado do ensino oficial, o Pe. João Rocha, responsável pelo SDEP do Patriarcado de Lisboa envia aos colégios do Patriarcado uma carta onde, a determinado momento, diz que “Portugal é neste momento o único País do mundo ocidental europeu, pelo menos, em que o

Estado continua a não considerar devidamente a iniciativa privada neste domínio, sem o integrar no esquema geral da vida oficial do País e sem contar com a sua participação na construção do futuro” (*Arquivo 2 do Patriarcado*, s/cx, SDEP, 19/4/1972). São palavras que indiciam algum desespero, num período em que as ilusões são mitigadas por contrariedades sucessivas.

Estamos num momento fulcral da “Batalha da Educação” e as escolas católicas sentem necessidade de defender os seus direitos perante o crescimento exponencial das escolas estatais. Com efeito, em 6 de Maio de 1972, cento e cinquenta colégios, galvanizados pelas escolas católicas, entregam uma exposição⁶³⁴ ao ministro da Educação Nacional frisando, entre muitos outros aspectos, que “é ao Estado, e não aos particulares, que compete a função supletiva” (*Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 10). E como estes responsáveis estão a sentir “o favorecimento exclusivo do Ensino Oficial”, sentem-se com argumentos suficientes para pôr em causa as autênticas intenções da reforma em curso:

“O que se está executando não é a anunciada democratização, mas antes, uma estatização do Ensino” (ibidem).

Em 17 de Junho, cerca de cem representantes de escolas católicas reunidos em Fátima, ao falarem sobre a falta de apoio financeiro estatal, perguntam “se o facto de os nossos alunos serem objecto de discriminação por parte do Estado e terem que pagar integralmente os seus estudos não estará na origem de certa animosidade que, por falta precisamente de consciencialização, se volta contra o Ensino da Igreja em lugar de voltar-se contra o Estado” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Encontro de Representantes do Ensino da Igreja – Tópicos para reflexão”, 17/6/1972).

Passados escassos três meses, em novo encontro nacional, este grupo de colégios denuncia as injustiças existentes entre alunos dos ensinos oficial e particular, mormente o problema dos exames e dispensas, e exige que elas sejam rapidamente eliminadas⁶³⁵ (*Voz Portucalense*, 29/9/1972, p. 9).

⁶³⁴ Cf. Anexo IIE.

⁶³⁵ Esta é uma questão que se arrasta há anos e acentua a crise do ensino privado. Sobre a pouca vontade política em eliminar esta discriminação, porque conveniente ao ensino estatal, Frederico Valsassina tem a seguinte interpretação: “A superioridade manifestada pelas escolas particulares, sobretudo nos resultados dos exames, não agradava, inexplicavelmente, a algumas instâncias do Ministério. Havia, pois, que modificar a situação, e a solução encontrada, ainda que pouco original, produziu os seus resultados. Sabendo que ‘o terror dos exames’ abalava profundamente as famílias, legislou-se no sentido de os alunos do Ensino Oficial serem dispensados de prestar provas de exame, se tivessem média de doze valores no final do ano lectivo. Por outro lado, os alunos que frequentavam estabelecimentos de ensino particular eram obrigados a exame, independentemente da sua classificação anual. Além da discriminação, praticada a partir da época de exames de 1972, foi-se mais além, obrigando os alunos do ensino particular a realizarem provas de exame de Trabalhos

Também neste ano de 1972, o director do Colégio de Ermesinde se insurge contra a hipocrisia estatal que está a pôr em causa o futuro do ensino privado:

“É lamentável poder-se afirmar que, embora os Responsáveis continuem a dizer que não se poderá prescindir do Ensino Particular em Portugal, tudo se tem feito para o asfixiar. Não é exagerada esta afirmação. O E.P. em Portugal está numa agonia lenta e, a continuar este estado de coisas, não terá muitos anos de vida” (*Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 6).

Estes mesmos sentimentos são partilhados pelo Pe. Belchior, do Colégio de S. João de Brito, que, em entrevista ao *Diário de Lisboa* de 3 de Novembro de 1972, afirma que “se não for dada possibilidade aos estabelecimentos de ensino particular de continuarem a existir, o que se dará, sobre o aspecto qualitativo, não é a democratização mas a estatização do ensino” (p. 5).

Por sua vez, o director do Colégio diocesano de Alcácer do Sal, em carta aberta, e ao abordar especificamente a questão dos exames, denuncia “injustiças flagrantes e revoltantes da discriminação entre os alunos do Ensino Oficial e do Particular” que o levam a perguntar “como é possível haver legisladores, num País que se diz nascido para a Democracia, que decretem Leis, chamadas de funil, válidas e beneficentes para uns cidadãos e inválidas e displicentes para outros?!...” (*A defesa*, 11/7/1974, p. 5).

As profundas mudanças ocorridas com a revolução de Abril de 1974 parecem não alterar a imagem do Estado aos olhos dos responsáveis do ensino particular. Referindo-se aos seis primeiros anos da democracia, o director do Colégio de Ermesinde, Pe. Sebastião Brás, salienta “a linha totalitária do regime” que “por pouco não estrangulou definitivamente o ensino particular, nomeadamente o ensino orientado pela Igreja”, embora reconheça nos últimos três anos sinais de mudança de mentalidade (*Voz Portucalense*, 10/4/1980, p. 6).

Os entendimentos da “oficialização”

Apesar de a “oficialização” de escolas particulares estar consagrada na Constituição Política de 1933 e no Estatuto do Ensino Particular, o certo é que até 1971 apenas um estabelecimento de ensino privado possui esta regalia (Belchior, 1971: 625)⁶³⁶. Em 9 de

Manuais, que eram realizados nos Colégios e posteriormente avaliados nos estabelecimentos oficiais. O ridículo da situação, principalmente com provas em barro ou gesso que não secavam no tempo predestinado, era, para além de anti-pedagógico, profundamente revoltante. Assim se conseguiria que a média das classificações dos exames do Ensino Particular diminuísse, e assim se aproximasse da dos alunos do Ensino Oficial” (Frederico Valsassina *et al*, 2006: 137).

⁶³⁶ Segundo Frederico Valsassina, este estabelecimento é a Academia de Música Santa Cecília (Jorge Cotovio, 2004: 72).

Agosto de 1969, o director do Externato diocesano Manuel de Mello, no Barreiro, propõe ao Ministério da Educação Nacional a “oficialização” do estabelecimento, entendida esta como uma equiparação a qualquer escola estatal, isto é, possibilidade de realizar exames e conceder diplomas, ensino gratuito, equiparação dos professores aos seus congêneres do ensino oficial, etc. Contudo, em 19 de Setembro, recebe a seguinte comunicação do Inspector Superior:

Ex.mo Senhor

Director do Externato Manuel de Mello

Barreiro

Em referência à sua exposição de 9 de Agosto findo, junto remeto a V. Ex.a cópia da informação desta Inspeção, com a qual se dignou CONCORDAR Sua Excelência o Subsecretário de Estado da Administração Escolar, por seu despacho de 28 do referido mês.

O INSPECTOR SUPERIOR

INFORMAÇÃO

Nos termos do artº 14º do Estatuto do Ensino Particular, poderão as escolas particulares, em harmonia com o disposto no artigo 44º da Constituição, ser autorizadas a conferir aos seus alunos diplomas com valor oficial. A presidência dos júris de exames realizados nestas escolas compete a um professor oficial, designado pelo Ministério da Educação Nacional.

São estas as únicas regalias conferidas pela oficialização a um estabelecimento de ensino particular.

Não está prevista na lei a concessão de subsídios por parte do Estado aos estabelecimentos particulares oficializados.

Todas as despesas de funcionamento (ordenados dos professores, despesas de administração, etc.) correm por conta da entidade proprietária do estabelecimento.

Ora o Senhor Director do Externato Diocesano Manuel de Melo, na exposição junta, parece estar convencido de que a oficialização do Externato implicaria a obrigação por parte do Estado de suportar todas as despesas do seu funcionamento, incluindo o pagamento aos professores, o que não corresponde à realidade.

Julgo por isso conveniente que se esclareça o Senhor Director enviando-lhe cópia desta Informação.

*O INSPECTOR SUPERIOR*⁶³⁷

Esta resposta do MEN merece, entre outros, os seguintes comentários do director do Externato, em carta enviada ao Governador Civil de Setúbal, em 10 de Fevereiro de 1970:

“Daqui ressalta que o problema ou não foi compreendido ou foi evitado. Tinha pedido Oficialização entendendo equiparação total às escolas oficiais, incluindo o aspecto económico. Propinas iguais e igual situação de professores. Reservava-se apenas a orientação pedagógica própria como fundamento de existência válida como Ensino Particular e não pura e simplesmente uma absorção pelo Ensino Oficial.

A palavra “oficialização” foi entendida no seu sentido mais pobre – o previsto no referido Estatuto. Querer este tipo de oficialização era precisamente contrário ao que se desejava. Aliás, se fosse isso o desejado, não seria necessário um procedimento tão complexo para a concessão de algo tão rotineiro.

Presentemente e com esta EXPOSIÇÃO explico o que então entendia como Oficialização. Evito agora chamar-lhe este ou qualquer outro nome para evitar uma resposta “já prevista” em qualquer decreto” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 2, “Memorandum duma exposição”, 10/2/1970, p. 11)

Felizmente para o ensino particular, outro entendimento terá Veiga Simão quando, ao abrigo da legislação vigente, distribui subsídios e proporciona ensino gratuito a algumas escolas privadas. Todavia, para o Pe. José Carlos Belchior (1971), o facto de um estabelecimento receber subsídios não significa obrigatoriamente “oficialização”. No entanto, segundo ele, os colégios “oficializados” – isto é, os que têm designadamente liberdade pedagógica e liberdade de organização interna, sendo-lhes reconhecido “valor e competência pedagógica em ordem a possuir capacidade para conferir diplomas” – devem ser subsidiados, cabendo ao Estado fiscalizá-los financeiramente (pp. 631/632).

Semelhante opinião tem a Ir. Marie Therese (1976), directora administrativa do Externato do Sagrado Coração de Jesus que, pronunciando-se sobre a crise que assola os colégios no PREC, recomenda para além dos subsídios estatais a “oficialização”. Esta oficialização, na sua opinião, contemplaria nomeadamente o pagamento aos professores pelo Governo

⁶³⁷ Cf. *Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 2, “Memorandum duma exposição”, 10/2/1970, pp. 10/11.

(deixando às escolas o encargo das despesas administrativas e materiais), assim como o estabelecimento de uma igualdade de condições de exame (p. 42).

As circunstâncias que envolvem o surto expansionista dos inícios da década de setenta e, posteriormente, a revolução de Abril de 1974, não evitam porém que muitos colégios se “oficializem” no sentido pleno (e pernicioso) do termo, uma vez que passam para propriedade do Estado, transformando-se em ensino “oficial”.

A defesa da liberdade de ensino e da liberdade de escolha

A defesa destes princípios básicos do ensino livre é comum nas intervenções dos responsáveis das escolas católicas. Aliada a estas liberdades, está sempre a questão candente do financiamento estatal às escolas privadas, considerada premente e enquadrada na justiça distributiva.

No II Encontro Nacional do Ensino Particular, cerca de cento e cinquenta responsáveis de escola privadas, maioritariamente católicas, exigem “auxílio do Estado ao ensino particular, tendo em consideração o direito natural da família na escolha do ensino (*Voz Portucalense*, 20/9/1972, p. 9).

Em 1969, o director do Externato diocesano Manuel de Mello, em exposição dirigida ao Governador Civil de Setúbal, vinca as duas características em que deve assentar a liberdade de ensino – a liberdade de escolha e a ausência de condicionalismos económicos. E perante as circunstâncias do momento, em que se acentua “o caminhar do Ensino Oficial para a gratuidade e o do Ensino Particular para o encarecimento”, o Pe. Manuel Quintas não deixa de questionar: “Porquê tributar duas vezes os que escolhem o Ensino Particular? (...) A Liberdade terá que ser sempre paga?” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 2, 10/2/1970, p. 7).

A este propósito, e sobre dúvidas levantadas acerca do financiamento público das escolas privadas, o Pe. Germano Pinto, director do Colégio João de Deus, pergunta: “Mas não são filhos de contribuintes portugueses os alunos do ensino particular? E se os encargos das famílias que preferem o ensino particular para a educação dos seus filhos forem assumidos pelo Estado, como acontece às famílias que preferem o ensino oficial, que favor se lhes presta, ou que agravo se faz aos que preferiram o ensino oficial?” (*Jornal de Notícias*, 18/11/1972, p. 3).

A gratuidade é pois a grande exigência de todos os que lutam pela liberdade de ensino. A este propósito, e, paradoxalmente, vendo-se obrigado a ter de aumentar as propinas, o director do Colégio da Lourinhã, Pe. António Pereira Escudeiro, pergunta se “não estará o País em condições de tornar o ensino todo igual, com as mesmas propinas, incluindo o

particular?” E perante esta previsível impossibilidade, partilha um desejo pleno de significado:

“O meu desejo de um ensino gratuito é tão grande que, se o Governo decidir, em cumprimento de um recente Decreto, abrir na Lourinhã a Escola Preparatória, pode haver a certeza, desde já, que a acarinho, dispensando o Externato do ciclo preparatório (salvo exigência dos encarregados de educação) e exercendo a possível influência para que venha a ser frequentada pelo maior número de alunos” (*Alvorada*, 11/5/1969, p. 5).

Mas como adepto da liberdade de escolha, o Pe. Escudeiro não tem dúvidas que o ensino particular, que até foi o primeiro ensino a chegar e “vingar” na Lourinhã, deve ser gratuito, e “o direito de o procurar não deve ser contrariado” (*ibidem*).

Entretanto, o Pe. José Carlos Belchior, em três momentos distanciados e separados pela revolução, foca dois dos aspectos cruciais da liberdade de ensino.

Em 1972, aborda a liberdade de escolha, insurgindo-se contra a ausência de condições efectivas para qualquer pai escolher a escola que mais se enquadra no seu estilo de educação, por manifesta culpa de um Estado tendencioso:

“O dinheiro recolhido com a finalidade de educar toda a população escolar é colocado quase exclusivamente nos estabelecimentos de ensino do Estado. Entretanto, com este facto, retira-se à maior parte da população, pelo menos, o exercício do direito de escolha do tipo de ensino que desejam. É como se dissesse: podeis escolher a escola que quiserdes, mas tendes que ir todos para aquela, já que não podeis despender mais dinheiro com a educação de vossos filhos” (Belchior, 1972b, p. 5)⁶³⁸.

Em 1978, o Pe. Belchior aflora a liberdade de ensino na sua vertente mais genuína – “a possibilidade real de se proporem projectos educativos diferentes” – que pressupõe obviamente a liberdade pedagógica. Dissertando sobre esta matéria, o director do Colégio de S. João de Brito conclui que, em matéria de currículos, programas e métodos, não há liberdade pedagógica para os estabelecimentos de ensino particular, condicionando desta forma o projecto educativo (1978a: 7/8). Desta constatação derivam graves consequências, a principal das quais é a limitação da capacidade inovadora das pessoas e das instituições, uma

⁶³⁸ Já numa comunicação preparada para ser feita no VI Congresso do Ensino Liceal (que acabará por não ser lida e apenas publicada na revista *Brotéria*), José Carlos Belchior (1971), ao falar da liberdade de ensino, conclui que o Estado deve assegurar o exercício do direito de escolha dos pais, pelo que o ensino particular deverá ser gratuito (p. 622). Se tal não suceder, além de não se aproveitar cabalmente o contributo do ensino particular, leva-o a ter de receber, sobretudo, os filhos pertencentes a classes mais favorecidas da população – “um mal social e pedagógico” (p. 626).

vez que a uniformidade⁶³⁹ coarcta a criatividade (p. 8). Perante uma estrutura altamente centralizadora, facilmente se instala a dependência, também com efeitos nefastos:

“E quando [o centralismo] se prolonga por muitos anos cria nas pessoas e nas instituições a mentalidade de que o ‘oficial’, aquilo que é determinado pelo Ministério, é o mais correcto. Habitamo-nos a estar permanentemente à espera das ‘ordens’ do Ministério e a cumprir, muitas vezes rotineiramente, o que é ‘mandado’” (p. 8).

Não deixando de apontar as obrigações do Estado na educação⁶⁴⁰, José Carlos Belchior alinha algumas estratégias de actuação para o ensino particular de forma a ultrapassar os seus condicionalismos e dar passos firmes na conquista da liberdade de ensino: a informação e esclarecimento da opinião pública, ainda muito pouco ciente das vantagens da liberdade pedagógica⁶⁴¹; também o necessário esclarecimento das entidades oficiais levando-as a legislarem adequadamente, rumo à sociedade pluralista que se impõe; a dinamização das associações de pais, de alunos e de professores; a dinamização do trabalho conjunto com outras escolas particulares (pp. 11/12).

Sem diminuir os aspectos anteriormente elencados, o Pe. Belchior destaca a importância da dinâmica interna da própria escola, impulsionada por atitudes pró-activas e por um permanente espírito de inovação, considerando que “a primeira grande luta a travar internamente é a da *transformação da mentalidade*”, designadamente no campo pedagógico (p. 12).

Nesta mesma linha de sintonia está o director do Colégio de Ermesinde, para quem a liberdade de ensino exige “paralelismo pedagógico” para ser efectivado tanto pelas escolas como pelas famílias:

“É preciso que se note que não há liberdade de ensino nem livre escolha de escola por parte dos encarregados de educação, se não há paridade económica entre o ensino estatal e o

⁶³⁹ “A uniformidade é sempre empobrecedora”, diz o Pe. J. Carlos Belchior (1978a: 8).

⁶⁴⁰ Diz J. Carlos Belchior (1978a) a este respeito: “Pertence ao Estado, em última análise, definir a estrutura e o sistema global de ensino; determinar os objectivos gerais de educação; demarcar, quando muito, os níveis de conhecimentos a atingir pelos alunos nos diferentes graus de ensino; (...) certificar-se das condições de higiene e da qualidade pedagógica dos estabelecimentos de ensino particular” (p. 10).

⁶⁴¹ Retomando estas questões, José Carlos Belchior (2006), em entrevista, fala-nos desta cultura estatista tão arraigada no povo português: “Sinto que nunca se conseguiu em Portugal, na opinião pública em geral, mudar a mentalidade de que o ensino particular era uma necessidade. Ficou-se sempre com a cultura de que o importante era ter uma escola do Estado. A razão de que o ensino particular então era pago, mais ou menos, com mais bolsa ou menos bolsa, enquanto que o ensino público era gratuito, pesou muito na apreciação da população. De forma que a grande aspiração das pessoas em geral era que houvesse ensino público. E digo-lhe mais: havia pessoas da Igreja que, no fundo, tinham também esta mentalidade; porque diziam não haver problema nenhum porque também as escolas públicas tinham as aulas de Religião e Moral e como tal, perguntavam qual era a diferença. Ou seja, nunca houve em Portugal, como existiu noutros países, uma forte convicção de que a escola da Igreja, a escola de inspiração cristã, era, de facto, uma valia para os cristãos e não cristãos” (p. 273).

privado e se este, para além dum programa comum, não puder, numa linha inovadora, incluir conteúdos programáticos diferenciados, e metodologias consentâneas com as solicitações da juventude e com as novas situações sociais” (*Voz Portucalense*, 3/4/1980, p. 4).

De “paralelismo económico” em relação ao ensino oficial também fala o director do Colégio Nossa Senhora das Dores, Pe. António Albino Serra, para quem o financiamento estatal é uma exigência, evitando ele de acumular cargos (não remunerados) “como de chefe de secretaria, motorista com carro particular, administrador, ecónomo, paquete, vigilante, etc.” (*Voz Portucalense*, 10/4/1980, pp. 6/7).

Para o director do Colégio de Ermesinde, Pe. António Pinho, o direito à liberdade de escolha de ensino está no cerne do binómio ensino oficial/ ensino particular. A não efectivação deste direito conduz a injustiças e a diferenciações nefastas para o ensino particular:

“Existe uma diferenciação tão acentuada entre as regalias concedidas aos alunos do E.O. e do E.P., que retira às famílias a liberdade de livre escolha. Não é só no campo financeiro que esta diferenciação se situa. É também no comportamento escolar dos alunos que frequentam um e outro ensino” (*Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 6).

Na opinião deste sacerdote, estas diferenças de tratamento que impedem muitos pais de optar pelo ensino particular são facilmente eliminadas com a concessão de subsídios do Estado, até ficando este a ganhar:

“Com subsídios do Estado ao E.P., não em jeito de esmola, mas de direito que assiste às famílias, que para isso pagam as suas contribuições, não se sobrecarregava mais o erário público, do que se sobrecarregará com os encargos que o Estado terá de enfrentar, no caso de conseguir fazer uma cobertura total do País com estabelecimentos oficiais de ensino, depois de o E.P. ter sido levado a encerrar os seus estabelecimentos” (p. 6).

Por sua vez, o director do Colégio de Alcácer do Sal, regozijando-se pelo surgimento da democracia, mostra-se contudo intrigado pelo facto de uma revolução assente no valor da liberdade, coarctar a liberdade do ensino:

“Eis senão quando (contradição das contradições!...) parece terem surgido na nossa Pátria liberdades para tudo, até para se negar o princípio da Liberdade. (...) Só para o sector que reputamos essencial da vida da Nação – o ENSINO – é que continua a não haver liberdade!!!” (*A defesa*, 11/7/1974, p. 5).

Estamos já no período pós-25 de Abril, e perante o espectro das nacionalizações, o Colégio da Rainha Santa Isabel, em Coimbra, através da sua Associação de Pais, ao tomar conhecimento do Plenário de Professores realizado no Teatro da Faculdade de Letras de Coimbra, delibera “repudiar a proposta de pedir ao M.E.C. a nacionalização dos Estabelecimentos de Ensino Particular”, porque entre outras razões “os pais têm o direito de escolher o tipo de educação que pretendem para os seus filhos, direito que, aliás, lhes é garantido pelo programa do M.F.A. e pela Declaração Universal dos Direitos do Homem” (*Correio de Coimbra*, 6/3/1975, p. 9)⁶⁴².

A questão dos privilégios

O debate em torno do lugar do ensino religioso (ministrado por congregações e dioceses) no âmbito do ensino privado não é consensual no período em análise. Como que acompanhando as circunstâncias políticas e as mutações societárias, caminha-se de uma posição que projecta as escolas católicas para uma espécie de “limbo”, com um estatuto especial devido ao seu passado e ao peso que a Igreja Católica assume na sociedade portuguesa, para uma outra que entende a escolas congregacionais e diocesanas ao mesmo nível das restantes escolas privadas, embora com especificidades próprias decorrentes dos seus carismas e ideários.

Sendo esta a posição predominante – como aliás vem sendo insistentemente assumida pelo episcopado, como já vimos –, não faltam porém ao longo destes anos vozes conceituadas que justificam um distanciamento dos dois ensinamentos, até para as escolas católicas (e a Igreja) não serem atingidas por estigmas que sistematicamente acompanham as escolas “laicas”.

É o caso do Pe. António Leite, prestigiado sacerdote da Companhia de Jesus, que em carta enviada ao Cardeal Patriarca em nome dos institutos religiosos, distingue o ensino particular não pertencente à Igreja do que lhe pertence. Como aqueles – segundo a sua opinião – nem sempre cuidam da qualidade do serviço que prestam, acabam por afectar a imagem das escolas católicas. E conclui da seguinte forma:

“Sofrem também os colégios da Igreja, visto não quererem fazer distinções” (*Arquivo I do Patriarcado*, Cx 5, 6/12/1950, p. 4).

⁶⁴² Também a Ir. Maria Antónia Guerreiro (2006), em entrevista, afirma o seguinte acerca da questão da liberdade de escolha: “O Estado tem de perceber, uma vez por todas, que os alunos são todos iguais, todos com os mesmos direitos a terem acesso à educação. (...) Os impostos que se pagam é o dinheiro que o Estado dispõe para as várias despesas, nomeadamente, a educação. Se teoricamente os pais dos alunos que estão nos colégios são mais ricos, pagam mais impostos (se não pagam, cabe ao Estado verificar e agir), então, têm o mesmo direito, senão pagam duas vezes a educação dos filhos o que é inadmissível e nada democrático, como é evidente, nem revelador de uma autêntica liberdade” (p. 392).

Este comentário do Pe. António Leite já indicia que, em meados do século passado, a generalidade dos colégios da Igreja não deseja desligar-se do restante ensino particular. Com os tempos, esta convicção cresce e ganha mais adeptos entre os responsáveis das escolas católicas. Paradoxalmente, vai ser igualmente a Companhia de Jesus a tomar a dianteira neste entendimento. José Carlos Belchior (1972b), na altura director do Colégio de S. João de Brito, protagoniza esta tese, e, em entrevista, referindo-se ao curto comunicado episcopal de 14/4/1972 (cf. CEP, 1978c: 282), descobre nele uma prova de que os bispos querem englobar as escolas católicas no universo do ensino particular, sem estatutos especiais:

“O comunicado da Assembleia Plenária do Episcopado da Metrópole de 14 de Abril de 1972, apelando unicamente para a liberdade de ensino quando fala das dificuldades do Ensino Particular, sem fazer qualquer distinção entre os colégios da Igreja e os colégios de leigos, parece não deixar lugar a dúvidas de que considera os colégios religiosos em pé de igualdade com os outros. Isto significa que os seus direitos são os mesmos de todo o Ensino Particular” (p. 5)⁶⁴³.

Ainda sobre este aspecto, o jesuíta deixa uma advertência às escolas confessionais, diocesanas e congregacionais que (ainda) tenham tentações “separatistas” para usufruir de privilégios:

“Penso que se prestaria um mau serviço à Igreja e ao Ensino Particular, se algum ou alguns colégios da Igreja lutassem ou aceitassem novas situações de privilégio. Primeiro porque se criava uma situação injusta em relação aos outros colégios. Depois, porque quer queiramos quer não, os privilégios geram sempre compromissos. Finalmente, porque o próprio princípio da liberdade de ensino ficaria lesado” (ibidem)⁶⁴⁴.

⁶⁴³ Nesta entrevista, o Pe. J. Carlos Belchior (1972b) afirma ter a sensação de que nunca ouviu os bispos pronunciarem-se explicitamente sobre este assunto (p. 5). Efectivamente, e como já referimos atrás, o episcopado, até esta data, refere-se abertamente à questão na *Nota Pastoral do Episcopado sobre o ensino*, em 1964 (cf. CEP, 1964: 483), depois, em 1970, na *Nota Pastoral sobre a liberdade religiosa* (cf. CEP, 1978a: 77). Curiosamente, passados escassos dias desta entrevista, mais uma vez o episcopado afirma dispensar privilégios, na *Nota Pastoral sobre a liberdade de ensino*, de 24 de Novembro de 1972 (cf. CEP, 1978d: 103).

A este propósito, Frederico Valsassina (1972), em entrevista ao *Diário de Lisboa* de 17/11/1972, admira-se que sectores ligados à Igreja insistam em destacar o ensino católico do ensino particular, contrariando o parecer do órgão máximo oficial da Igreja e a entrevista de J. Carlos Belchior: “Quero referir, no entanto, e até contrariamente ao espírito citado pelo Padre Belchior, que ultimamente algumas entidades oficiais se têm referido a dois tipos de ensino particular (o Religioso e o laico). Confio, abertamente, que a entrevista que veio publicada no vosso jornal e que exprime a opinião de pessoa tão abalizada, seja suficiente para que se pense que, na realidade só existe um tipo de ensino particular, independente das ideias que regem as pessoas ou as sociedades que o ministram” (p. 9).

⁶⁴⁴ José Carlos Belchior (2006), em entrevista, reforça estas ideias, historiando as mudanças operadas na Igreja: “Até ao Concílio Vaticano II, a Igreja assumia-se como uma sociedade perfeita que tinha direitos e prerrogativas especiais. Historicamente era assim, desde há muitos séculos. Com o Vaticano II, a Igreja diz: ‘Nós não queremos privilégios. Nós somos uma sociedade como outras sociedades, não queremos ter privilégios’. Portanto, a posição que eu tomei pessoalmente sempre foi esta: ‘Não vamos lutar como escolas da Igreja, mas

Estamos, pois, perante uma matéria que nos espaço de três décadas não acolhe um consenso no seio dos responsáveis das escolas católicas. E neste particular, curiosamente, assumem protagonismo dois sacerdotes da Companhia de Jesus, António Leite e José Carlos Belchior, separados pela idade e pelo Concílio Vaticano II. Sairá vencedora a *Gravissimum Educationis*, norteando a discussão em torno desta questão tão ventilada sobretudo nas décadas de quarenta e cinquenta do século passado.

As contingências e a crise

A palavra “crise” é um estigma que acompanha praticamente todo o percurso do ensino particular no período em causa. Não será pois de estranhar que os discursos e intervenções dos responsáveis de escolas católicas façam eco das dificuldades e dos condicionalismos a que estão sujeitos, ademais quando na sua opinião tal situação até seria evitável.

Mas é em meados da década de sessenta que as dificuldades parecem avolumar-se e a palavra crise emerge com mais acuidade. É o que transparece do excerto seguinte retirado do *Guia do Ensino Particular*, editado pela CODEPA, em 1964, onde se auguram tempos difíceis:

“O ensino particular necessita de apoio e da compreensão de todos para vencer a crise que se aproxima, provocada principalmente pela dificuldade e preço dos créditos, pelo aumento do custo de vida, pela diminuição da capacidade financeira das famílias, além de outros problemas que não cabem aqui. Teremos de contar com a colaboração do Estado e da sociedade em geral, pois a educação terá de ser, insistimos, «EMPRESA COMUM»” (*Guia do Ensino Particular*, 1964: 26).

Mas é sobretudo a partir do mandato de Veiga Simão que se adensam os relatos de crise generalizada com desfechos dramáticos.

Numa exposição enviada ao Ministro da Educação, em 6 de Maio de 1972⁶⁴⁵, os responsáveis de escolas privadas falam da “asfixia do Ensino Particular”, e dizem que “vários estabelecimentos já fecharam e outros ver-se-ão coagidos a fechar” (*Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 12). E narram, desta forma, o cenário sombrio do momento:

“A sorte menos triste terá cabido àqueles que, compelidos pelo súbito aparecimento de novas Escolas Oficiais, em locais imprevisíveis, conseguiram vender ao Estado os seus

pelo direito à liberdade de ensino, quer seja de escolas católicas, quer seja de outro tipo de escolas, porque a liberdade de ensino é aquilo a que nos temos que agarrar e não propriamente aos direitos da Igreja em ter escolas’, posição anteriormente muito defendida. Deu-se essa transformação de facto” (p. 276).

⁶⁴⁵ Cf. anexo F.

estabelecimentos. Casos tem havido, porém, em que a falta de consideração vai ao ponto de não se dizer uma única palavra de aviso a quem, paciente e abnegadamente, montou a escola e construiu o pequeno edifício que durante largos anos, por vezes largas décadas, foi o único farol de cultura secundária em terras pobres que o Estado ignorou” (ibidem)⁶⁴⁶.

Em Junho deste mesmo ano, a Ir. Lurdes Macedo, os Padres João Rocha, Luciano Guerra e Joaquim Ventura, em nome dos mais de cem responsáveis de escolas católicas reunidos em Fátima, enviam um documento aos bispos dizendo “que o problema da sobrevivência atinge neste momento uma acuidade tão pungente que para ele devem convergir, em primeiro lugar, as atenções de todos os que desejam ver preservados os valores da liberdade do ensino da onda do totalitarismo em que estão a ser submergidos” (*Boletim “A Escola Católica”* (1981: 7).

Por seu lado, num comunicado da *Comissão do Ensino Particular*, de 15 de Julho de 1972, assinado pelos Padres Luciano Guerra e Franklim Henriques, diz-se que “a sobrevivência do Ensino Particular vem sendo, desde há tempos para cá, motivo de graves preocupações”, vendo-se as escolas privadas “a braços com problemas cada vez mais angustiantes” (*Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 12).

Dois meses depois, no decorrer do II Encontro Nacional do Ensino Particular, uma simples frase serve de grito de alarme:

“O ensino particular – melhor se dirá, o ensino livre – está em crise” (*Voz Portucalense*, 20/9/1972, p. 9).

Este encontro de responsáveis, como outros anteriormente realizados, decorre de uma situação difícil, com “mais de meia centena de colégios encerrados totalmente, vinte e cinco parcialmente e muitos a caminhar para o fim”, com maior significado fora das grandes cidades (ibidem).

Ainda em 1972, com a reforma Veiga Simão quase em pleno, o director do Colégio de S. João de Brito denuncia a crise que atravessa o ensino particular, e apresenta números do

⁶⁴⁶ Convidado a comentar este texto, Veiga Simão (2010), em entrevista, esclarece o seguinte: “Acho legítimas as críticas e as queixas. Mas as relações que os dirigentes do Ministério e os Secretários de Estado protagonizaram com proprietários dos colégios eram baseadas num comportamento humano e de respeito por todos os responsáveis educativos. Para me pronunciar sobre casos concretos - serão os casos a que a notícia se refere - seria necessário identificar e analisar cada um deles, para se formular um juízo de valor. A verdade, porém, é que, ao mesmo tempo, relatórios desses dirigentes, cujos nomes são conhecidos de todos, referiam informações não verdadeiras, falta de resposta a ofícios, diligências bloqueadas para esclarecimento e até escolas particulares clandestinas. Seria interessante, para se retirar uma conclusão, analisar nos arquivos do Ministério da Educação Nacional a justeza das queixas dos casos que refere” (p. 20).

decréscimo de alunos e estabelecimentos, pondo em causa a política de educação que parece prescindir do contributo do ensino não estatal⁶⁴⁷:

“Para além do que se ouve dizer a este respeito [o desaparecimento de bastantes colégios] sabe-se pela estatística oficial, por exemplo, no Ensino Secundário (Ciclo Preparatório incluído) em 1969/70 os estabelecimentos de ensino particular eram 1523 e em 1970/71 não passavam de 1444; portanto, em números absolutos, menos 79 centros de ensino, só num ano. Em 1971/72 fecharam outros. É caso para perguntar: estará já o país de tal maneira escolarizado que possa prescindir de tantos estabelecimentos de ensino? A que se deverá este facto? Por um lado o ensino torna-se cada vez mais dispendioso; o Estado não tem um sistema de contratos de subvenção ao ensino particular; têm sido criadas escolas públicas, muitas vezes paredes meias com os colégios enquanto noutros lugares nada há” (Belchior, 1972b: 5).

Em 1973, já com subsídios distribuídos por diversas escolas privadas e na expectativa do novo estatuto, oito colégios da região de Leiria ligados à Igreja⁶⁴⁸, perante as crescentes dificuldades que vão sentindo, enviam uma carta aos encarregados de educação justificando a alteração do valor das propinas, devido aos encargos acrescidos com a entrada em vigor do novo Contrato Colectivo de Trabalho dos Professores do Ensino Particular. Das duas soluções que se apresentam possíveis – desistência ou persistência – optam pela última. E descrevem assim a situação: “O Estado ultimamente tem concedido subsídios a alguns estabelecimentos de ensino particular e prepara um Estatuto, esperamos que para aliviar e ajudar o Ensino Particular. Entretanto, continua a agravar-se a situação, marcada com a mais flagrante discriminação tanto de ordem pedagógica como de ordem económica entre os alunos do Ensino Oficial e os do Ensino Particular, continuando-se assim uma asfixia lenta da liberdade das famílias que têm o direito de escolher para seus filhos os estabelecimentos que melhor entenderem e mais lhes convierem. Não obstante, tomando por base o custo do ensino por aluno em 1971, sabe-se que o Ensino Particular, com os seus 143 550 alunos, poupou ao Estado 674 360 contos!” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 3, Carta-circular, 18/7/1973).

Nem todos porém optam pela persistência. A crise agudiza-se e há muitas escolas privadas que deixam de funcionar. Também as escolas católicas são afectadas e, em Outubro

⁶⁴⁷ Embora teça estas críticas à política do governo, Belchior é admirador da obra global de Veiga Simão, conforme já tivemos ocasião de referir.

⁶⁴⁸ Colégios Conciliar de Maria Imaculada, Nossa Senhora de Fátima, Sagrado Coração de Maria e S. Miguel, e Externatos de Albergaria dos Doze, Técnico-Liceal Beira-Mar e da Guia (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 3, Carta-circular, 18/7/1973).

de 1973, a diocese de Évora decide entregar ao Estado o Colégio de S. João, em Campo Maior, garantindo assim a continuidade da sua obra por meio do ensino oficial (*A defesa*, 20/10/1973, p. 7). Outras escolas católicas, tanto diocesanas como congregacionais, terão o mesmo destino.

Com a revolução de Abril, a crise é inicialmente potenciada. Neste período “quente”, a Ir. Maria Antónia Guerreiro, dirigente da secção regional do Porto do Sindicato dos Professores, chamada pelos bispos a uma assembleia plenária, apresenta o resultado do trabalho de uma comissão de reflexão constituída por iniciativa dos Institutos Religiosos para estudo dos problemas do ensino particular em Portugal. O cenário é de crise, também decorrente da instabilidade política que se vive, como expressa o seguinte excerto:

“Este ensino, que já no anterior regime enfrentava dificuldades, viu-se atacado após o 25 de Abril, a pretexto de ser lucrativo, fechado e pouco sério ou pouco claro. Os partidos (excepto um) pronunciaram-se pela nacionalização deste ensino, e alguns estabelecimentos foram já ‘ocupados’. A instabilidade política tem impedido o governo de definir com suficiente clareza uma política relativamente ao ensino particular. No corrente ano lectivo [1974/75], este ensino decorreu com normalidade, em contraste com as graves perturbações verificadas no ensino oficial. Há cerca de um mês, o próprio Ministro da Educação pediu a constituição de um grupo de trabalho do ensino particular para formular propostas concretas. Há indicações de que no próximo ano lectivo será obrigatória a gestão democrática nos estabelecimentos de ensino, o que poderá levantar dificuldades quanto à orientação. Quanto à nacionalização a curto prazo do ensino particular, ela não parece viável, por motivo de ordem financeira, admitindo-se, contudo, essa nacionalização, como via de recurso, para alguns estabelecimentos que não possam sobreviver de outra forma. É este, pelo menos, o parecer do Ministro da Educação, que poderá não coincidir com o do Conselho de Revolução” (*Arquivo da CEP*, acta da 69ª Assembleia, 13 a 14/6/1975, p. 6).

Perante este quadro de potencial crise, os religiosos em assembleia de provinciais chegam às seguintes conclusões, mais activas que reactivas, tendentes a superar positivamente a situação difícil do momento: “1ª - não se pode ficar na expectativa do que o Estado vier a decidir, mas deve tomar-se desde já uma atitude, mais na linha do serviço do que das exigências; 2ª - avançar numa linha de serviço do povo, mesmo enfrentando dificuldades económicas, entrando em colaboração com as autarquias locais, comissões de moradores e outras instâncias mais directamente em contacto com as populações” (*Arquivo da CEP*, acta da 69ª Assembleia, 13 a 14/6/1975, p. 7). Cientes da importância destas atitudes, os provinciais dão diversas orientações aos directores das escolas católicas no sentido de

prevenirem cenários de crise: estudarem bem os problemas e avançarem com soluções, dotarem-se de informação pertinente sobre a liberdade de ensino e, por último, “integrar todo o esforço a desenvolver numa perspectiva de Igreja” (ibidem).

São recomendações que indiciam, além da preocupação, o desejo de evitar o confronto directo com as instâncias político-revolucionárias vigentes. Eles sabem que o ambiente revolucionário lhes é hostil, e como tal urge transmitir uma imagem de serviço efectivo e útil ao “povo”, de forma a minimizar os estigmas que neste período são intencionalmente ampliados.

Com efeito, a “utilidade pública” de muitas destas escolas – localizadas em zonas carecidas de ensino estatal – virá a ser reconhecida pelos sucessivos governos, incrementando os “subsídios de gratuidade” e quase as equiparando a “escolas públicas”. Todavia, a crise também atinge estes colégios, uma vez que o montante superiormente atribuído não contempla todas as despesas, agora crescendo a ritmo incontrolável⁶⁴⁹. Perante este facto, em 6 de Novembro de 1978, o Pe. Joaquim Ventura envia uma carta ao Inspector-Geral do Ensino Particular queixando-se da insuficiência do subsídio de gratuidade e solicitando mais apoio para evitar o colapso de muitos colégios:

“(…) Considerando que os cerca de 80 estabelecimentos de ensino particular, ditos supletivos, não conseguem de modo algum fazer face aos gastos com pessoal, equipamento e conservação do edifício (...). Considerando que os alunos que frequentam estes estabelecimentos de ensino têm um tratamento pedagógico pelo menos igual ao daqueles que frequentam estabelecimentos de ensino oficial, propomos, em nome da justiça distributiva, que o Estado se disponha a gastar com aqueles o mesmo que gasta com estes, incluindo, como é óbvio, gastos de construção, de conservação, de equipamento e de pessoal. Caso contrário, teremos de interpretar esta insuficiência do subsídio como uma sentença de morte, a curto prazo, e a negação prática da liberdade de ensino” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, 6/11/1978, p. 1).

Verificando que muitos destes estabelecimentos se encontram em condições muito diversas relativamente a instalações, equipamentos e quadro de pessoal, ocasionando gastos muito diferenciados, o Pe. Ventura propõe nesta mesma carta que “aqueles estabelecimentos de ensino que reúnam um conjunto de condições que favoreçam uma melhor pedagogia, tais

⁶⁴⁹ Também o Pe. J. Carlos Belchior se insurge contra a insuficiência e precariedade destes subsídios, embora reconheça que desde o seu surgimento, em 1973, tem aliviado a asfixia de muitos colégios (1979: 12). Em 1976, Belchior prova que este subsídio atribuído unilateralmente pelo MEIC não cobra as despesas (há um saldo negativo de 20 748\$00/ turma, no cenário apresentado), com a agravante de impedir os colégios de cobrarem propinas adicionais aos alunos (1976: 18).

como instalações oficinais, desportivas, actividades circum-escolares, etc., comumente reconhecidas como necessárias para uma educação integral, recebam um subsídio correspondente aos seus gastos”⁶⁵⁰ (p. 2).

Mas nem todos os colégios do interior são abrangidos por estes subsídios. E as lutas políticas vão determinar a nacionalização de muitas escolas privadas. Em Alcácer do Sal, o colégio diocesano local, mergulhado numa profunda crise motivada por interferências políticas alheias, é mais um exemplo da prepotência estatal. O seu director, P. José Sampaio, assim como outro docente, o Pe. Jorge, são alvo de perseguição política que culmina na instauração de um inquérito por parte do MEC. Mesmo ilibados de qualquer culpa⁶⁵¹, e por não serem criadas as condições para retomarem as suas funções no colégio⁶⁵², será dramático para a diocese o desfecho do estabelecimento, acabando assim mais um serviço eclesial no campo da educação⁶⁵³ (*A defesa*, 10/7/1975, pp. 1/2).

Neste período ainda envolto por muita instabilidade, o Pe. José Carlos Belchior (1978b) elenca os factores de crise que na sua opinião se avolumam a partir de 1968, devido sobretudo às seguintes causas conjugadas: o sistema de dispensas de exames concedidas aos alunos do ensino oficial a partir de 1968/69, enquanto tal regalia não se estende aos alunos do ensino particular; o crescimento da rede estatal; o progressivo aumento dos custos do ensino⁶⁵⁴ e o consequente aumento das propinas; as dificuldades económicas das famílias (p. 525).

Perante este panorama sombrio, dramático para muitos colégios, o director do Colégio de S. João de Brito lamenta o facto de não se ter aproveitado cabalmente a rede de

⁶⁵⁰ Esta proposta não terá a receptividade desejada, mas será contemplada aquando da criação dos “contratos de associação”, uma vez que os colégios receberão um montante de acordo com critérios baseados na qualidade do serviço. Aliás, esta proposta do Pe. Ventura já seria uma forma de promover qualitativamente o ensino particular, fomentando alguma emulação.

⁶⁵¹ Transcrevemos excertos do despacho emanado pelo Secretário de Estado da Administração Escolar, Armando Fonseca de Almeida, em 25 de Junho de 1975, dando conta do resultado do inquérito: “Em conformidade com o relatório elaborado no presente processo de inquérito, mandado instaurar por nosso despacho de 3 de Maio do ano em curso, relativamente à acção do Externato Dr. José Gentil, em Alcácer do Sal, e aos comportamentos dos seus docentes Padres Sampaio e Jorge, inexistem pressupostos factuais e jurídicos para a sua conversão em processo disciplinar, razão por que determino o seu arquivamento, decisão que abrange ambos os inquiridos. (...) No mais, este Ministério, em colaboração com a Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Alcácer do Sal, está a diligenciar no sentido de, em tempo útil e precedendo os necessários estudos, converter o Externato Dr. José Gentil em estabelecimento de ensino secundário oficial” (*A defesa*, 10/7/1975, pp. 1/2).

⁶⁵² Para retomar as suas funções no colégio, o Pe. José Sampaio exige que o Governador Civil se responsabilize pela “paz, ordem e sossego” do externato, assim como pela defesa da sua integridade física. Como tal não vem a suceder, o Pe. Sampaio renuncia ao cargo de director (que efectivamente já não assume desde que é iniciado o inquérito) (*A defesa*, 10/7/1975, p. 2). O Pe. Sampaio acusa “um grupo de estudantes ‘progressistas’ e seus pais e alguma população do campo” de intentarem contra ele (ibidem).

⁶⁵³ Segundo o próprio Pe. José Sampaio, a oficialização é um desiderato que alenta há mais de três anos, a fim de proporcionar ensino gratuito para os alunos (*A defesa*, 10/7/1975, pp. 1/2).

⁶⁵⁴ Redução dos horários de trabalho, aumento dos custos das horas extraordinárias, introdução do regime de diuturnidades para todos os trabalhadores, pagamento de 14 vencimentos, entre outros (J. Carlos Belchior, 1976: 16).

estabelecimentos privados, ademais quando estes foram pioneiros na expansão do ensino no país:

“Ao contrário do que sucedeu na maioria dos países da Europa Ocidental, em que os governos aproveitam os estabelecimentos de ensino particular para os ajudar a fazer face à explosão escolar, em Portugal, criaram-se escolas preparatórias e liceus oficiais em locais onde já existiam escolas particulares. Muitos estabelecimentos de ensino particular tiveram de encerrar as suas portas ou viram-se obrigados a vender as suas instalações ao Estado. A distribuição das escolas oficiais pelo País fez-se sem o menor respeito pelo que já existia de iniciativa privada, que, muito antes do Estado, desbravou o caminho em muitas vilas e aldeias do interior” (Belchior, 1979: 11).

Mas a crise também não poupa os colégios da Igreja. Além dos factores comuns ao restante ensino privado, outros há que avolumam a gravidade da situação (que no capítulo 3 elencaremos), levando muitas dioceses e congregações a optar pelo encerramento. Para o Pe. Belchior (1979), na base de todo este cenário de crise está a falta de esclarecimento da opinião pública a respeito da liberdade de ensino e do próprio ensino particular: “A população em geral, os responsáveis a vários níveis e os próprios pais, na generalidade, não têm tido consciência das consequências negativas da falta de liberdade de ensino” (p. 13).

Já nos finais do século passado, mas reportando-se também ao período temporal em análise, diversos responsáveis de escolas católicas, em resposta a um questionário do SNEC, corroboram alguns destes factores de crise, denotando, por vezes, muito pessimismo:

- O director do Colégio do Minho fala de “asfixia económica sistemática e calculada, por parte do Estado, (...) [que] tem levado, nas últimas décadas, ao encerramento de muitos colégios, situados em meios geográficos mais pobres” (SNEC, 1999: 4). Nestas circunstâncias, o Pe. Miguel Moura confessa que não vê “grandes perspectivas” para a Escola Católica em Portugal (ibidem).

- A directora do Colégio Moderno de S. José, em Vila Real, considera que a Escola Católica (e as restantes escolas particulares) “terá os dias contados”, uma vez que o Estado não subsidia adequadamente os colégios e os pais têm cada vez mais dificuldades económicas. Mas há uma outra razão apontada pela Ir. Maria da Glória Brás para o cenário de crise que já vai sentindo e que põe em causa a continuidade das escolas – a falta de vocações consagradas (p. 24). Aliás, esta questão também é assinalada por outras responsáveis de escolas congregacionais, designadamente a Ir. Deolinda, das Missionárias Dominicanas do Rosário, para quem, a falta de vocações, aliada ao envelhecimento das irmãs, constitui um

grande problema (p. 37). Idêntica opinião têm as Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena, que vêem o futuro “condicionado pela falta de jovens vocações para a vida consagrada” (p. 43).

- A “crise” manifestada pela Ir. Glória Villamoura, das Escravas do Sagrado Coração de Jesus, prende-se sobretudo pela dificuldade em trabalhar com os meios socialmente mais carenciados, devido à falta de financiamento estatal. Mas recorda o período sequente ao 25 de Abril de 1974 onde viveram dificuldades económicas, ultrapassadas com o empenho das associações de pais (pp. 30/31).

As queixas, os recados e os pedidos ao episcopado

Tendo em conta as circunstâncias mais ou menos adversas que acompanham o ensino privado, são muitas as ocasiões em que os responsáveis das escolas católicas, maioritariamente sacerdotes, fazem apelo aos bispos para intervirem de maneira activa, firme, e em bloco, de forma a contribuírem determinadamente para a solução dos graves problemas que vão surgindo em ritmo avassalador.

Mais uma vez, é a partir da reforma Veiga Simão, e quando os seus efeitos se sentem com maior acuidade, que estas mensagens são mais insistentemente enviadas, indiciando o sufoco progressivo de muitas escolas da Igreja e do ensino privado em geral.

Em Junho de 1972, o Pe. João Rocha, responsável do Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa, pede ao presidente da CEEC, D. Manuel Falcão, para “dedicar algum tempo e cuidado ao estudo da actual situação em que se encontra o Ensino Particular no País e agir em conformidade com uma opção clara [pois] trata-se de um problema grave que é necessário enfrentar urgentemente” (*Arquivo 2 do Patriarcado, s/cx, SDEP, 5/6/1972*).

Também neste mês, os responsáveis de cem escolas católicas enviam um “Memorando aos Senhores Bispos de Portugal” dando conta da crise que atravessam e da exigência de atitudes corajosas do episcopado junto dos governantes:

“Solidários com a Igreja Universal que, por toda a parte e sempre que necessário, luta pela manutenção das suas escolas – cuja existência em Portugal afirmam que deve manter-se – e sentindo a asfixia que lhes é criada pelos Poderes Públicos, consideram dever grave e urgente do Episcopado intervir firmemente junto do Governo, condenando a clamorosa desigualdade de situação entre os alunos do Ensino Oficial e Particular, exigindo-lhe que defina publicamente a intenção profunda da sua actuação – de cariz nitidamente totalitário e, na realidade, contrária à Constituição Portuguesa – e manifestando a decisão de lutarem pela

igualdade de liberdade na igualdade de condições económicas” (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 7/8*).

Em Julho deste ano de 1972, o director do Colégio de Ermesinde, em entrevista, insurge-se contra alguma passividade efectiva da hierarquia da Igreja Católica:

“E o Episcopado? No plano teórico alguma coisa tem escrito sobre o assunto. De realçar a Pastoral Colectiva do Episcopado, de 15 de Junho de 1964, em que este problema foi focado com independência e justiça. Mas não se foi além do papel...” (*Voz Portucalense, 22/7/1972, p. 7*).

Já em pleno período revolucionário, o presidente da CNIR e da FNIRF, Pe. António Francisco Marques, afirma a determinação de, neste momento difícil para as escolas da Igreja, os Religiosos estarem com o Episcopado, darem toda a colaboração, mas esperando dos bispos uma palavra de orientação (*Arquivo da CEP, acta da 69ª Assembleia, 13 a 14/6/1975, p. 6*).

É certo que estas palavras de orientação até surgem: de 1974 a 1980, por sete momentos o episcopado intervém formalmente, denotando especial atenção a esta causa e indo ao encontro das pretensões dos responsáveis das escolas católicas.

Podemos concluir que, nas três décadas em análise, os responsáveis das escolas católicas sentem e manifestam a atrofia progressiva a que vão estando sujeitos, à medida que se expande a rede de estabelecimentos oficiais de ensino. As intervenções porém ganham maior acuidade a partir da reforma Veiga Simão, não se dispensando os directores das escolas católicas de solicitar uma atitude mais firme e actuante do episcopado, perante a contingência de desfechos dramáticos. No respeitante à convivência com as restantes escolas privadas, o pensamento vai evoluindo no sentido de uma acção conjunta sem qualquer tipo de privilégios. Contudo, nota-se a preocupação de não se imiscuírem com algum ensino particular de tipo mais comercial, ou com práticas menos transparentes. Isto não invalida o reconhecimento de distorções e aspectos a corrigir em muitas escolas da Igreja, que poderão ser um entrave à luta conjunta pela liberdade de ensino e ao confronto com as novas realidades sociais decorrentes da explosão escolar.

2.5.5. Posições assumidas por católicos

2.5.5.1. Posições de católicos “especialistas”

Sendo a educação uma das áreas contempladas pela Igreja na sua missão evangelizadora, é natural que alguns sacerdotes e leigos se tenham dedicado a esta problemática nos seus trabalhos de investigação, ou em intervenções mais mediáticas. Alguns destes sacerdotes chegarão até, mais tarde, a assumir maiores responsabilidades dentro da hierarquia da Igreja, mormente como bispos. Da mesma forma, alguns destes fiéis leigos já ocupam, ou virão a ocupar, lugares de destaque na vida cultural, política e social do país.

São opiniões normalmente veiculadas em livros ou artigos de revistas, mas também em colunas de jornais, sendo alguns desses artigos da pena dos seus directores.

O reconhecimento do papel desempenhado pelo ensino privado⁶⁵⁵.

Subjacente às opiniões de destacadas personalidades católicas, está a satisfação pelo contributo prestado pelas escolas privadas, mormente ao longo da sua história recente.

É até meados da década de sessenta, porém, que a explosão de escolas particulares e a sua evidente utilidade mais se faz sentir, indo ao encontro das expectativas de muitas famílias, privadas do recurso do ensino estatal. O Pe. António Lopes (1977) resume desta forma o panorama daqueles tempos:

“Na década de 50 e primeiros anos de 60, teve o Ensino Particular um notável acréscimo. Fundaram-se bastantes novos colégios pertencentes às dioceses, às ordens religiosas e a particulares”(p. 5).

Acompanhando com orgulho este desenvolvimento, J. Baptista Mendes, em meados do século passado, enaltece o desempenho do ensino particular, enfatizando igualmente o papel dos pequenos colégios:

“O saldo trazido pelo geral dos colégios, à sua educação e sólida instrução, foi e é de vulto, concorrendo para ele, não só os grandes, mas os pequenos estabelecimentos que, embora com certo desluzimento no material, contudo, pelos primores e segurança da educação moral neles ministrada, eram, e ainda são, os preferidos por tantas famílias

⁶⁵⁵ Embora seja evidente a alusão implícita às escolas católicas, quando tal for explícito e nós consideremos relevante, remetemos esses comentários para o capítulo 3 (ponto 3.2.3).

portuguesas, mesmo das que relegam o problema religioso para plano secundário⁶⁵⁶ (Mendes, 1947: 143).

Também por estes tempos, são significativas as informações fornecidas por um relatório sobre o estado do ensino privado (cf. *Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, “Do Estado do Ensino Particular”, s/d)⁶⁵⁷. Relativamente à mais-valia dos estabelecimentos de ensino particular, o autor enfatiza os “colégios”, isto é, os estabelecimentos de ensino com internato, tão necessários para “os filhos de pais abastados que vivam nos meios rurais”, para “aqueles cujos pais vivem nas nossas colónias e querem que os seus filhos continuem nas sendas dos antepassados”, para “os milhares de pais portugueses espalhados por esse mundo além”, para “os órfãos”, para “tantos entes, consequência duma sociedade corrupta, lançados ao mundo para viverem sempre nas trevas do carinho”, para “outros, a quem uma tragédia familiar roubou o amor de mãe, o carinho paterno, o conforto do lar”, para “a verdadeira legião dos inadaptáveis à economia do ensino público”, para “os deficientes ou superabundantemente dotados”, para “os que por taras fisio-psicológicas, precisam de desenvolver-se numa atmosfera física e socialmente depurada”, para “tantos outros, enfim, que nenhuma destas rubricas abrange”^{658,659} (pp. 15-17). Neste contexto, congratula-se com a existência de “grandes colégios de educação integral”, muitos deles de orientação cristã, instalados em “magníficos edifícios subordinados a todas as prescrições pedagógicas e cujos apetrechamentos rivalizam com os dos estabelecimentos oficiais, quando, em alguns, os não excedem”, com um corpo docente qualificado⁶⁶⁰, “cujos resultados na dura competência com

⁶⁵⁶ Daqui se deduz que J. Baptista Mendes se refere especialmente às escolas católicas ou de matriz cristã.

⁶⁵⁷ É um documento dactilografado por nós consultado, com quarenta e seis páginas, sem indicação do autor e da data. Pelo estilo, por algumas referências nele contidas e pelo local onde está arquivado presumimos que tenha sido redigido por um sacerdote, a mando do Patriarca, quiçá na década de quarenta (seguramente entre meados da década de trinta e finais da década de quarenta). Embora o seu enfoque não se cinja às três décadas em análise, consideramos que nos dá informações pertinentes e relevantes sobre o estado do ensino particular no período imediatamente anterior, alargando a visão do contexto. Em termos genéricos, é um documento que faz uma radiografia pormenorizada ao ensino privado, sendo muito crítico relativamente ao desempenho de muitas escolas particulares (normalmente *laicas*), como teremos oportunidade de referir nos momentos oportunos.

⁶⁵⁸ O autor baseia-se também em informações contidas num relatório da Inspeção-Geral do Ensino Particular referente a 1933 (p. 17).

⁶⁵⁹ Tendo em conta a crescente “derrocada social da família”, o autor considera que o “colégio-internato” tem de satisfazer “imperiosamente” dois objectivos: (i) suprir a acção educativa da família, “mas reintegrando a criança nos princípios-bases duma educação eminentemente cristã”; (ii) preparar os alunos para a vida, “mas fazendo deles homens de boa vontade, de inteireza de carácter e não prepará-los para simbolismos, tantas vezes imorais” (pp. 17/18).

⁶⁶⁰ Isto é, um corpo docente “cuidadosamente seleccionado e dotado não só de uma sólida cultura geral e especial, mas ainda duma profunda cultura pedagógica”; um corpo docente que “perscruta a natureza do aluno, a sua alma, os seus gostos, os seus pensamentos, as suas qualidades e os seus defeitos e procura, sob directrizes inteligentes, criar personalidades, formar, que não encher, espíritos, estimular vontades, despertar interesses, enfim, modelar almas” (p. 21)

os estabelecimentos oficiais se lhes equiparam e os superam às vezes, realizando verdadeiros prodígios no campo da técnica instrutiva e educativa, com o trabalho de massas inertes e informes, rejeitadas pelos próprios estabelecimentos oficiais”, colégios “onde se ensina, onde se instrui, onde se educa”, em suma, colégios “que tantos benefícios têm prestado à Pátria, pela difusão dos bons princípios e de sãs doutrinas” (pp. 20/21).

Também F. Bravo Gomes (1967)⁶⁶¹, nas páginas da prestigiada revista *Brotéria*, considera que a expansão escolar deverá unir os esforços de todos, numa alusão ao aproveitamento da rede do ensino privado:

“Dada a conjuntura actual de ‘explosão escolar’, sinal, a relativamente curto prazo, de profundas transformações, e posta a necessidade de uma formação científica e de uma educação humana cada vez mais prolongadas e cada vez mais apuradas, torna-se evidente que a regra será a de unir esforços, não de separar, de aproveitar o que existe, aperfeiçoando-o, não de suprimir. ‘Todos não somos demais para continuar Portugal’, disse-o, há umas dezenas de anos, quem tinha autoridade para o dizer” (p. 468).

Émile Planchard (1978), por sua vez, sublinha a mais-valia do ensino privado para o “progresso da pedagogia” do país, devido às suas características peculiares:

“As escolas livres da tutela do Estado contribuíram mais, em geral, para o progresso da pedagogia do que o ensino oficial. Não estando tão vinculadas a regulamentos rígidos e programas e métodos menos flexíveis, ficam mais abertas à inovação pedagógica” (p. 13)⁶⁶².

As opiniões aqui recolhidas expressam, pois, o consenso que existe acerca do papel mor desenvolvido pelas escolas privadas neste período, não só pelo muito que deram à educação nacional, mas também pelas *virtualidades* que encerram, e ainda não totalmente potenciadas.

O apoio à expansão escolar

Apesar dos efeitos nem sempre vantajosos para o ensino particular, a generalidade dos católicos especialistas nestas matérias reconhece a necessidade de se estender a educação básica e secundária a todos os estratos da população.

Em 1963, Eurico Dias Nogueira elogia as medidas tendentes a “democratizar o ensino”, tornando-o mais acessível (Nogueira, 1963: 120). Em 1973, em plena reforma Veiga Simão, Urbano Duarte, director do semanário diocesano *Correio de Coimbra*, defende claramente a

⁶⁶¹ Conforme já referimos no subcapítulo anterior, F. Bravo Gomes é o pseudónimo do Pe. Manuel Antunes, na altura director da *Brotéria*.

⁶⁶² E o autor ainda acrescenta o seguinte: “Em geral, aconteceu que as escolas oficiais adoptaram, com o tempo, as ideias e as práticas dos inovadores do sector privado” (Émile Planchard, 1978: 13).

“democratização do ensino”, independentemente de ser ou não um conceito inconveniente, até para as gentes da Igreja, e de “meter medo a muita gente”. E remata da seguinte forma:

“Não se trata de ideologias abstractas ou rivais. O que importa é que todos os portugueses dotados tenham acesso à cultura, independentemente da terra em que nasceram, ou dos bens patrimoniais herdados” (*Correio de Coimbra*, 21/6/1973, pp. 1/2).

Também o diário *Novidades* faz eco deste apoio da Igreja à “democratização do ensino” e à obra expansionista de Veiga Simão, como já tivemos ocasião de referir (cf. *Novidades* de 30/11/1972 e 29/7/73, entre outros).

Por sua vez, Alexandre Fradique Morujão (1972) aplaude a expansão escolar impulsionada por Veiga Simão desde que assumida por instituições públicas e privadas, num empreendimento autenticamente nacional:

“Se realmente se pretende levar a cabo uma política de expansão do ensino, de estrutura capaz de satisfazer as crescentes necessidades regionais, há que planear um sistema escolar não apenas estadual, mas nacional, isto é, em que o ensino oficial e o não oficial estejam de igual modo ao serviço da Nação” (p. 165).

Embora crítico relativamente a alguma metodologia seguida por Veiga Simão, e muito crítico relativamente ao PREC, também António Luciano de Sousa Franco não deixa de reconhecer, em diversos momentos, a importância de se alargar a escolarização, mas contando sempre com o contributo do ensino particular (cf. Franco, 1971a; 1994a; 1995, entre outros).

Temos pois uma matéria que, ao nível dos princípios, não admite contestação. O desenvolvimento do país exige um forte investimento na escolarização dos portugueses. Mas esta adesão exige uma condição: o contributo do ensino privado, naturalmente ao lado do ensino estatal, em sã convivência.

As críticas ao monopólio estatal do ensino

Como já temos tido oportunidade de verificar, não escasseiam as críticas aos detentores do poder político pelas intenções monopolistas que evidenciam, nem as denúncias de injustiça e discriminação para com as escolas e os alunos. Perante sinais crescentes de asfixia à medida que a rede pública se alarga, não faltam igualmente as alusões ao financiamento estatal do ensino particular, ou à isenção dos impostos e outras contribuições.

No relatório sobre o estado do ensino privado (cf. *Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, “Do Estado do Ensino Particular”, s/d), o autor enfatiza o papel do ensino particular e lamenta a concorrência desleal levada a cabo pelo Estado, numa atitude de total desrespeito:

“O Ensino Particular que é pela sua relativa liberdade de orientação moral e religiosa e científica o que melhor pode adaptar-se às exigências das famílias e melhor pode contribuir para a solução dum dos mais instantes problemas sociais, não só tem sido desprotegido, como até hostilizado pelo Estado, que, nestes tempos de crise tremenda, lhe tem feito uma concorrência assustadora, pela modicidade das suas propinas e pela multiplicação e desdobramento de estabelecimentos oficiais em todos os pontos do País, com alguns dos quais dá aos institutos particulares o exemplo de absoluto desrespeito pelos mais elementares princípios higiénicos e pedagógicos”⁶⁶³ (p. 7).

Depois de exigir da parte do Estado uma maior e mais eficaz fiscalização, o autor denuncia a subalternização a que tem sido votado o ensino particular por parte do Estado, prejudicando injustamente os bons colégios:

“Aos que restarem, depois desta depuração, dêem-se-lhes as garantias necessárias, e elevem-se da humilhante e, para muitos, injusta situação de satélites dos estabelecimentos de ensino oficial, da contingente expectativa de recolhedores dos seus desperdícios e rejeições. E esta dá-se, não porque a instrução ministrada em muitos estabelecimentos particulares seja mais deficiente, não porque as suas instalações e apetrechamentos pedagógicos sejam inferiores, mas sim porque se nega toda a validade oficial às habilitações que neles se adquirem e porque o ensino particular não pode competir em preços com o oficial” (p. 40).

Perante esta prepotência estatal, o autor cita, a partir de M. Pinho (s/d), a seguinte frase de Oliveira Salazar, para não deixar dúvidas quanto à incongruência da *praxis* dos governantes: “E ao Estado compete conhecer, proteger e dirigir a vida da Nação, mas colocado num ponto de vista superior ao mundo da produção, da absorção monopolista e da intervenção pela concorrência” (p. 7).

O autor deste relatório critica ainda o Estado pelo facto de o ensino secundário oficial, apenas acessível a poucas famílias, ser praticamente gratuito, e desta forma também indirectamente suportado pelos muitos que dele não usufruem. Nestas circunstâncias, ele

⁶⁶³ Mais à frente, o autor volta ao assunto e questiona com que intuítos o ensino particular é abandonado pelos poderes instituídos, respondendo laconicamente “sabem-nos eles!” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, “Do Estado do Ensino Particular”, s/d, p. 19). E depois de elogiar o desempenho de muitos (bons) colégios, lança nova pergunta: “Que tem feito o Estado a favor do ensino particular, protegendo esses colégios?” E conclui dizendo que esses colégios “têm sido descaravelmente desprotegidos dos poderes instituídos” (p. 22).

sugere que sejam as famílias dos alunos que o frequentam a suportar os respectivos custos⁶⁶⁴ (pp. 7/8).

Por último, o autor exige do Estado uma maior fiscalização e a equiparação aos oficiais dos estabelecimentos de ensino privado que pelos serviços prestados, pela sua orientação, pelas instalações e equipamentos, pela categoria do corpo docente e directivo, pelos resultados académicos e pelas zonas de grande densidade populacional que sirvam, dêem mostras de qualidade e empenhamento (p. 44)⁶⁶⁵.

Como já tivemos ocasião de referir em 2.4.1, J. Baptista Mendes (1947) desfere duras críticas aos governantes pelo atrofiamento resultante da obrigatoriedade de os alunos do ensino particular serem obrigados a realizar os exames nas escolas estatais, perante professores do ensino oficial, a partir de 1947. Segundo este autor, o facto, penoso para o normal desenvolvimento do ensino particular, expressa a ânsia de monopólio estatal e revela uma atitude profundamente discricionária por parte do Estado:

“Mas não é uma enormidade o monopólio do ensino? Ora, esse monopólio, implanta-o fatalmente o Estado, chamando aos seus funcionários o exclusivo de funções examinadoras e conseqüente concessão dos diplomas e títulos, sem as devidas garantias de fiscalização e imparcialidade. É claro como água, que, se o Estado por um sistema infeliz de provas, obriga todos os alunos dos estabelecimentos particulares a exames *especiais e injustos*, não só monopoliza a concessão dos diplomas, mas, por coacção moral, o ensino, em totalidade” (p. 144).

⁶⁶⁴ Diz textualmente o relatório a este propósito: “Por outro lado a difusão do ensino secundário oficial, quase gratuito, é contrária às regras da boa economia e aos elementares princípios da justiça distributiva. Com efeito, o Estado gasta com esse grau de ensino uma verba elevadíssima que o onera consideravelmente nos encargos gerais dos contribuintes, ainda dos mais pobres. E não está certo que uma grande parte da população que em caso nenhum poderá aspirar ao aproveitamento do ensino secundário oficial, veja com ele agravadas as suas contribuições. (...) O camponês e o operário não compreenderão nunca a obrigação de terem de contribuir para que os filhos de gente mais abastada que eles, obtenham, à custa dos seus sacrifícios, uma profissão mais elevada, conseqüentemente mais rendosa, com o predomínio na vida da colectividade. É certo que o ensino secundário e superior representam para o Estado uma necessidade geral, mas em certa medida, e, mesmo assim, é justo que seja pago por aqueles que directamente lhe tiram o proveito” (cf. *Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, “Do Estado do Ensino Particular”, s/d, pp. 7/8). Contudo, para os alunos pobres que revelem capacidade intelectual e vontade em prosseguir os estudos, o autor sugere que seja o Estado a suportar totalmente os respectivos encargos (p. 8). É claro que o autor, não vislumbrando vontade política dos governantes para financiarem o ensino privado, visa com estas medidas acabar com a concorrência desleal do Estado, e a seguinte asfixia do ensino particular.

⁶⁶⁵ O autor, a determinado momento sintetiza as quatro situações, causadoras de crise, onde o Estado “deve intervir, sem delongas, sob pena de unilateralidade e trair a sua doutrina fundamental e os fins para que se propôs”: “1ª - A liberdade incondicionada de que se tem usado para com todos os especuladores do ensino; 2ª - A situação de inferioridade em que o ensino particular se encontra em relação ao oficial; 3ª - A concorrência que o Estado faz aos estabelecimentos particulares de ensino; 4ª - O terreno de igualdade em que se colocaram bons e maus colégios” (pp. 36/37).

Perante esta situação, J. Baptista Mendes augura tempos difíceis para o ensino particular e põe em causa a constitucionalidade da medida e a sua coerência com a Concordata.

“Julgo que, para entendimentos claros e sem interesses, fica superabundantemente provada a triste realidade: o Estado impõe, actualmente, provas especialíssimas aos frequentadores do ensino particular. Estes, por conseguinte, de certeza moral, serão reprovados em percentagem tal, que obrigará as famílias a passá-los para o ensino oficial. Esta coacção moral, bem que indirecta, levará, num futuro bem próximo (...) a um monopólio injusto, em desarmonia com a letra da Constituição e da Concordata. Com relação à Igreja, o Estado incorreu, sem se dar conta disso, no seguinte paradoxo: o que concedeu com uma das mãos, ao parecer, pródiga (existência paralela de estabelecimentos particulares de educação, e reconhecimento de corporações docentes), tira-o, agora, com a outra, pelos exames. Num ponto da Constituição e da Concordata, em belos parágrafos, brinda a liberdade apetecida; noutra ponto esconso da legislação prática docente, arma a ratoeira” (p. 146).

No início da segunda metade do século passado, é a voz de Guilherme Braga da Cruz que soa com singular timbre na denúncia do monolitismo do ensino. Em dois discursos marcantes na década de cinquenta⁶⁶⁶, o catedrático da Universidade de Coimbra não poupa críticas ao Estado pela sua política monopolista e asfixiante do ensino livre. Se em 1952 o autor se atém sobretudo aos deveres do Estado no campo da educação, com referências indirectas aos condicionalismos impostos pelos governantes (cf., por exemplo, Cruz, 1952: 5-14; 39-42)⁶⁶⁷, já em 1954 se mostra bem mais explícito. Sobre as tentações monopolistas do Estado português, Braga da Cruz faz duas perguntas com resposta contundente:

“Tem realmente o Estado, em Portugal, sabido proteger e promover o ensino livre? Tem sabido suprir as suas deficiências, sem correr o risco da monopolização? Eis duas perguntas a que é forçoso dar resposta negativa. Pode afirmar-se que todo o sistema escolar português se encontra, a este respeito, viciado de dois erros capitais: um deles, herdado do demo-liberalismo que nos governou durante mais de um século; o outro, importado dos totalitarismos direitistas que proliferam na Europa entre as duas grandes guerras

⁶⁶⁶ Estes discursos, pela sua abrangência e profundidade são vivamente aplaudidos pela Igreja e pelos responsáveis do ensino particular, servindo mesmo de referência para futuras abordagens sobre o ensino livre (cf., entre outros: Alves do Lena, 1955; M. Alves Pardinhas, 1955, 1956; António Leite, 1965).

⁶⁶⁷ Registamos este trecho do discurso que nos parece sintomático destas “subtilezas”, quando o autor apresenta a justificação teórica do monopólio doutrinário, por parte dos Estados “totalitários”: “Há uma doutrina oficial; é do interesse do Estado que só essa seja difundida; o meio mais eficaz de o conseguir é monopolizar a educação. E não se objecte que isso vai atentar contra a liberdade individual, pois o indivíduo não conta senão integrado na colectividade, e o seu interesse pessoal tem de ceder sempre, perante o interesse do Estado” (G. Braga da Cruz, 1952: 9)

mundiais⁶⁶⁸. (...) Coligaram-se, assim, duas forças do mal para dar à organização escolar portuguesa uma estrutura monopolista⁶⁶⁹, que está em contradição com a nossa própria Constituição Política. (...) A situação de facto a que chegámos, em consequência da adopção destes princípios, é a do domínio completo do ensino oficial sobre o ensino privado” (Cruz, 1954: 86).

Também em contradição com a Constituição está a não oficialização de escolas privadas e a não atribuição de subsídios, conforme contesta Braga da Cruz:

“Embora a Constituição Política já há mais de 20 anos diga expressamente que as escolas particulares podem ser subsidiadas pelo Estado ou oficializadas para o efeito de concederem diplomas⁶⁷⁰, a força da inércia tem mantido as coisas como se esse preceito não existisse” (p. 85).

Para rectificar estas situações, o professor pede para se pôr em prática um novo modelo de organização escolar, “caracterizado por uma ampla concessão de subsídios às escolas privadas de qualquer grau de ensino, que dêem fortes garantias de seriedade, eficiência educacional e continuidade, e outorgar-lhes a liberdade, discretamente vigiada, de organizar

⁶⁶⁸ Braga da Cruz (1954) esclarece da seguinte forma estes erros: “Do demo-liberalismo, herdámos a falsa ideia de que o Estado é suficientemente tolerante quando consente, ao lado das escolas oficiais, a instalação de escolas confessionais e particulares, sem lhes dar o menor incentivo material ou moral. (...) Dos totalitarismos direitistas, importámos a errada concepção de que, em vez de dar à Igreja e às famílias as condições propícias para exercerem a sua acção educativa através de escolas organizadas a seu contento, é mais fácil ao Estado organizar um ensino oficial, onde imite *tant bien que mal* a educação que aquelas escolas poderiam conferir, e impor essa organização escolar como modelo-único obrigatório” (pp. 85/86).

⁶⁶⁹ Noutro passo do discurso, Braga da Cruz (1954), referindo-se indirectamente ao nosso País, fala de “monopólio disfarçado”, ademais ateu e laicizante: “Não deixaremos de insistir neste carácter de monopólio disfarçado que o ensino assume, naqueles Estados que organizam, em nome da neutralidade, uma rede completa de escolas agnósticas, onde a educação é gratuita ou quase gratuita, e permitindo à Igreja e às famílias que organizem escolas confessionais a seu contento, totalmente a expensas dos que desejam frequentá-las, e, por isso mesmo, economicamente inacessíveis à generalidade dos interessados. (...) Negando à Igreja e às famílias o auxílio económico indispensável para poderem organizar um ensino tão barato como o do oficial, o Estado deixa de ser liberal e tolerante – por muito que teoricamente proclame sê-lo –, pois cria as condições propícias para atrofiar progressivamente o ensino livre, dando o carácter de verdadeiro monopólio disfarçado ao ensino oficial, ateu e laicizante” (p. 80).

⁶⁷⁰ Relativamente à oficialização, o autor considera que o Estado nada deve temer, uma vez que as escolas privadas serão estimuladas a preparar bem os alunos: “Não se objecte que essa oficialização representaria um perigo para a boa cotação dos diplomas de conclusão de curso; e que redundaria numa injustiça relativa por passar a haver escolas que concederiam títulos mais facilmente do que outras. Essa injustiça relativa existe já hoje com os diplomas do ensino oficial, e, em certa medida, é de todo inevitável. Quem se dê ao cuidado de conferir os resultados dos exames do 1º ano duma Faculdade, por exemplo, com os resultados que os respectivos alunos obtiveram no exame do 7º ano do Liceu, pode chegar a conclusões curiosas sobre o valor relativo das bitolas de classificação dos vários liceus do País. De resto, se nos lembrarmos que o acesso às profissões que exigem cursos secundários, se faz, normalmente, por concursos de provas públicas, seremos forçados a reconhecer que as escolas privadas seriam mais ciosas ainda que as oficiais em defender o valor dos títulos conferidos, pois o fracasso público dos seus diplomados seria a ruína da própria escola. Nada impede, aliás, que o Estado, neste pormenor, siga prudentemente o sistema de concessões graduais, mandando, de começo, fiscalizar o nível dos exames, e libertando progressivamente a escola dessa fiscalização, à medida que o seu prestígio a for impondo por si” (Braga da Cruz, 1954: 100/101).

os programas dos seus cursos⁶⁷¹, dando a esses cursos a devida equiparação aos do ensino oficial, para efeitos de continuação de estudos e de acesso aos cargos públicos” (p. 90)

A falta de equiparação do ensino particular ao ensino público, por culpa do Estado, é também criticada por M. Alves Pardinhas (1956), nas páginas da revista *Estudos*, do CADC. Segundo este sacerdote, esta desigualdade coloca o ensino estatal numa posição de “tremenda vantagem”, no respeitante aos alunos, aos recursos materiais, às condições de funcionamento e, sobretudo, aos professores:

“O ensino ministrado nas escolas estaduais tem melhores condições práticas para o seu óptimo exercício. Por um lado, da parte dos alunos, é sabido que muitos dos que frequentam Colégios, começaram pelos Liceus, donde, como refugio, saíram. Outros, filhos de famílias de bons meios económicos, nem sempre se dão ao luxo duma preparação cuidadosa. Por outro (...), os professores das escolas públicas têm todas as vantagens económicas (e sociais) do seu lugar, e que escapam ao professor do ensino privado. (...) Não só gozam um vencimento mais equitativo e têm séria probabilidade de lhes ser vitalício o cargo público, como dispõem de mais e melhor material escolar. Por isso podem trabalhar menos (v.g. em número de aulas), e com mais visível resultado económico e pedagógico. Os professores do ensino privado estão na situação inversa. Para ganhar honradamente a vida têm de dar o dobro das aulas e estão sempre sujeitos a perder, com relativa facilidade, o lugar – se não trabalharem ao gosto e na medida dos proprietários do alvará do Colégio. Falta-lhes tempo onde lhes sobra a boa vontade, nega-se o vencimento onde se lhes fogem (mais depressa) as forças físicas e psicológicas. Trabalham para si e para os lucros do estabelecimento que os empregou e onde nem sempre encontram um razoável material didáctico (instalações, laboratórios, etc.).” (p. 43).

Ainda na década de cinquenta, Mendes Fernandes (1958) contesta o excessivo envolvimento do Estado na educação, quando nem sequer tem vocação natural para tal missão:

“O Estado não é institucionalmente instituição docente no mesmo plano da Família e da Igreja *sob o aspecto educativo*, não só das ciências religiosas como também das ciências exactas: se as famílias se bastassem, em regime de sociedade ideal, o Estado não teria o direito (...) se imiscuir em tal ensino educativo” (p. 169).

⁶⁷¹ Guilherme Braga da Cruz (1954) mostra-se um acérrimo defensor da liberdade de criação de programas próprios: “Sem falar já do incentivo que esta liberdade representará para um aperfeiçoamento constante do ensino, pense-se, ao menos, na vantagem que haveria em permitir a organização de cursos liceais com estruturas diferenciadas, correspondentes a outros tantos tipos de formação cultural, devidamente adaptados às aspirações dos educandos e das respectivas famílias” (p. 98).

Imbuído da convicção da grande importância da escola particular para o desenvolvimento cultural do país, e prestes a assumir a direcção da primeira escola católica diocesana de Coimbra, Eurico Dias Nogueira (1963) denuncia a ambição monopolista do Estado:

“[O Estado] pelo caminho por que enveredou, foi desembocar num verdadeiro monopólio – se não de direito, pelo menos de facto – injusto e prejudicial” (p. 120).

Depois, comparando Portugal com outros países de raiz cristã, tanto da Europa como da América, onde os Estados apoiam e fomentam o ensino particular, conclui que no nosso país “pouco mais se faz do que tolerá-lo” (ibidem).

Por sua vez, António Leite (1965) critica o Estado pelo facto de querer resolver o problema da expansão escolar só através do desenvolvimento do ensino oficial, com o argumento de que “o povo pede insistentemente liceus e escolas técnicas”. Este jesuíta, porém, considera que o motivo desta preferência se deve apenas à gratuidade do ensino estatal e a algumas garantias legais que oferece (p. 309). Por este motivo, exige dos governantes a atribuição de subsídios aos colégios, como adiante referiremos. Mais tarde, já no período democrático, António Leite (1976) considera “inadmissível” que a rede escolar nacional não contemple de facto o ensino privado, como pode indiciar o n.º 2 do art. 75º da CRP (p. 13).

Também já com o regime democrático a dar os primeiros passos, Sousa Franco (1976a) denuncia atitudes totalitárias dos governos provisórios, nunca antes assumidas no Estado Novo, tendentes a acabar com o ensino particular:

“Salazar nunca reconheceu eficácia aos cursos do ensino livre, não lhe deu qualquer apoio financeiro e opôs obstáculos administrativos à sua expansão – mas nunca tentou matá-lo. Marcelo Caetano tentou diversas formas de estrangulamento indirecto do ensino da Igreja, mas só conseguiu dificultar-lhe as condições materiais de existência. Os últimos Governos, no âmbito de uma crescente partidização do Ministério da Educação, agravada de Governo para Governo, avançam muito nesta senda (...) e pelo abandono dos apoios financeiros instituídos por Veiga Simão” (p. 6).

Ainda sob as consequências desta política centralizadora do Estado democrático, anos mais tarde, este mesmo autor questiona se “será mais económico e mais adequado às necessidades regionais e locais aproveitar e fazer evoluir o que existe – ou deitar abaixo, na perspectiva de uma utopia futura” (Franco, 1994: 34).

Também António Lopes (1977), em jeito telegráfico, regista apontamentos históricos ilustrativos da progressiva sobredeterminação do Estado, consubstanciada em injustiças e discriminações, que conduzem à asfixia de muitos estabelecimentos de ensino particular:

“Na década de 50 e primeiros anos de 60, teve o Ensino Particular um notável acréscimo. Fundaram-se bastantes novos colégios pertencentes às dioceses, às ordens religiosas e a particulares. (...) Sobretudo a partir de 1965 acentua-se um crescimento acelerado do Ensino Oficial, que vem pouco a pouco fazendo a cobertura escolar do país. Entretanto vão-se elevando os encargos financeiros dos Estabelecimentos de Ensino Particular. Em 1968 o Ministério da Educação Nacional ao conceder, exclusivamente, aos alunos do Ensino Oficial determinado tipo de regalias pedagógicas (dispensas de exames, etc.), torna muito maior a discriminação de que são alvo os alunos do Ensino Particular. A partir de então e como consequência da cobertura escolar do país pelo Ensino Oficial, da elevação crescente das propinas dos alunos do Ensino Particular e da maior discriminação entre os alunos do Ensino Oficial e Particular, agravou-se extraordinariamente a crise do Ensino Particular que começou a decrescer em números absolutos” (p. 5).

Nesta mesma linha, Roberto Carneiro, já nos anos noventa, mas fazendo uma retrospectiva das décadas passadas, traça um retrato sombrio da situação do ensino particular, sucessivamente maltratado pelos governantes, muitas vezes perante a passividade da família e de outros agentes educativos:

“A sociedade portuguesa fora palco, nos últimos 50 anos, do duplo impulso negativo oferecido, primeiro por um regime autoritário, de raiz acentuadamente centralizadora, a que sucedera nos anos iniciais de restauração democrática após Abril de 1974 a experiência marxizante do gonçalvismo. Os estabelecimentos de ensino particular menos robustos foram sucessivamente sucumbindo, assistindo-se entre 1960 e 1980 a um decréscimo significativo da sua representatividade nacional. Cada ano, uma boa dúzia de estabelecimentos particulares ia entregando-se nas mãos do Ministério da Educação, quantas vezes com a convicção pouco esclarecida de comunidades, famílias e autarquias que pensavam ver na ilusão do estatismo providencial, o Eldorado educativo para os seus jovens. (...) O Governo português é ainda hoje dos que afectam uma proporção menor do seu orçamento (não atingindo 2%) para estímulo e apoio do ensino livre”⁶⁷² (Carneiro, 1994: 104).

⁶⁷² Na sequência desta análise, Roberto Carneiro (1994) faz uma comparação com outros países da então CEE, que deixa Portugal mal colocado: “Não admira, então, que Portugal se apresente numa situação singularmente débil quando comparada a situação do seu ensino particular com o do conjunto dos países da CEE, mesmo considerando os da orla meridional. Com efeito, os efectivos discentes inscritos nas escolas particulares portuguesas mal ultrapassam os 10% dependendo do grau de ensino, posição que é nitidamente inferior à correspondente média europeia – Bélgica (60%), França (17%), Irlanda (80%), Holanda (72%), Espanha (20%), Itália (16%) (p. 104).

Reportando-se ao período sequente à revolução de 1974, Gerald Freire, depois de referir a campanha de nacionalizações que ameaça também o ensino particular, não entende os paradoxos em torno do conceito de “liberdade” e “monopólio”:

“O direito à educação e à liberdade de ensino é reconhecido e praticado por todos os Estados verdadeiramente democráticos. Quando Portugal viveu sob regime de ditadura, bateram-se os portugueses por este direito. Com maioria de razão o devem fazer agora que, após o 25 de Abril de 1974, nos foram restituídas as liberdades. Mais incongruente me parece ainda precisamente quando se lança uma forte batalha antimonopolista, que venha alguém propugnar o monopólio do ensino pelo Estado” (*Reconquista*, 3/5/1975, p. 10).

Ainda sobre a situação do ensino particular nos primeiros anos do regime democrático, Vítor Melícias (1976)⁶⁷³ critica o Estado pelo totalitarismo que manifesta, asfixiando as escolas privadas, tão necessárias para o desenvolvimento do país:

“Ainda que se admitisse que ao Estado competiria o monopólio absoluto do ensino – tema que considero doutrinalmente inaceitável – teríamos de reconhecer que as escolas oficiais não cobrem nem podem cobrir tão depressa o País nem, muito menos, todos os ramos de ensino. (...) Julgo que mais do que de actuais dificuldades do ensino particular, deve falar-se de progressiva situação de asfixia deste tipo de ensino e ainda de situação de violência e de injustiça em relação às famílias portuguesas que optam ou desejariam optar por escolas particulares. (...) Por estas e por outras, é que o ensino particular em Portugal é considerado juntamente com o do Peru como um dos mais desfavorecidos do Mundo” (p. 43)⁶⁷⁴.

Este sacerdote também critica o facto de o Estado manter, para com os alunos e professores do ensino particular, “uma incompreensível discriminação pedagógica”, que passa pelas matrículas, exames, estágios, etc. (*ibidem*).

São bem elucidativos estes testemunhos, mais ou menos inflamados e todos congruentes, perante o que estas personalidades sentem ser a prepotência do Estado, plasmada nos sucessivos governos, mesmo após a Revolução de Abril de 1974. Esta atitude confirma a

⁶⁷³ Na altura, um dos responsáveis pelo Externato da Luz, da Ordem dos Franciscanos, e primeiro presidente da AEEP.

⁶⁷⁴ Vítor Melícias (2007), passadas três décadas, em entrevista a nós concedida, reitera estes sentimentos: “Os tais políticos convencidos de que a sua ideologia é a única que é boa põem e dispõem do poder para a levar por diante e fazem guerra ao ensino particular ao nível do pré-escolar, ao nível do básico ou mesmo a outros níveis. São capazes de criar escolas estatais perto de escolas privadas e das sociais para as abafar. Isto significa uma visão atrofiada do que é a co-responsabilidade em direcção a um futuro que se diz de liberdade para todos os cidadãos. (...) O Estado é que não tem o direito de engolir na cidadania política todas as outras cidadanias e arvorar-se em senhor dos destinos da sociedade humana” (pp. 434/435).

cultura estatizante sedimentada na sociedade portuguesa desde Pombal, que resiste aos programas de governo e aos regimes políticos.

Embora condicionando o normal funcionamento do ensino particular, este comportamento não será suficiente, porém, para liquidar o ensino livre, mas provocará um duro golpe em muitas escolas privadas.

Os deveres de um Estado supletivo

As funções do Estado na educação são uma temática – sempre candente – intimamente ligada aos entendimentos entre o Estado e o ensino não estatal. Se entre os especialistas católicos as funções estão bem determinadas, nem sempre, porém, elas são claramente reconhecidas pelos governantes. No cerne da questão está o conceito de “supletividade”. É ao Estado que compete educar sobremaneira, cabendo ao ensino privado suprir as suas deficiências, ou vice-versa?

Guilherme Braga da Cruz é indubitavelmente a personalidade que mais se destaca na defesa da liberdade de ensino e na clarificação dos deveres do Estado no sector da educação. Relativamente aos direitos da família, da Igreja e do Estado na educação, o autor sustenta-se sobremaneira na doutrina de Pio XI, inspirada no princípio da subsidiariedade, expressa na Encíclica *Divini Illius Magistri*, de 1929.

Braga da Cruz (1952) resume desta forma os deveres do Estado:

“Em matéria de educação, como nos demais aspectos da realização da prosperidade pública, ao Estado compete, por um lado, *proteger e promover*; e, por outro lado, *suprir e completar*⁶⁷⁵ – *Proteger e promover* a actividade e as iniciativas das outras instituições educadoras: a Igreja e a família; *suprir e completar* os espaços deixados em aberto por aquelas instituições, isto é, ministrar a educação onde elas não querem ou não podem ministrá-la, já por deficiências de ordem material e económica, já por tal não caber dentro do seu campo próprio de actividade. Duma forma ou doutra, protegendo ou suprimindo, promovendo ou completando, o Estado tem a obrigação de *não absorver*, isto é, de não pretender substituir-se à Igreja e à família, naquilo que elas podem e querem realizar em matéria de educação” (p. 39)⁶⁷⁶.

Na sequência destes princípios, Braga da Cruz fundamenta o dever do Estado em conceder subsídios às escolas privadas, pertencendo-lhe “indiscutivelmente” o dever e o

⁶⁷⁵ Cf. n.º 43 da Encíclica *Divini Illius Magistri*.

⁶⁷⁶ Ver também Braga da Cruz (1954: 73-81; 1965: 113/114).

direito de uma “discreta fiscalização” para assegurar o bom funcionamento das escolas, mas “que tem de ser executada no sentido de fomentar e prestigiar o ensino livre” (p. 41)⁶⁷⁷.

Depois de referir historicamente as razões que motivam, no século XIX, a estatização do ensino, tanto a nível europeu (com a Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa), como nacional (com as ideias importadas pelo Marquês de Pombal) (pp. 25-33), o autor defende o *sistema da liberdade escolar protegida pelo Estado*, já muito generalizado nos países europeus mais desenvolvidos. Neste sistema, a actividade do Estado é “meramente supletiva” (p. 43), isto é, “o Estado deve estar sempre pronto a ceder o seu lugar à Igreja e às famílias, quando estas se apresentem em condições de organizar o ensino só por si” (ibidem)⁶⁷⁸.

Mas já antes de Braga da Cruz, em 1947, a Igreja, pela pena de J. Baptista Mendes, na revista *Brotéria*, e reagindo contra sinais evidentes de monopólio estatal, esclarece a posição “oficial”:

“A função docente do Estado, ou a sua interferência no ensino e educação, deve ser meramente supletória, coordenadora e promotora. O ensino particular tem, por isso, mais foros de direito à existência que o oficial; devia, até, representar, no teatro da vida, o papel principal, tomando, o oficial, um papel muito secundário, de suplente” (p.145).

Apoiando-se nos discursos de Braga da Cruz e na doutrina de Pio XI, António Leite (1965) reafirma que “a função dos poderes públicos em matéria educacional deve ser sobretudo supletiva”, pois ao Estado “o que deve interessar é que se ensine e bem, sob todos os aspectos” (p. 314).

Consentâneo com esta linha de pensamento, o Pe. Mendes Fernandes (1958), na esteira de Gaston Sortais, refere que a função do Estado é “aider faire” (Baudrillart), isto é, “onde a iniciativa privada é frouxa – o Estado deve estimulá-la; onde é insuficiente – completá-la; onde impotente – substituí-la, mas considerando-se como um *substituto provisório*; onde é insuficiente – encorajá-la” (p. 71).

Também Eurico Dias Nogueira (1963) considera que “o Estado, em posição subsidiária, fomenta, ampara, ajuda e supre” (p. 120), porque, de acordo com o disposto na Constituição Política e na Concordata “a educação e o ensino são confiados, em primeira mão, à Família, Igreja e outras entidades da confiança daquelas (ibidem).

Nesta linha encontra-se Émile Planchard (1966), um católico seguidor da ortodoxia da Igreja. No seu livro *Fondements d'une Planification Pédagogique au Portugal*, enuncia como

⁶⁷⁷ Ver também Braga da Cruz (1954: 76).

⁶⁷⁸ Ver também Braga da Cruz (1952: 47ss).

princípio que “les droits des parents en matière d’éducation de leurs enfants mineurs (...) sont primordiaux”. Neste contexto, ousa mesmo afirmar que “L’Etat est neutre et n’agit en somme, en matière d’éducation, que par procuration” (p. 230).

Por sua vez, para F. Bravo Gomes⁶⁷⁹ (1967), o Estado não deve ser “o único nem o principal docente da Nação” graças ao princípio da subsidiariedade (p. 467). Apesar da destinação deste papel secundário, o sacerdote reconhece no Estado funções próprias assaz importantes, que devem ser assumidas por ele e respeitadas pelos cidadãos, com moderação:

“Organismo natural destinado a garantir e a aumentar o bem comum temporal das comunidades humanas, o Estado não deve ser sacralizado. Mas também não deve ser vilipendiado. Tem a sua função própria, tem a sua dignidade própria que devem ser acatadas e respeitadas. O que importa é que o sejam cada vez mais pela persuasão e cada vez menos pela força” (ibidem).

No campo mais específico da educação, o Estado, como detentor dos meios de coordenação e financiamento exigidos, deve ter interesse, segundo este autor, de promover a igualdade de condições de funcionamento entre a oferta pública e a oferta da iniciativa privada de qualidade:

“O Estado, como zelador do bem comum temporal, tem interesse, para salvaguardar a paz pública e manter a coesão nacional, não só em não violar a liberdade das consciências mas em assegurar a colaboração das iniciativas privadas e mesmo de as tratar em plano de igualdade com a escola pública quando, para tanto, ofereçam análogas condições e, mesmo, de criar essas condições, supostas as garantias” (p. 469).

Mais uma vez é a doutrina do Magistério da Igreja a orientar as opiniões destes *destacados* católicos. O princípio da subsidiariedade está subjacente a este debate e inverte as funções tradicionais do Estado e das restantes iniciativas, sem, no entanto, minorar o papel interventivo dos governos na educação. E será este entendimento que determinará a discussão em torno de outras questões candentes directamente associadas à liberdade de ensino.

O apelo à liberdade de ensino e ao decorrente financiamento estatal

A temática da liberdade de ensino – que tem implícitos o pluralismo educativo e a liberdade de escolha – é uma das grandes preocupações dos católicos mais empenhados nestas matérias.

⁶⁷⁹ Pseudónimo do Pe. Manuel Antunes, como já referimos.

No relatório sobre o estado do ensino privado (cf. *Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, “Do Estado do Ensino Particular”, s/d) já o autor reclama para os pais “o direito de escolha da escola que mais apta lhes pareça para a formação de seus filhos e que melhor se coadune com os interesses sociais” (p. 5), não deixando de colocar duas questões pertinentes:

“Haverá liberdade de escolha, quando a matrícula de um aluno de média inteligência e capacidade de trabalho, num estabelecimento oficial, significa a passagem regular de ano a ano, duma classe à seguinte, enquanto a frequência duma escola particular não pode garantir-lhe mais do que as contingências sempre perigosas dos exames oficiais? Haverá liberdade de escolha, quando o Estado (...) ministra quase gratuitamente (...) o seu ensino e os estabelecimentos particulares, pelas próprias dificuldades da sua existência, são obrigados a cobrar as propinas necessárias ao seu sustento?” (pp. 5/6).

A resposta óbvia do autor é “Decerto que não”, acrescentando que o Estado exerce desta forma “um injusto e ilícito monopólio do ensino, contrário à boa economia, à liberdade das legítimas preferências das famílias e contrário ao exemplo das Nações mais progressivas” (p. 6).

Guilherme Braga da Cruz (1954) aborda a temática da liberdade de ensino no discurso comemorativo dos vinte e cinco anos da *Divini Illius Magistri*. Nesta oportunidade, e tendo como referência esta Encíclica de Pio XI, o professor da Universidade de Coimbra explica por que é que os pais têm a primazia na educação e o direito inerente de escolher, dentro da orientação doutrinal que considerem preferível, a educação que aos filhos mais convém:

“Este privilégio, que ninguém pode legitimamente contestar-lhes, funda-se directamente no direito natural: o filho é um pedaço da própria carne dos pais; e se, com o nascimento, logo se autonomizou deles fisicamente, só ao cabo de vários anos, com o progressivo desenvolvimento da razão, se há-de autonomizar no aspecto intelectual. Enquanto essa autonomização não se completa, os filhos são, intelectualmente, uma parcela dos pais, o que equivale a dizer que a vontade dos pais é, para todos os efeitos, a sua própria vontade” (p. 63).

Não deixando de referir algumas restrições a este direito natural⁶⁸⁰ (pp. 64/65), e ciente das dificuldades culturais, políticas e financeiras do momento, Braga da Cruz propõe a

⁶⁸⁰ Guilherme Braga da Cruz (1954) apresenta três limitações. A primeira é consequência do baptismo, uma vez que, com este sacramento, a criança deixa de pertencer exclusivamente aos pais para pertencer à Igreja. Desta forma, a Igreja, porque tem uma “maternidade espiritual e perene”, adquire um direito de educação que se sobrepõe ao próprio direito dos pais. Incumbirá assim aos pais educar religiosamente os seus filhos. Outra limitação relaciona-se com o facto de este direito natural dos pais decrescer à medida que os filhos vão

gradual⁶⁸¹ substituição do “sistema de monopólio estadual da educação” por um “sistema de liberdade escolar organizada e protegida pelo Estado”, que implicará obrigatoriamente a ajuda financeira aos colégios com adequada qualidade, de modo a tornarem-se acessíveis aos pais que os desejarem (pp. 89/90). É nesta ordem de preocupações que o autor situa a “verdadeira” e “plena” liberdade de escolha:

“Verdadeira liberdade de escolha só existirá se o Estado apoiar a escola privada em termos de ela poder oferecer um conjunto de regalias praticamente idêntico ao que oferecem as escolas oficiais, sobretudo no que toca à carestia do ensino. O Estado deve, portanto, subsidiar as escolas confessionais com a amplitude suficiente para poderem organizar um ensino tão barato como o das escolas oficiais – ou até gratuito, se este também o é. Só então haverá plena liberdade de escolha das famílias; e só então o Estado terá sido verdadeiramente liberal e tolerante” (Cruz, 1952:19).

Também António Leite (1959a) defende a “verdadeira” liberdade de ensino e considera-a indissociável da atribuição de subsídios estatais:

“Falar desses subsídios é reclamar em nome dos pais a aplicação de um princípio elementar de justiça distributiva e de um mero corolário da verdadeira liberdade de ensino. Esta consiste, sobretudo, em os pais poderem escolher, em igualdade de condições, a escola que desejarem para os seus filhos” (p. 125).

Nesta mesma linha de pensamento encontra-se Eurico Dias Nogueira (1963) que perante os condicionalismos de ordem financeira impostos pelo Estado ao ensino particular, tornando este ensino inacessível a grande parte da população escolar, tem o seguinte desabafo:

“Por isso se afirma ser quase ilusória a liberdade de ensino em Portugal. Frente às escolas oficiais, gratuitas ou quase, erguem-se a medo algumas escolas particulares, caras para os alunos e repletas de riscos para quem se abalança a fundá-las e mantê-las” (p. 121).

Por sua vez, F. Bravo Gomes (1967) enfatiza o papel da família e da Nação na acção educativa, em detrimento do Estado, e descreve assim o “princípio de pluralismo escolar”:

“É a Nação que é criadora, não o Estado. É a Nação que ensina e é ensinada, não o Estado. Uma vez que o Estado não é nem pretende ser totalitário, o agente do ensino não deve ser, como tal, directo representante do Estado. O agente do ensino deve ser, como tal,

crescendo a adquirindo maturidade e autonomia. A terceira restrição prende-se com a responsabilidade em educar segundo “os princípios da moral natural”. Se tal não acontecer, por desleixo ou capricho, então a Igreja ou o Estado poderão licitamente substituí-los (pp. 64/65).

⁶⁸¹ O autor considera que nesta *gradualidade* as escolas da Igreja devem ser contempladas prioritariamente, uma vez que dão maiores garantias de continuidade (Braga da Cruz, 1954: 91-94)

directo representante da Família e da Nação. Uma e outra estão sujeitas, por sua vez, à instância superior da Verdade. É à Verdade que compete julgá-las como é à Verdade que compete presidir à relação mestre-discípulo. O que acabamos de dizer traduz, à sua maneira, o princípio de pluralismo escolar” (pp. 467/468).

Este prestigiado sacerdote e pedagogo considera que neste cenário plural “uma concorrência não demolidora constitui um estímulo saudável para a investigação, a criação de novos métodos pedagógicos e o aperfeiçoamento dos existentes” (p. 468). E para atingir estes desideratos, adianta mais um princípio basilar na educação – o princípio da liberdade – porque “sem liberdade, legítima, não é possível educar, não é possível criar no domínio do espírito, não é possível investigar” (ibidem).

Para resolver a questão candente da liberdade de ensino, os católicos consideram indispensável os apoios estatais ao ensino privado, quer na forma de subsídios, quer desagravando-o fiscalmente. Liberdade de ensino e auxílios financeiros são pois duas realidades indissociáveis.

Para a efectivação de uma autêntica liberdade de ensino, Braga da Cruz (1954) propõe uma ampla concessão de subsídios às escolas privadas com carácter duradouro, “não apenas puramente simbólicos, mas outorgados com a generosidade suficiente para dar aos respectivos professores o mesmo desafoço de situação material que desfrutam os das escolas oficiais, e para que essas escolas possam oferecer um ensino tão barato como o do Estado” (p. 97).

E porque considera razoável tal pretensão, o autor adianta as seguintes questões, como que adivinhando os argumentos dos governantes:

“Que tem isso de impossível? Se o Estado gasta, de ano para ano verbas orçamentais cada vez maiores, na construção de edifícios escolares, no pagamento de ordenados a professores, na criação de novos estabelecimentos de ensino, porque não há-de deixar de gastar esse dinheiro num pletórico ensino oficial e passá-lo a gastar com o ensino privado? Não foi isso, porventura, o que já se fez em vários países, com resultados altamente compensadores? Porque não se há-de aproveitar a lição da experiência estranha? (ibidem).

Sobre esta matéria, M. Alves Pardinhas (1956) não entende por que razão o Estado não ampara e subsidia os colégios que são sentidos como “uma necessidade da Nação”, uma vez estes auxílios viriam permitir “uma indiscutível melhoria pedagógica no ensino privado” (pp. 46/47).

Também António Leite (1959a), em diversos momentos, aborda esta questão, incontornável para quem pretende ver o ensino particular progredir e tornar-se acessível a todas as camadas da população. Aliás, os mais carenciados são aqueles que mais preocupam este sacerdote jesuíta:

“Julgamos sinceramente que o problema do desenvolvimento do ensino secundário em Portugal se poderia tentar resolver, com notável economia nas despesas públicas e sem dano para a instrução, se fossem concedidos subsídios que permitissem aumentar e desenvolver-se as escolas particulares que o merecessem e dessem garantias para o futuro. (...) Ora não é justo que fiquem privados do ensino secundário gratuito os alunos das aldeias ou pequenas vilas de Província. Só poderão gozar dessa regalia, em paridade com os das cidades, se nessas terras encontrarem colégios com ensino gratuito. (...) Esses alunos têm tanto mais direito ao ensino gratuito, quanto usufruem menos das vantagens da civilização” (p. 127).

Perante esta situação, António Leite (1961) denuncia o facto de o Estado, ao invés de ajudar, ainda lucrar com as escolas do ensino particular, mormente as localizadas no interior do País, e com os pais que lá colocam os seus filhos:

“Como o ensino secundário oficial se ministra nos 67 concelhos mais importantes do país, vê-se que são precisamente os concelhos mais pobres e desfavorecidos que estão privados do ensino quase gratuito, vendo-se os pais ali residentes na necessidade de pagar dois ensinamentos: o oficial que não podem utilizar, e o particular. A este, salvo raras excepções, o Estado não só não subsidia, como seria de inteira justiça, mas ainda o onera com pesadas contribuições e outros encargos, e taxas mais altas de matrículas e exames que as do ensino oficial⁶⁸²!” (p. 526).

Também Eurico Dias Nogueira (1963) considera que o ensino particular, longe de ser ajudado pelo Estado, é uma “fonte de receita para o fisco, que o onera com pesados impostos e lhe nega as mais elementares isenções” (p. 120). A mesma opinião tem o Pe. Vítor Melícias (1976) que denuncia o “paradoxo de o Estado lucrar com o ensino, através dos impostos cobrados às escolas e sobretudo do dinheiro que não gasta em outras tantas que teria de manter” (p. 43).

Sendo evidente esta ânsia de lucro por parte dos governantes, António Leite (1965) prova, por dados recolhidos na experiência belga⁶⁸³, que seria muito mais económico para o

⁶⁸² Sobre este último aspecto, ver também António Leite (1959a: 130; 1959b: 404).

⁶⁸³ Cf. António Leite (1959b).

Estado subsidiar o ensino particular do que construir e manter novas escolas oficiais (pp. 313/314).

Émile Planchard (1966) é outro autor que defende a atribuição de subsídios estatais às escolas privadas que manifestem qualidade em todos os aspectos:

“L’Etat, qui reconnaît le droit de créer des écoles privées, a le devoir d’aider matériellement celles-ci pour autant qu’elles le sollicitent et qu’elles offrent les garanties indispensables du point de vue moral, pédagogique et hygiénique et aient un nombre suffisant d’élèves. Une telle obligation résulte de la liberté reconnue aux parents de choisir l’école qui leur convient, sans qu’un tel choix soit limité par des raisons économiques” (p. 232).

Anos mais tarde, Planchard (1978) insiste na justeza do financiamento estatal, até para mitigar a acção dos que investem no ensino por razões essencialmente comerciais:

“E temos de combater as discriminações baseadas na fortuna, ao mesmo tempo que a existência de empresas escolares cuja finalidade é mais comercial que educativa. (...) Quando a igualdade financeira de todas as escolas for alcançada graças ao apoio do Estado, a multiplicação dos colégios comerciais afrouxará por estes deixarem de ser rentáveis para os seus proprietários” (pp. 12/13).

Alguns destes autores não se limitam porém a exigir do Estado a atribuição de subsídios, mas adiantam medidas concretas para a sua efectivação.

Guilherme Braga da Cruz (1952), tendo em conta a experiência de outros países, aventa as seguintes formas de o Estado financiar o ensino privado: tomar a seu cargo o pagamento dos ordenados e os custos de equipamentos didácticos e manutenção dos edifícios; dar a cada escola um subsídio proporcional ao número de alunos, cabendo depois à respectiva direcção a gestão livre deste montante⁶⁸⁴; ou entregar a cada família uma espécie de *cheque escolar*⁶⁸⁵ (pp. 20-22).

Por sua vez, M. Alves Pardinhas (1956) sugere algumas propostas de financiamento directamente ao colégio “que se julgue merecê-lo, pela sua competência, idoneidade e

⁶⁸⁴ Uma variante desta modalidade será o Estado subsidiar tendo em conta o número de examinandos submetidos com êxito às provas oficiais (Braga da Cruz, 1952: 22).

⁶⁸⁵ A expressão é nossa, que sintetiza a proposta de Braga da Cruz: “Não menos curioso, finalmente, é o sistema que trata de equiparar o ensino oficial ao ensino privado, não pelo embaratecimento deste, mas pelo encarecimento daquele. O ensino oficial será tão caro como o ensino particular; e, para suprir os inconvenientes que daí derivam, é outorgada aos pais, por cada filho em idade escolar, uma subvenção em dinheiro, correspondente ao quantitativo total ou parcial das propinas e de outros encargos escolares – quantitativo que eles despendem livremente, pagando as despesas de educação dos filhos na escola livre ou na escola oficial, como melhor entenderem” (p. 22).

tradição escolar” ou, como considera “mais neutro”, directamente aos alunos (bolsas de estudo, prémios de bom comportamento e bom aproveitamento) e às famílias (espécie de abono de família), de forma a poderem escolher a “sua” escola (pp. 48/49).

Também António Leite (1959a), para que o ensino particular que o mereça⁶⁸⁶ possa não ser mais oneroso que o oficial, sugere que o auxílio comece pela isenção dos impostos, seguida de empréstimos em condições especiais (e até gratuitos) para a construção de edifícios e aquisição de equipamentos, e de subsídios para a manutenção das escolas (p. 133).

Por sua vez, Émile Planchard (1966), sugere que ao lado da escola estatal, com ensino tendencialmente neutro, deverá coexistir a escola confessional, com larga autonomia interna, sujeita ao controlo pedagógico e “higiénico” do Estado, recebendo dele os subsídios necessários ao seu funcionamento (p. 51).

Significativo nestes testemunhos é a tentativa de se exporem diversos níveis de solução para efectivar a questão estruturante (e consensual) da liberdade de ensino. Cientes de que o Estado tem, além das dificuldades financeiras, também entraves políticos e culturais, estes autores aventam um leque variado de modalidades, algumas delas aproveitadas décadas mais tarde para mitigar o debate em torno de assunto tão delicado e fundamental.

A denúncia de uma neutralidade a raiar o laicismo

Guilherme Braga da Cruz (1952) é um dos católicos que mais perscruta e denuncia os sinais de ateísmo e laicismo emergentes na educação promovida no Estado Novo, em consequência duma pretensa neutralidade escolar. Segundo este autor, a escola laica – “uma das maiores mentiras do nosso tempo” (p. 16) – facilmente resvala para o indiferentismo religioso, ou mesmo para a hostilidade à religião⁶⁸⁷ (p. 16), considerando ainda que “à sombra da neutralidade, o sistema laicizou a escola oficial, tomando partido pela educação ateia” (pp. 17/18).

Além desta “mentira da neutralidade”, Braga da Cruz denuncia a “mentira da tolerância”, uma vez que o Estado até consente a livre criação de escolas confessionais, mas em condições

⁶⁸⁶ E, tal como opinam os restantes autores, as escolas da Igreja devem ser as primeiras a beneficiar destes subsídios.

⁶⁸⁷ Em 1954, no segundo discurso marcante da década, Guilherme Braga da Cruz esclarece melhor esta ideia: “Dando carácter agnóstico ao ensino oficial, o Estado não respeita a neutralidade; toma abertamente partido contra a Igreja de Cristo e contra os demais credos religiosos, pois é sabido que, em matéria de educação, criar indiferença por uma doutrina equivale praticamente a hostilizá-la” (1954: 80).

tais de desvantagem em relação ao ensino oficial, que só torna a educação religiosa acessível às classes mais favorecidas⁶⁸⁸ (pp. 17/18).

O possível argumento de as escolas públicas facultarem uma educação religiosa materializada na aula de Religião e Moral é rebatido por Braga da Cruz (1954) desta forma:

“Nem se diga (...) que, havendo hoje ensino religioso nas escolas primárias e nos liceus de Portugal, a Igreja nada mais tem a reclamar. Além da fraca eficiência desse ensino – o que é outro problema – todo o mal está em ele nos aparecer integrado num sistema monopolista de educação. Por muito que o Estado proclame que ensina a religião nos cursos primário e secundário para corresponder às aspirações das famílias, ninguém acreditará nessa asserção enquanto vir que o Estado procede, em tudo o mais, com critério monopolista” (p. 89).

Por sua vez, F. Bravo Gomes (1967) considera que a sociedade pluralista tendencialmente presente na altura, onde coexistem várias famílias espirituais, exige do Estado “uma certa laicidade prática”, a fim de se atingir um “terreno comum de entendimento”. E apesar de ir de encontro a algumas convicções de católicos e de governantes, este jesuíta ousa dizer que “o Estado confessional, como aliás o Estado ideológico, parece ter feito o seu tempo” (p. 467). O autor reconhece no entanto que em vez do laicismo contra o ensino da Igreja de outrora, parece “prevalecer uma certa neutralidade, não raro benevolente que pode ir mais ou menos longe na benevolência, segundo os casos” (p. 469).

Se esta questão se coloca durante o Estado Novo, não será menos relevante no regime democrático. António Leite (1976), a propósito do debate sobre a liberdade de ensino na nova

⁶⁸⁸ Diz, textualmente, a este respeito Braga da Cruz (1952): “A segunda mentira do sistema é a *tolerância*: o ensino oficial é agnóstico; mas o Estado, magnânimo, liberal, tolerante, consente o livre funcionamento das escolas privadas. Os diferentes credos religiosos – diz-se – podem, assim, organizar livremente as suas escolas. Baniu-se a educação religiosa do ensino oficial, para respeitar a neutralidade; mas deixou-se o campo livre ao ensino confessional, que pode ser aproveitado por todos quantos o preferam ao ensino oficial. Quem não vê, porém, onde está o sofisma? O Estado, dispondo livremente dos dinheiros públicos – que é como quem diz, do dinheiro dos contribuintes – constrói edifícios escolares, adquire material didático, paga vencimentos aos professores, e oferece ao público – porque assim o exige o progresso e a expansão da cultura – um ensino gratuito ou quase gratuito. E, à margem disso, arvorando-se em arauto da tolerância, consente que os particulares e, designadamente, as confissões religiosas organizem escolas próprias, pagas totalmente por aqueles que queiram frequentá-las. Com isto, o Estado, sob a bandeira da tolerância, ofende duplamente a liberdade dos seus súbditos: - Em primeiro lugar, porque utiliza o dinheiro dos impostos na organização dum ensino oficial contraditório com as aspirações da generalidade dos contribuintes; em vez de um ensino religioso, como eles desejariam, oferece-lhes um ensino laico e agnóstico. Em segundo lugar, porque lhes deixa a magra liberdade de optar entre um ensino laico gratuito ou quase gratuito – ou melhor, um ensino que eles já pagaram, bom ou mau grado seu, ao pagarem os impostos – e um ensino confessional altamente custoso, pagando segunda vez, e por bom preço, a educação dos seus filhos” (p. 17).

Constituição e da pretensa laicidade do ensino oficial⁶⁸⁹, alerta para o facto de a laicidade poder entender-se como laicismo, com prejuízo para as escolas confessionais e laicas:

“Se se escrever que o ensino público será laico, pode formular-se uma disposição susceptível de duas interpretações antagónicas. Por escola laica deve entender-se que o ensino nas orientações pedagógicas gerais (...) não será favorável nem desfavorável a qualquer confissão religiosa ou ao fenómeno religioso. Mas pode também entender-se que o ensino será inspirado por uma orientação ideológica determinada, historicamente conhecida de cunho anti-religioso – o laicismo. E este entendimento será manifestamente contrário ao ensino confessional ou propriamente laico” (p. 11).

Neste mesmo período, também Mendes Fernandes (1978) aborda esta problemática, reforçando que a laicidade do Estado está de acordo com a doutrina do Magistério da Igreja⁶⁹⁰. Mas, na esteira dos anteriores autores, o canonista teme que se confunda Estado laico com Estado laicista:

“Estado *laico* não é, pois, a mesma coisa que Estado *laicista*. (...) A Igreja pode aceitar escolas laicas que respeitem (...) o pluralismo confessional, mas nunca escolas laicistas em que na prática, em certo período post-25 de Abril, se estava a incorrer” (p. 12).

Havendo algum consenso destes especialistas relativamente à neutralidade *genuína* do Estado, no entanto, tendo em conta a tradição estatizante vigente, eles sentem perigosa esta aliança que conduz, na prática, a mais escolhos para o ensino livre, principalmente o ministrado pelas escolas da Igreja. Será por estes motivos que, já nos anos noventa, Roberto Carneiro, fazendo uma rápida retrospectiva sobre esta matéria, conclui que a sociedade portuguesa tem sido marcada “por uma tradição multissecular de laicismo estatizante e maçónico”, contexto este pouco favorável ao livre desenvolvimento do ensino particular (1994: 104).

⁶⁸⁹ Recordamos que a *Comissão Parlamentar de Direitos e Deveres Fundamentais* apresentou uma proposta de artigo 29º, cujo n.º 1 dizia: “O ensino oficial será laico”.

⁶⁹⁰ Mendes Fernandes (1978) invoca Pio XII que, em 23 de Março de 1958 declarou que “uma justa e sadia laicidade de Estado é um dos princípios da doutrina católica”. E acrescenta o autor: “Se pela expressão laicidade de Estado se quer significar simplesmente a soberana autonomia de Estado no seu domínio de ordem temporal (organização política, judicial, administrativa, fiscal, militar, técnica, económica) esta posição é absolutamente conforme à doutrina da Igreja. Se, pelo contrário, pretendesse significar as intenções do Estado não se submeter a nenhuma moral superior e de, como norma da sua acção, reconhecer apenas os ‘interesses do Estado’, esta posição laicista que conduz inevitavelmente ao totalitarismo haveria que condenar-se como ‘perigosa, retrógrada, falsa’ (Bispos franceses)” (p. 12).

As críticas internas ao ensino particular

Os *especialistas* católicos querem um ensino não estatal que prestigie o ensino livre em geral e a Igreja em particular. Por isso, nas suas intervenções, de forma directa ou mais ou menos subtil, não deixam de apontar deficiências a corrigir, de forma a anular supostas críticas vindas de governantes e políticos, ou da própria sociedade civil. Colégios com fins especialmente comerciais, deficiente organização, más instalações, fraco equipamento e corpo docente inabilitado, são os males mais insistentemente referidos pelos autores que, sobre esta matéria, ousam pronunciar-se.

No relatório sobre o estado do ensino privado de que temos vindo a falar (cf. *Arquivo I do Patriarcado*, Cx 5, “Do Estado do Ensino Particular”, s/d), não há pejo em denunciar situações disfuncionais no seio do ensino privado, evidentes nos tempos próximos do período que estamos a analisar. Parece que o grande alvo são os “colégios clandestinos”, nascidos devido ao abandono a que foi votado o ensino particular pelos governantes, como é descrito em linguagem muito peculiar:

“Mas desse abandono derivaram perniciosíssimas consequências: o ensino cresceu, quase cancerosamente, desprendendo-se em produtos teratológicos, podendo o capricho e o interesse individual bordar liberrimamente todas as extravagâncias morfológicas da mais aberrante fantasia. A grande maioria dos colégios viu a sua frequência enfraquecida pela concorrência ilícita e desleal do ensino ministrado em estabelecimentos que funcionavam clandestinamente” (p. 19).

Outro alvo das críticas são os estabelecimentos privados com excesso de desorganização e défice de qualidade pedagógica que parecem crescer um pouco por todo o lado, mas com maior acuidade nos grandes centros, com efeitos assaz perversos para os bons colégios:

“Se na província este mal – superabundância de colégios – é assim acentuado, em Lisboa atinge as raias do inconcebível. Aí, ao lado dos estabelecimentos de educação integral e dos de feição instrutiva, começou a pulular uma verdadeira legião de colégios de finalidade mal definível no plano educativo, verdadeira praga de difícil extinção. (...) Mas o conhecimento perfeito do que são esses colégios e coleginhos por aí disseminados causa pavor. De colégios, só a tabuleta pendente dum segundo andar e como índices de obra cultural só numa sociedade à borda do abismo. Que resulta desta anarquia, deste absurdo e impossível estado de coisas? A crise pela concorrência desenfreada, o aviltamento dos preços, consequentemente o dos honorários dos professores e o do rendimento do ensino e um rosário de práticas torpes e vergonhosas, para equilíbrio da receita e da despesa” (p. 20).

A fraca qualidade de muitos directores de colégios, julgados intelectuais e inovadores na arte de educar, e a ânsia desenfreada do lucro, em detrimento da atitude de serviço sério às populações, são outras deficiências apontadas no relatório:

“Aventureiros há-os em todas as profissões. E destes que infestam o ensino particular surde-nos a cada canto um director de colégio⁶⁹¹. A mira de lucros fabulosos levou-os a tornarem-se um dos inimigos mais perigosos dos bons estabelecimentos de ensino, dos alunos e de quem tem responsabilidade de educador. São estes senhores, cuja obra educativa se cifra em tão somente assinarem os recibos de propinas e ministrarem aos seus alunos uma deficiente instrução mecanizada que aparecem como inovadores em assuntos de educação, como paladinos duma nova ordem pedagógica” (pp. 22/23).

Também os colégios que praticam a co-educação são duramente criticados neste relatório, pelo atentado ao pudor e pela dificuldade em se educar conjuntamente dois seres com características e destinos tão diferentes (pp. 25-31). Este cenário *catastrófico* leva o autor a lançar o seguinte alerta aos pais:

“A co-educação... pais portugueses! ...o maior inimigo do futuro de vossos filhos, o precipício em que a vossa ignorância e descuido e a cupidez das pessoas a quem, de ânimo leve, os entregastes, os lançaram, a fim de os terem seguros? É grave, é melindrosíssimo o problema, na sua nudez mais real, mas incontestável e incontroverso, pais e educadores. As vossas filhas dai-las a quem as não prepara para a sua função específica na sociedade. É forte, é duro de dizer-se e de ouvir-se? Talvez...”⁶⁹² (p. 25).

⁶⁹¹ Noutro momento, o autor explicita melhor esta “legião de aventureiros”: “Professores reformados, portanto já gastos, oficiais do exército com a carreira truncada, advogados falidos, seminaristas que não conseguiram trepar ao Ecbatana Santo do Sacerdócio, muitos que nunca o deveriam tentar, estudantes de todos os cursos, sem qualidades naturais para atingirem o final deles, guarda-livros, caixeiros e... pasmai, ó gentes!... até porteiros de colégios se julgaram no direito de serem professores e directores de estabelecimentos de ensino” (cf. *Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, “Do Estado do Ensino Particular”, s/d, p. 34).

⁶⁹² A este propósito, não deixa de ser curioso a seguinte descrição feita pelo autor, numa visita a um colégio “cogumelo”, ademais com co-educação: “Que se nos deparou? Que vimos? Um senhor adornado do aurifulgente título de director, em alguns casos brilhando por uma horripilante pobreza intelectual, e que muito contrafeito, a nosso pedido, nos leva a percorrer o seu colégio. Atentai. Salas de aula acanhadíssimas, com uma atmosfera morna, saturada, atmosfera de estufa, em que a renovação do ar se não faz ou se faz dificilmente e nas quais os alunos são obrigados a permanecer durante três e quatro horas consecutivas. O material escolar é de arquitectura pedagógica defeituosíssima e em muitos casos insuficiente para o número de alunos. Como os pátios de recreio, quando existem, têm a superfície, ou pouco mais, que deveria ter uma sala normal, e porque ordinariamente o colégio é o rés-do-chão, o primeiro, menos vezes, o segundo andar, essas dezenas de alunos e alunas que por aí fervilham, nos intervalos das aulas, uns preferem vir passá-los à rua (sempre é outra coisa!); outros derramam-se livremente por todos os recantos, sem que ninguém se dê ao incómodo de os importunar pela presença. Muitos, visto que o colégio para pátios de recreio possui apenas uma exiguidade de metros quadrados, têm como entretenimento ver quem sobe e desce as escadas de serviço. E de todos os alunos só uma parte mínima, os mais pequenos, se movimentam no minúsculo pátio. Se a visita coincidir com uma sessão de ginástica, vereis que, enquanto o professor explica os exercícios a uma formatura de alunos e alunas – estas com um fato que em parte se lhes ajusta rigorosamente fazendo salientar as formas físicas, e isto ao lado dos alunos! – uma enfiada de pessoas lhe vai entrecortando a explicação ou vozes de comando dos movimentos. (...) Se a aula de que se trata

Perante esta situação “anárquica” (p. 35)⁶⁹³ que atinge o ensino particular, o autor pede “a extinção de todos os colégios que não satisfaçam e a limitação e condicionamento do exercício e abertura de novos estabelecimentos de ensino particular” (p. 38).

Continuando o enfoque nestes prelúdios da expansão escolar, quando soam os primeiros sinais de uma procura crescente do ensino liceal e o ensino privado corresponde a essa ânsia de escolarização, J. Baptista Mendes (1947) também denuncia a existência de colégios com objectivos essencialmente comerciais, ou outros a funcionar em condições físicas e organizacionais deficientes:

“Benefício enorme que, às vezes, se não pesa ou se perde de vista, ao avolumarem-se certos defeitos e deficiências de não poucos estabelecimentos, cujo único fito e mira era a ganância material. Começaram, de facto, a pulular, aqui e ali, sobretudo, em grandes cidades, pequenos centros de instrução, desprovidos das mais elementares condições de higiene física e, infelizmente, também moral. Tais estabelecimentos eram, certamente, a vergonha do ensino particular e somos os primeiros a reclamar a sua extinção” (p. 143)⁶⁹⁴.

Também Guilherme Braga da Cruz (1954) apresenta um quadro pouco lisonjeiro a este respeito, e levanta a voz contra as escolas sem escrúpulos, algumas delas vítimas das circunstâncias adversas que atingem a imagem do ensino particular:

“Salvo raras excepções de alguns colégios religiosos e de certos colégios privados onde a formação religiosa constitui a preocupação dominante (...), os colégios portugueses transformaram-se, sobretudo nos grandes centros populacionais, em simples refúgios de cábulas, falhados no ensino oficial. (...) O próprio professorado – salvo honrosíssimas e, aliás, numerosas excepções – é formado muitas vezes também, pelo refugio do ensino oficial pois o famoso exame de admissão ao estágio constitui uma barreira intransponível para muitos jovens licenciados, que se vêem obrigados a ir buscar ao ensino privado o seu ganha-pão” (pp. 87/88).

é fronteira à rua, será necessário que o tilintar dos carros eléctricos, o buzinar e estrondo dos automóveis ligeiros e pesados, se perca ao longe, a fim de o professor poder continuar a fazer-se entender dos alunos ou entender o que eles dizem” (pp. 29/30).

⁶⁹³ Destacamos algumas razões desta anarquia, referidas pelo autor: oferta maior do que a procura; poucos colégios com ensino de qualidade, por falta de instalações adequadas, pela incompetência dos directores, pelo sistema de co-educação que adoptam, pelos intuits comerciais que praticam (cf. *Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, “Do Estado do Ensino Particular”, s/d, pp. 35/36).

⁶⁹⁴ J. Baptista Mendes (1947) também critica os colégios mistos, considerados por ele como uma “chaga pedagógica e moral”, e que, “contrariamente aos princípios católicos, faziam da coeducação um chamariz desonroso e aviltante” (p. 143). Recordamos que a partir do ano lectivo 1941/42, é proibida a coeducação, uma determinação bem aceite por sectores mais conservadores, mas, segundo Sérgio Grácio (1998), prejudicando os colégios que deixam de receber raparigas, pois são estas que sustentam boa parte dos estabelecimentos privados com ensino secundário (p. 140).

M. Alves Pardinhas (1956) é outro dos autores que alerta para a existência de colégios que subvalorizam a parte escolar em detrimento da comercial. A propósito da pertinência da concessão de subsídios estatais, fala como essa atribuição poderia causar “uma melhoria, em matéria de educação, a muitos Colégios afogados nas águas dum concorrência económica e presos à legislação escolar geral, e preocupados demais com o seu lucro, a ponto de por vezes descuidarem a educação dos escolares” (p. 47).

Na década de sessenta, quando se acentua a expansão do ensino privado liceal, Émile Planchard (1966), pedagogo atento à qualidade dos estabelecimentos, reconhece as sombras que brotam em algum ensino particular, exigindo uma inspeção rigorosa por parte do Estado:

“En fait, il faut reconnaître que beaucoup de collèges particuliers portugais n’offrent pas le minimum indispensable quant aux conditions hygiéniques et pédagogiques. Ils ont trop souvent un caractère exagérément commercial et les maîtres n’ont pas toujours les habilitations qu’on serait en droit d’exiger. (...) Afin de restreindre les abus, d’améliorer la qualité de l’éducation et de l’enseignement administrés dans les établissements particuliers, l’inspection devrait être plus rigoureuse quant aux locaux, quant à l’hygiène, quant à la pratique pédagogique, quant à la qualité des maîtres” (pp. 44/45).

As denúncias apresentadas por estes autores católicos abrangem principalmente o período inicial da expansão escolar, quando a procura de mais escolarização liceal, perante a reduzida oferta estatal, faz estimular a criação de escolas privadas. Nestas circunstâncias especiais, a perspectiva de um bom *negócio* faz dar prioridade às questões económicas em detrimento das questões pedagógicas e organizacionais.

Pela tipologia das intervenções, parece-nos, porém, que as críticas se circunscrevem sobretudo aos pequenos colégios das cidades mais populosas, especialmente Lisboa, onde nesta época mais rapidamente se fazem sentir os (novos) sinais de mudança.

2.5.5.2. Posições de outras personalidades assumidamente católicas

Embora enformadas pela doutrina da Igreja Católica, as perspectivas de personalidades assumidamente católicas serão, em princípio, as mais transparentes, menos trabalhadas e mais ousadas, porque libertas de preconceitos e menos condicionadas por estruturas de poder. É o juízo recolhido principalmente nos órgãos de comunicação social afectos à Igreja – sobretudo semanários diocesanos “da província” – inserto em editoriais, artigos de opinião, entrevistas, comunicados, ou simples notícias, escritos por leigos ou sacerdotes, muitos dos quais

directores dos periódicos, com grandes responsabilidades na imagem pública da própria diocese⁶⁹⁵. A abundância dos relatos permite uma abordagem ampla das principais situações que mais afectaram o ensino particular neste período de forte expansão escolar, e a sua pertinência indicia quão importantes são estas questões, mormente para as gentes do interior do país. O facto de estarmos perante um leque muito alargado de cronistas – que se estende de simples jornalistas e colaboradores, a filantropos, professores universitários, magistrados e sacerdotes – permite-nos, além do registo factual de eventos, uma recolha muito rica de perspectivas e um relato mais real do debate em torno do ensino privado no contexto da expansão do ensino.

Nestas abordagens está naturalmente implícito o enfoque na Escola Católica. Contudo, também aqui se notará a preocupação, sobretudo a partir de meados da década de sessenta, de não dissociar demasiadamente o ensino da Igreja do resto do ensino privado, para tornar mais eficaz a luta conjunta pela dignificação do *ensino livre*.

O reconhecimento da *utilidade pública* do ensino privado

Para a generalidade destes católicos, são por demais evidentes as provas do importante papel desenvolvido pelo ensino não estatal na promoção cultural do país, a diversos níveis.

Na década de cinquenta, os “colégios”⁶⁹⁶, porque oferecem internato, são sentidos como “o meio mais favorável a um aproveitamento total do tempo” (*A Voz do Domingo*, 13/11/1955, p. 1), e “um bem, muitas vezes necessário” para remover as crianças de crises familiares ou de ambientes desfavoráveis, ou para possibilitar a quem reside longe de estabelecimentos de ensino o acesso à educação⁶⁹⁷ (*Novidades*, 28/6/1956, pp. 1 e 3).

Desta forma, o ensino particular “é manifestamente de utilidade pública” (*A Voz do Domingo*, 4/10/1964, p. 8) e “o Estado só tem motivos para lhe estar grato, [pois] sem ele, muitos milhares de estudantes não teriam possibilidades de ultrapassar a Escola Primária”

⁶⁹⁵ Nesta consulta alargada aos órgãos de comunicação social afectos à Igreja, utilizámos a metodologia já referida no ponto 7 da Introdução.

⁶⁹⁶ Na altura, e decorrente até do próprio estatuto, a designação de “colégio” implicava a existência de internato.

⁶⁹⁷ Na esteira de Tihamer Toth, o articulista aponta as seguintes vantagens dos internatos, que superam sobremaneira os inconvenientes: “Afastando da família, a vida colegial dá uma certa independência, emancipação e robustez, que se tornam necessárias para que o aluno, afogado muitas vezes em afectividades excessivas, possa habituar-se a lutar, vencer e contar consigo mesmo, nas dificuldades. Outras vantagens são de ter em conta, como um maior aproveitamento do tempo, com uma disciplina regulada e vigiada. Além disso, o aluno cria deste modo o seu próprio meio, lançando raízes de verdadeiras amizades, que muito o podem ajudar na sua futura vida profissional e social” (*Novidades*, 28/6/1956, p. 3).

(Urbano Duarte, *Correio de Coimbra*, 29/4/1965, p. 7)⁶⁹⁸. Esta constatação é, aliás, bem ilustrada pelo semanário *A defesa* ao referir que 30% das crianças matriculadas no Colégio de Campo Maior não poderiam prosseguir os estudos se não tivessem um colégio na sua terra (6/10/1962, p. 10).

Reforçando estes factos, o *Mensageiro de Bragança* recorda ao Estado a imprescindibilidade do ensino privado, mau grado os sinais de marginalização:

“O ensino secundário particular, no nosso país, apesar de servir mais de 60% da população escolar, está num plano de inferioridade flagrante, com relação ao ensino oficial, com violação de princípios constitucionais, sociais, etc. (...) Está demonstrado que o Governo não pode dar, por si só, satisfação às aspirações dos cidadãos neste aspecto cultural: precisa da ajuda dos particulares” (17/7/1964, p. 1).

Também António Hespanha (1967), confrontado com os dados estatísticos referentes aos alunos dos colégios a frequentar o ensino secundário liceal, reconhece o importante papel do ensino privado no surto educacional em curso:

“Têm sido as contribuições do sector privado que têm fornecido o principal remédio à explosão escolar em Portugal; atente-se somente no extraordinário número de alunos – em relação aos do ensino oficial – que frequentam estabelecimentos de ensino privado secundário – 75.507 no ensino particular para 53.932 no ensino oficial” (p. 143).

Perante a territorialidade do ensino não estatal, Júlio Pinheiro considera que o ensino particular “é uma consoladora realidade e de modo algum se pode diminuir o seu contributo para a questão da cultura, isto é, da promoção do povo português” (*Novidades*, 16/5/1969, p. 7).

Nesta mesma linha, Pedrosa Ferreira enfatiza “o magnífico serviço que os colégios particulares de província têm prestado à educação e instrução”, serviço este que “ninguém põe em causa” (*Novidades*, 8/9/1970, p. 3), fazendo com que o ensino privado seja sentido como “uma das mais sólidas e espectaculares manifestações da explosão escolar das últimas décadas” (Henriques Mouta, *Jornal da Beira*, 2/6/1972, p. 1) e “independentemente das intenções dos seus responsáveis, um grande benemérito da Nação”⁶⁹⁹ (ibidem, 19/2/1971, p. 6). Também benemérito chama *A defesa* ao ensino particular, pois realiza um serviço útil à Nação e poupa dinheiro ao Estado:

⁶⁹⁸ Tempos antes, este mesmo semanário já reconhecia que “o ensino particular presta um verdadeiro serviço público, do maior interesse nacional” (*Correio de Coimbra*, 30/4/1964, p. 7).

⁶⁹⁹ O ensino particular é “benemérito” porque “prepara mais de metade da população escolar do ensino liceal, sem encargos para o Estado” (Henriques Mouta, *Jornal da Beira*, 19/2/1971, p. 6).

“Ora o ensino particular, tal-qualmente o ensino oficial, é um serviço nacional, tanto mais benemérito quanto menos o Estado gasta com ele, recebendo em troca, além do numerário das inscrições e propinas, milhares de alunos educados, que à míngua do ensino particular ele teria, sozinho, de educar, construindo mais liceus e pagando a mais professores”⁷⁰⁰ (24/4/1971, p 1).

Em 1972, também o *Novidades* considera os proprietários dos colégios como “beneméritos do nosso ensino” pelos “valiosos serviços” que prestaram e prestam ao país, concluindo que o ensino privado “merecia mais respeito das entidades oficiais responsáveis” (20/9/1972, p. 1).

Com a consolidação da reforma Veiga Simão, Alegre da Silva aventava que o ensino particular “irá ter um papel muito importante a desempenhar na política e na estratégia do ensino reformado” (*Correio de Coimbra*, 18/2/1971, p. 1), e, pelos serviços prestados à Nação, as suas escolas devem ser integradas na rede escolar nacional, evitando-se desta forma uma concorrência desleal levada a cabo pelo Estado (pp. 1-3). Nesta linha de pensamento encontra-se a *Voz Portucalense*, de 12 de Maio de 1973, que, perante a dimensão do programa da reforma, considera que “o milagre que se espera não é possível sem um forte incremento do Ensino Particular” (p. 1). Este mesmo semanário, já no período democrático e perante o novo contexto político, ideológico e social insiste no valor intrínseco do ensino privado, tão necessário ao país:

“O ensino particular é um direito da pessoa humana, que se torna mais premente nas circunstâncias actuais do nosso ensino oficial, eivado de tantos agentes materialistas, incapazes de compreender a alma nacional” (*Voz Portucalense*, 19/8/1977, p. 8).

A terminar a década de setenta, também a *Voz Portucalense*, entrevistando o Director do Colégio de S. Gonçalo, conclui que “ao Colégio de Amarante, como a todos os colégios portugueses, deve a nação portuguesa grandes favores” (24/4/1980, p. 6).

As intervenções anteriores são bem ilustrativas do apreço que os órgãos de comunicação das dioceses têm para com o ensino particular, no serviço de educação que exercem. Esta convicção leva-os, pois, a reconhecer alguma ingratidão no tratamento diferenciado prestado pelo Estado, exigindo que esta situação seja reparada para bem dos alunos e da educação nacional.

⁷⁰⁰ Em outro momento desta crónica, e depois de apresentar dados estatísticos, o autor refere que “antes da abertura das escolas preparatórias oficiais, o ensino particular absorvia a maior parte dos alunos do 1º ao 5º ano do curso liceal” (*A defesa*, 24/4/1971, p. 2).

A instabilidade no ensino público *versus* estabilidade no ensino privado

Talvez para desmistificarem a imagem negativa de algum ensino particular, estrategicamente alimentada por governantes e legisladores, nota-se a preocupação de evidenciar aspectos disfuncionais do ensino estatal, em determinadas épocas, para melhor deixar emergir a qualidade e organização do ensino não estadual, ou até para desvalorizar algumas das suas deficiências.

É significativo o facto de estas intervenções se fazerem sentir mais em períodos muito especiais, porque difíceis, neste percurso histórico do ensino particular. Se não vejamos:

Na segunda metade da década de cinquenta, quando se começam a vislumbrar os primeiros sinais de concorrência estatal, o diário *oficial* da Igreja Católica, num texto subordinado ao título “Hospital Escolar”, tece duras críticas ao estado do ensino estatal:

“As recentes visitas do sr. Ministro da Educação Nacional a alguns estabelecimentos escolares do país vieram chamar as atenções para um facto há muito tempo conhecido de pais e de professores, mas que certos responsáveis pareciam decididos a segregar da luz do dia. A má qualidade do ensino secundário oficial não pôde, porém, resistir por mais tempo à sua própria realidade. (...) Os Liceus são hoje, sobretudo nos grandes centros populacionais, más escolas literárias”⁷⁰¹ (*Novidades*, 1/10/1955, p. 1).

Por esta época, este mesmo periódico escreve na primeira página, em lugar de destaque, a seguinte frase: “Bom ensino particular, em boas condições”. Depois, continua a apresentar um cenário pouco lisonjeiro dos liceus (e universidades) públicos:

“Os liceus, que tiveram um nível intelectual e pedagógico muito razoável há vinte ou trinta anos, atravessam presentemente uma crise séria, sem professores, com excesso de alunos, sem instalações suficientes. Têm de recorrer a rapazes e sobretudo a raparigas que acabam de vir das Faculdades, sem nenhuma experiência pedagógica (...). Os Senhores lentes, que têm os seus trabalhos a realizar ou uns estudos especiais que fizeram na mocidade, tratam, muitos deles, apenas dois ou três capítulos, os que mais lhe interessam, deixando meia centena na sombra. O liceu sofre depois as consequências, agravadas, nos

⁷⁰¹ O articulista dá exemplos concretos desta degradação, resultantes em parte da discriminação entre ensino oficial e ensino privado: “Enquanto ela durar, a mocidade acorrerá em massa aos liceus, e o Estado nunca terá dependências suficientes para acomodar os que procuram os seus gerais. Um dos muitos inconvenientes daqui resultantes é que as aulas tenham de funcionar com turmas enormes, de 40 e até, por vezes, de mais alunos, segundo nos dizem alguns dos que por lá têm passado. Ora é bem sabido que as turmas de mais de 20 a 25 estudantes se tornam incontroláveis pelo professor. (...) Sabemos de um homem de letras da nossa terra que, por estas e outras considerações semelhantes, resolveu manter a filha num colégio arcando com o pesado encargo que isso representa. Pareceu-lhe mais vantajoso pô-la num colégio a fruir a vantagem de um ensino e educação cuidada do que mandá-la para o liceu fruir o privilégio de facilidades no exame e de barateza nas propinas” (*Novidades*, 1/10/1955, p. 1).

dias correntes, pela deficiência de instalações e pela acumulação excessiva de alunos em cada turma” (Duque Vieira, *Novidades*, 27/3/1957, p. 1).

Perante estes sinais de crise, o articulista deseja que o ensino particular seja bem diferente, como lhe parece que é, embora funcionando em condições “melindrosas”, por culpa do Estado que não o apoia (ibidem). Nestas circunstâncias, os colégios, se querem ter boas instalações, equipamentos adequados e pessoal qualificado, têm de cobrar propinas caras condicionando a frequência de gente mais humilde (p. 5).

Outro momento em que o alvo das críticas é o ensino oficial situa-se no início da reforma Veiga Simão, quando se acentua a concorrência das escolas públicas. Alegre da Silva elenca quatro problemas e diz que o ensino privado está em condições de os ajudar a resolver:

“Parece-nos importante fazer notar que as escolas particulares estão preparadas para resolver, imediatamente, alguns dos inúmeros problemas que afligem (sem vislumbre de próxima solução) muitas das escolas públicas, tais como: (1) Excesso de alunos – que se resolveria com o endosso dos excedentes às escolas particulares; (2) Dificuldade de novas e funcionais instalações – recorde-se, a título de exemplo, a solução expedita, mas muito pouco adequada, das barracas pré-fabricadas, na contrapartida dos grandes e dispendiosos imóveis que o ensino particular foi forçado a edificar; (3) Dificuldade na orientação de turmas numerosas, por carência de professores em número suficiente; (4) Dificuldades de assistência social escolar; etc., etc.” (*Correio de Coimbra*, 18/2/1971, p. 3).

O terceiro momento “especial” surge após o PREC, quando é restabelecida alguma estabilidade política. Agora, com maior liberdade de expressão e com menos receios de represálias, será mais fácil denunciar o estado “caótico” do ensino oficial, fruto de dois anos de muitos ministros da tutela, muitas experiências e mudanças, agravado com a “oficialização” da massificação do ensino.

O *Mensageiro de Bragança* de 20/2/1976 escreve “O ensino oficial: um CAOS” e descreve este panorama pouco animador:

“Faculdades, escolas médias e liceus, ainda fechados, outros semi-abertos, prestes a fechar, estabelecimentos de ensino ocupados, professores ainda sem alunos, alunos sem professores – é o espectáculo que, nesta altura do ano escolar, nos oferece o Ministério da Educação, e a que o país corresponde com uma estranha passividade”⁷⁰² (p. 1).

⁷⁰² Embora este semanário intensifique este contraste depois do PREC, já antes, em 14 de Novembro de 1975, retrata a situação do ensino desta forma: “Que o ensino particular é tão eficiente ou mais que o ensino estatal, basta observar o que se está a passar neste início de ano e o que se passou no ano passado. O ensino particular já começou em perfeita ordem e eficiência, desde o dia 1 de Outubro, enquanto o estatal começou

Em 1977, o mesmo semanário procura provar que o ensino particular é “modelo para o ensino oficial”. Referindo que no ensino secundário “as coisas não estão a correr de modo satisfatório” com a manutenção de muitos dos problemas do ano transacto, sublinha o que se passa entretanto com as escolas não estatais:

“E no ensino particular, como vão as coisas? Ninguém fala nele, mas todos sabem que no dia marcado para a abertura, os alunos compareceram, os professores também, os edifícios estavam limpos e os serviços de secretaria com tudo a postos. Abriram-se as aulas, começou o trabalho: uns ensinam, outros estudam, em perfeita ordem de vida normal” (*Mensageiro de Bragança*, 28/12/1977, p. 12).

Continuando a acompanhar este semanário transmontano, em 21 de Julho de 1978 assinala as mesmas lacunas e acrescenta que o “os pais afligem-se com a degradação pedagógica e moral de escolas frequentadas por seus filhos”. Enquanto isto se passa no ensino estatal, segundo o articulista “os colégios particulares, onde o ensino funciona regularmente, são assediados com pedidos de admissão, que constituem avalanche”⁷⁰³. E ousa referir que “algumas personalidades, incluindo até ministros, preferem para os filhos o ensino particular, decerto por não confiarem no ensino oficial” (*Mensageiro de Bragança*, 21/7/1978, p. 7). Conclui da seguinte forma:

“É um facto que está à vista de todos: o ensino particular cumpre, ensina e educa, favorecendo aos jovens o desenvolvimento equilibrado das suas personalidades. O ensino oficial, como funciona, está muito longe de cumprir a sua missão. Isso sentem-no agudamente e angustiadamente sobretudo os pais” (ibidem).

Também o *Jornal da Beira* faz eco, em diversas ocasiões, deste contraste entre um ensino estatal “desordenado e semi-paralizado” e um ensino particular “eficiente”, “profícuo e exemplar” (18/8/1977, p. 1; 3/11/1977, pp. 1 e 7), preferido por muitos pais, “alguns deles filiados em partidos que o não toleram” (18/8/1977, p. 1). Perante esta situação, estranha o facto de se silenciar o ensino particular, questionando se este silêncio “não será sinal de que por detrás há uma ideologia estatizante” (3/11/1977, p. 7). Em 1980, este mesmo periódico explica que o ensino particular esteve mais protegido destas “agressões ideológicas” devido à “orientação espiritual do pessoal docente que o tem servido” (16/10/1980, p. 1).

tarde nalgumas escolas e noutras não se sabe ainda quando começará. Em referência ao ano transacto, perante a barafunda verificada no ensino estatal, o ensino particular foi o que melhor funcionou” (*Mensageiro de Bragança*, 14/11/1975, p. 7).

⁷⁰³ O cronista exemplifica esta “avalanche” desta forma: “De um deles tive conhecimento de que no ano passado para 80 vagas houve 900 pedidos de admissão” (*Mensageiro de Bragança*, 21/7/1978, p. 7).

Nesta mesma perspectiva está a *Voz Portucalense*. Em 19 de Agosto de 1977, e reportando-se aos anos anteriores, escreve o seguinte:

“É conhecido de todos como nos últimos três anos a escola particular tem vivido. Enquanto o ensino não tem conseguido organizar-se com o mínimo de eficiência, pelo menos em grande número de escolas, apesar dos esforços do MEIC, o ensino particular tem sido eficiente, funcionando regularmente, cumprindo os programas. Os resultados nos exames aí estão a comprovar essa eficiência, esse bom funcionamento” (p. 8).

Fazendo eco do que se passa na região da Beira Baixa (e a nível nacional), J. G. de São Miguel, no semanário *Reconquista* de 28 de Outubro de 1977, depois de referir as discriminações a que o ensino particular está sujeito, dá conta destes contrastes de funcionamento, bem ao jeito “beirão”:

“E que vemos nós, afinal? O Ensino Particular funciona normalmente desde o princípio de Outubro; e com o Ensino Oficial é o pandemónio com que continuamente nos matraqueiam os ouvidos, os comunicados e protestos do Sindicato dos Professores. Bem feito! ‘Reprivatizem’ todo o Ensino oficial! – apetecia gritar” (p. 10).

Também por estas alturas, o semanário alentejano *A defesa*, no seu suplemento, depois de sublinhar a ordem e organização existente nas escolas privadas, apresenta o seguinte retrato do ensino estatal:

“Em contrapartida, vemos o caos económico e pedagógico do ensino oficial, em que se afundam rios de dinheiro, com professores que não dão aulas, com alunos que não têm aulas ainda (iniciado o ano escolar há três meses), com professores licenciados por colocar, protestando (como aconteceu recentemente em Évora) contra a colocação de pessoas sem habilitações próprias no ensino secundário (só com 7.º e 5.º anos) ou por motivos ideológicos de filiação em conhecido partido” (p. 1).

Prestes a terminar a década, ainda ressoam ecos de uma certa anarquia no ensino estatal em contraste com a seriedade do ensino particular. *A Voz do Domingo* de 22 de Julho de 1979 é disso testemunha:

“Todos sabem como o ensino oficial funciona mal. Nuns casos, é a própria organização da escola que não existe ou se apresenta de tal modo que parece estarmos num país anárquico. Noutros é a incompetência, a falta de empenho profissional, a distorção ideológica e o cariz amoral ou ateu de tantos agentes do ensino. Há professores que não se coíbem de pregar nas suas lições o ateísmo e a visão marxista das coisas, num amoralismo

que deixa aos alunos o campo aberto para o desinteresse e falta de empenho responsável pelos estudos. (...) Daí a corrida ao ensino particular, sobretudo aos colégios de melhor nome, para a matrícula de seus filhos. Sabemos, pelo contacto com o director dum desses colégios, que tal corrida este ano ultrapassa todos os ‘recordes’. Dezenas de lugares vagos estão a ser procuradas por centenas senão milhares de concorrentes” (p. 1).

O *mal-estar* organizativo no ensino estatal é assinalado sobretudo na década de setenta. A princípio, com a explosão escolar, ao rápido crescimento do número de alunos não corresponde um número suficiente de professores preparados e instalações condignas. Depois, nos primeiros anos da democracia, aos problemas anteriores soma-se a anarquia instalada em muitas escolas públicas, mormente nas grandes cidades, pouco propícia a uma educação de qualidade. Este retrato negro do ensino do Estado, em confronto com uma maior “normalidade” de funcionamento do ensino particular, será habilmente aproveitado pelos semanários diocesanos para enfatizar o papel desenvolvido pelas escolas privadas, exigindo mais apoios ao seu funcionamento e à sua expansão.

Os aplausos à expansão escolar

As manifestações de apreço ao surto expansionista da educação só começam a fazer-se notar com maior acuidade a partir da reforma Veiga Simão. É pois neste período que se torna mais evidente a “explosão”, consensualmente considerada indispensável ao Portugal moderno e progressista que se anseia. A par dos elogios aos princípios que a norteiam, surgem naturalmente as recomendações para o Estado não se esquecer do ensino particular neste desafio nacional, quando não as lamentações e críticas pela forma como a reforma está a ser conduzida no terreno.

Todos estão de acordo que é necessário haver mais educação, e mais educação para todos. Mas neste esforço de “democratização do ensino”, entendem não se poder prescindir do ensino particular. Mais, exigem que o ensino particular tem de ser ajudado pelo Estado.

Ainda no período do Ministro Galvão Teles, *A defesa*, depois de realçar o que se tem feito no campo da educação, nomeadamente na construção de edifícios escolares, considera que todo este esforço tendente a concretizar “o inalienável direito que todos os homens têm à educação” é “um sinal de esperança” (7/10/1967, p. 1).

O *Mensageiro de Bragança*, nove meses após a tomada de posse, chama “dinâmico” ao Ministro Veiga Simão⁷⁰⁴, mas lembra-lhe o “momentoso problema do ensino particular” que, tal como os estabelecimentos oficiais, não são de mais para a batalha da educação (11/9/1970, p. 2)⁷⁰⁵. Passados dois anos, o semanário, em dois números consecutivos, continua a ter palavras elogiosas⁷⁰⁶, mas pesaroso e revoltado pela crise profunda do ensino particular (7/7/1972, p. 1, e 14/7/1972, p. 1).

A *Voz do Domingo* de 17 de Janeiro de 1971 tece rasgados elogios à *Batalha da Educação*, que exige a colaboração de todos:

“Estamos perante um arrojado plano cuja realização não deixa de ser arrojada também. (...) Diante destes passos dados para a solução de tão grande problema nacional, justo é que se sinta gratidão e se aplauda, sem negar a colaboração que a todos os portugueses compete prestar” (p. 1).

Por sua vez, *A defesa* de 19 de Junho de 1971 considera que o “dinâmico” prof. Veiga Simão “torna aliciantes e eficazes as suas visitas, porquanto não se limita a prometer, mas realiza e distribui generosamente subsídios para escolas e cantinas escolares”, aproveitando para lembrar tudo quanto o ensino particular tem feito no distrito de Évora (p. 20)⁷⁰⁷.

Esta coerência entre a retórica e a praxis não é todavia sentida pela *Voz Portucalense*. Silva Costa, a seis meses do fim do Estado Novo, reconhece avanços mas com oratória a mais:

“O progresso real verificado no sector da Educação é inegável e até visível, mas não pode confundir-se com o progresso verbal ou legítimo. (...) [Existe] o sentimento de que muitas vezes as trombetas soam antes do tempo. (...) Seria lamentável, porém, desautorizar (...) as críticas fundamentais à excessiva velocidade com que se modifica por texto legal ou por discurso o panorama escolar do País. Já agora se justificava a medição rigorosa da

⁷⁰⁴ Semelhante epíteto é utilizado pelo *Jornal da Beira* de 19/11/1971 que, na visita oficial a Viseu, “saúda o ilustre e dinâmico membro do Governo” (p. 1).

⁷⁰⁵ Em 16/9/1970, o *Mensageiro de Bragança* reforça a importância da expansão escolar: “Sem dúvida que todos devemos receber de braços alegres o Ciclo Preparatório” (p. 1). Todavia, lamenta a asfixia do ensino privado, porque o Estado não pode nem deve prescindir dele, uma vez que “ensina metade dos alunos que segue o curso liceal” (ibidem). Nestas circunstâncias, o cronista faz um apelo a Veiga Simão: “Por isso, exista o Ciclo e existam os Colégios, e para que estes existam apelemos para a lucidez do sr. Ministro da Educação Nacional, agora e em força” (p. 6)

⁷⁰⁶ “Muito bem”; “Esforço verdadeiramente louvável” (*Mensageiro de Bragança*, 7/7/1972, p. 1). “A proliferação (salutar) do Ensino Oficial” (14/7/1972, p. 1).

⁷⁰⁷ Poucos meses antes, porém, este mesmo semanário, num artigo intitulado “Justiça ao Ensino Particular”, opina quais as exigências de uma autêntica democratização do ensino: “A democratização do ensino exige que a educação, a qualquer nível, esteja ao alcance de todos, sem discriminação social nem económica, e que as famílias, responsáveis pela educação dos filhos, possam optar pelo ensino oficial ou pelo particular” (*A defesa*, 24/4/1971, p. 2).

distância que separa as inovações anunciadas das inovações concretizadas” (20/10/1973, p. 4).

Urbano Duarte, director do *Correio de Coimbra*, comenta que “nem a aproximação das férias afrouxa a eficiência do Ministro da Educação”, lembrando, a propósito da “Batalha da Educação” e outros termos bélicos, que “as suas palavras de início soaram a clarim de guerra” (22/7/1971, p. 2). Passado um ano, este prestigiado sacerdote da diocese de Coimbra, fascinado com a democratização do ensino, volta a elogiar Simão: “não há dúvida que tem que ser ‘bom’” (8/6/1972, p. 1)⁷⁰⁸. E em 29 de Junho de 1972, novamente Urbano Duarte, depois de reconhecer muitos sinais de crise no ensino particular, aplaude, incondicionalmente, a democratização do ensino:

“O ensino tem que estar ao alcance de todos, cidadãos ou aldeões, ricos ou pobres. Neste aspecto, ninguém recusará aplausos ao actual ministro da Educação: fez o que há muito se devia ter feito” (p. 1).

A *Reconquista* aplaude a “obra extraordinariamente notável que o Prof. Veiga Simão está realizando em favor de todos os portugueses” (27/1/1973, p. 12)⁷⁰⁹, mas considera que a democratização do ensino deve atender, não só à quantidade, mas também à “qualidade do

⁷⁰⁸ Urbano Duarte neste número do *Correio de Coimbra* aplaude desta forma o ministro: “Veiga Simão fez uma opção como se alguém lhe ferisse o coração com esta alternativa: Ama, de verdade, o povo português e a sua presença no mundo actual, ou não? Como Ministro, a sua resposta foi peremptória. E, porque não herdou um temperamento que se alimente de palavras belas ou de romantismos, não perde tempo a burilar frases, mas entrega todos os minutos da vida e da saúde à preparação daquele planeamento que a todos os filhos de Portugal dará iguais possibilidades de preparação intelectual e técnica para desempenharem com dignidade o seu lugar no mundo. A esta igualdade de oportunidades tem dado o nome de democratização do ensino – o que arranha a sensibilidade de alguns. A nós pouco importam as palavras, porque de história breve: interessa-nos, isso sim, o conteúdo das palavras, aquela realidade escolar a crescer nas cidades, a alastrar de vila em vila e a aproximar-se do povo, desse povo sem dinheiro para manter os filhos nas urbes distantes e careiras, e que em breve, apesar da sua modéstia material, há-de senti-los, também a eles, armados de um curso para enfrentar a vida. Se esta é a substância da democratização do ensino, bendita democratização. A não ser que uns tantos ainda precisem da ignorância de muitos – o que à consciência moderna repugna, e por isso ninguém explicitamente ousará proclamar.

Será isto demagogia? Demagogia é seduzir com falsas promessas. Mas se quem promete logo desce à prática; se quem diz amar o seu povo logo testemunha esse amor por obras postas a funcionar; se reconhecendo o atraso logo mete ombros à sua actualização – esse não é demagogo no tal sentido gasto, esse é um homem como poucos, pela sua coragem, pela sua capacidade realizadora, pelo exemplo singular que a todos empenha: dá-se sem medida. Os burocratas, os acomodados, os preguiçosos ou os facciosos dos extremismos da direita ou da esquerda, só esses é que se vão vingando com o recurso ao deslustrado termo: demagogo!

Mas a eles temos o direito de fazer uma pergunta: E quem, ao longo de dezenas de anos, perante um Ensino considerado envelhecido em todos os sectores, sentiui coragem – existisse ela numa pessoa ou num grupo – para reformar integralmente as suas estruturas? Ninguém!

É por tal contraste que a figura de Veiga Simão se agiganta e nos conquista o maior aplauso. Só precisa de tempo e de saúde. É o que o povo português pede a Deus” (*Correio de Coimbra*, 8/6/1972, pp.1/2).

⁷⁰⁹ Em 27/10/1973, a *Reconquista* volta a aplaudir todo o esforço empreendido pelo Governo, mas mostra-se frontalmente contra os monopólios (p. 12).

ensino que se vai proporcionar”, questionando “que homem se quer formar?” (14/4/1973, p. 1).

Por estas alturas, novamente *A Voz do Domingo* enaltece à reforma em curso na esperança de ela facultar ensino para todos, sem encargos acrescidos para os pais. Nestas circunstâncias, o autor pergunta “quem não aprovará tão louvável iniciativa?” (25/3/1973, p. 1). E meses mais tarde, agora sob a pena do seu director, Pe. José Galamba de Oliveira, a figura e obra de Veiga Simão são de novo destacadas. A propósito do regime facultativo das aulas de Religião e Moral – um “atentado” contra a Igreja perpetrado pela maçonaria –, o autor desresponsabiliza o ministro e pede para não sair:

“Se é preciso, saia com honra, de cabeça erguida. Teríamos muita pena, mas antes isso do que ver tão nobre figura capitular diante de inconfessadas forças ocultas. Não é preciso sair. Não queremos que saia. Queremos que fique e que leve a bom termo esta obra colossal a que meteu ombros e o imortaliza: a grande batalha da Educação” (29/7/1973, p. 12).

Anos mais tarde, Maria C. Branco (1993), nas páginas da Revista *Communio*, fazendo um balanço histórico do ensino não estatal no século XX, também considera que “é com Veiga Simão que o ensino particular ganha maior reconhecimento oficial” (p. 79).

No centro do debate sobre a expansão escolar está a figura incontornável de Veiga Simão. “Dinâmico” é a qualidade que mais lhe atribuem, ilustrativo do reconhecimento do seu empenho político. E de entre os analistas, salienta-se o Pe. Urbano Duarte, director do *Correio de Coimbra*, com elogios reiterados ao ministro e à sua obra.

Seguindo a lógica de outros católicos, também os cronistas dos periódicos da Igreja alinham com os princípios da Reforma educativa, mas exigem que a sua efectivação tenha o contributo insubstituível do ensino privado e não o penalize.

A defesa da liberdade de ensino

Sem se perderem em fundamentos de ordem jurídica ou filosófica (até porque as circunstâncias jornalísticas o não aconselham), os católicos, embora focando aspectos diferenciados, são unânimes na defesa da liberdade de ensino e na consequente obrigação de o Estado proporcionar condições para a sua efectivação.

Carlos Pinto Coelho, no diário *Novidades* de 1 de Junho de 1962, defende que a liberdade de ensino ajudaria a termos melhores programas, mais adequados à formação integral que se pretende para os alunos (p. 1). E é esta “emulação” positiva entre as escolas, decorrente de

uma salutar liberdade de ensino, que *A Voz do Domingo* de 7 de Outubro de 1956 acha que contribui para o melhor aproveitamento escolar” (p. 5).

Já em plena reforma Veiga Simão, o *Jornal da Beira*, depois de referir que “todos não somos de mais para educar o povo português”, opina que “sem o ensino particular não há liberdade de ensino e que a liberdade de ensino é liberdade fundamental e até condição de muitas outras liberdades, que os homens e povos livres não discutem” (2/6/1972, p. 1).

Sobre esta matéria, M. Sampaio, no *Mensageiro de Bragança*, confrontado com o encerramento de muitos colégios pela asfixia movida pela rede estatal de ensino tem o seguinte desabafo:

“Ora bem, será essa situação efectivamente injusta? É-o na medida em que deve existir liberdade de ensino. Os pais e educadores têm o direito (e o dever) de escolherem para os seus filhos e educandos a educação que julgarem, em consciência, melhor, mais adequada. (...) Ora, para isso, é necessário que haja igualdade de circunstâncias (económicas e outras) em todas as escolas. De outra maneira, não é possível a liberdade de escolha, o exercício desse direito; de outra maneira, uns são filhos e outros bastardos” (21/7/1972, p. 1).

Também durante o mandato de Veiga Simão, o diário *Novidades*, em primeira página, sob o título aparatoso “Rumos errados do ensino”, denuncia a falta de liberdade de ensino devido ao monolitismo do Estado e critica o ministro da Educação:

“A liberdade de ensino, embora reconhecida em teoria, está tão cerceada pelas condições que lhe são impostas, que, na prática, pode dizer-se inexistente. O Estado procede como se quisesse ter o monopólio do ensino, apesar das declarações em contrário do titular da pasta da Educação Nacional” (*Novidades*, 14/8/1973, p. 1).

No PREC, é o jornal *Nova Terra*, uma voz da Igreja nacional, a denunciar o défice de liberdade de ensino, incompreensível numa sociedade democrática e plural:

“Não pode deixar de considerar-se elemento essencial da ordem democrática (...) o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, entre os quais avulta a liberdade de ensino. (...) Não é por certo pluralista, nem se afirma livre e libertador, um sistema de ensino monolítico em que às diversas tendências doutrinárias, religiosas ou filosóficas, não seja garantido o direito de organizarem instituições escolares por elas inspiradas” (*Cadernos Nova Terra*, 1976: 58).

Já no período dos governos constitucionais, o *Mensageiro de Bragança* de 29 de Setembro de 1978 constata não haver entre nós nem liberdade de ensino nem igualdade de

oportunidades, que, em conjunto, põem em causa a autêntica tão desejada (e falada) democratização do ensino (p. 6).

Neste contexto da liberdade de ensino, os católicos não deixam de falar no direito de os pais escolherem a escola para os seus filhos, e de caber ao Estado a criação dos meios necessários para tal. É já este o sentimento expresso em *A Voz do Domingo* de 26 de Março de 1950, quando o articulista, ao falar de subsídios estatais, refere o seguinte:

“O direito à subvenção é um mero corolário do outro direito que têm os pais de escolher para seus filhos a Escola que mais conveniente é para os formar nos bons princípios que os pais lhes desejam comunicar. Se os pais devem ter esta liberdade de escolher a Escola e se o Estado quer subvencionar a Escola Estadual, deve por motivo de justiça distributiva subvencionar a Escola particular escolhida pelos Pais, pois estes pagam os impostos como os demais” (p. 5).

Ainda na década de cinquenta, o diário *Novidades* segue esta mesma linha, questionando “se há direito à escolha, o Estado deve ser o primeiro a favorecer essa escolha”, contribuindo para que o ensino privado tenha propinas mais modestas, e assim mais acessível às camadas desprotegidas (27/3/1957, p. 5).

Também a propósito da injustiça que recai sobre os mais desfavorecidos, o semanário *A defesa*, depois de verificar as poucas possibilidades de os pais alentejanos disporem de um ensino (quase) gratuito para os seus filhos, como lhes competiria por direito próprio, emite o seguinte desabafo, em jeito de revolta:

“Quanta despesa, porventura violentando necessidade primária, não fazem os mais desprotegidos da sorte, quer em colégios, quer em deslocações, para darem uma maior educação a seus filhos. Há pais que são autênticos heróis nacionais” (7/10/1967, p. 3).

Quase a findar a década de sessenta, também o *Novidades* questiona a dificuldade crescente de os pais escolherem um colégio, uma vez que as propinas vão subir devido ao aumento dos vencimentos dos professores:

“O que não podemos admitir é que seja possível manter durante muito tempo tal estado de coisas. Por mais estranho que pareça, milhares de pais que, tendo um filho, vêm pagar a educação de dois. Paga as propinas do filho que frequenta um estabelecimento de ensino particular e indirectamente o ensino de um outro jovem que é beneficiado pelo Liceu ou Escola Técnica de um grande centro populacional” (16/5/1969, p. 1).

Nos inícios do mandato de Veiga Simão, Pedrosa Ferreira, ainda neste mesmo jornal, e a propósito da “democratização do ensino”, alude a esta problemática referindo que “continua a não existir uma verdadeira liberdade de ensino, já que os pais não podem escolher para a educação e instrução dos seus filhos senão as escolas oficiais, pois a entrada nas escolas particulares aumentará os seus encargos financeiros” (*Novidades*, 8/9/1970, p. 1).

Com a reforma a avançar, Henriques Mouta, director do *Jornal da Beira*, insiste que é indispensável que as famílias tenham condições para escolher a escola para os filhos, contanto que nesse leque se incluam escolas privadas:

“Não terão liberdade de educação, se não houver ao lado do ensino oficial o ensino particular. A liberdade pressupõe não apenas o direito, mas a possibilidade de usar dele, o que se torna impossível com a escola única ou neutra” (19/2/1971, p. 1).

E noutro momento próximo, o mesmo articulista insiste que esta liberdade de escolha exige paridade a todos os níveis e uma sã convivência:

“Enquanto o ensino oficial for ensino privilegiado, não se pode falar de autêntica liberdade escolar, pois os pobres, dada a disparidade financeira dos dois ensinos, não terão possibilidade de optar. Eles, os dois ensinos, não devem ser hostis, mas complementares e convergentes”⁷¹⁰ (5/3/1971, p. 5).

Também o *Jornal da Beira* de 19 de Novembro de 1971, depois de repudiar as tentações monopolizadoras do Estado, refere que “sem uma escola pluralista, os pais não podem escolher para os filhos uma educação de acordo com a sua consciência” (p. 1).

Por sua vez, o semanário *Reconquista*, depois de pôr em confronto o ensino (quase) gratuito das escolas do Estado com o ensino pago “por tabelas quase impeditivas” das escolas privadas, lança as seguintes questões:

“Haverá qualquer base jurídica ou razão de natureza para negar aos pais que preferem que seus filhos sejam educados em estabelecimentos de ensino particular, o apoio económico dado aos que os matriculam nas Escolas oficiais? Haverá sequer o direito de não só não apoiar, mas até asfixiar com alcavalas insuportáveis o ensino particular? Não ficaria até mais económico ao Estado incentivar o ensino particular de modo que ele se pudesse apresentar, em pé de igualdade com o oficial, no que respeita a encargos financeiros para os pais? (...) Já não falamos no aspecto democrático da questão. Só com dois ensinos,

⁷¹⁰ Ver também *Jornal da Beira* de 20/4/1973, p. 8. A propósito desta “complementaridade”, o *Jornal da Beira* de 25/10/1974 considera que “para um melhor ensino, (...) a emulação só tem consequências benéficas” (p. 8).

mantidos em pé de igualdade (em referência à opção dos pais), nos poderíamos considerar realmente livres na nossa escolha” (16/12/1972, pp. 1 e 16).

Em Julho de 1975, em pleno período revolucionário, são as mulheres cristãs da diocese de Viseu a querer “escolas realmente livres e democráticas na via de acesso e na orientação” prontas a ouvir a opinião das famílias e “empenhadas em se sujeitar ao que os pais entendam como mais vantajoso para os seus filhos” (*Jornal da Beira*, 25/7/1975, p. 1).

Já com o regime democrático em vias de estabilização, e com a questão da liberdade de ensino a ser discutida na Assembleia da República, Edmundo Pires considera que os pais têm o direito de escolher a escola que mais se coadune com as ideias que professam e, uma vez que a maioria da população é católica, os pais devem exigir que os seus filhos sejam educados dentro desses princípios (*Reconquista*, 10/3/1978, pp. 1 e 9).

Também nesta época, *A Voz do Domingo* associa directamente o ensino privado à liberdade de escolha dos pais, sobretudo dos mais desfavorecidos, começando um artigo intitulado “Um Ensino Particular?” da seguinte forma: “Falar do ensino particular é focar o direito que também os filhos dos pobres têm de poderem escolher a escola privada” (11/6/1978, p. 8).

Também nesta matéria há concordância nos analistas dos periódicos diocesanos. E continuará a ser na década de setenta que mais intervenções se fazem a este respeito, normalmente aliadas à denúncia da prepotência do Estado, plasmada na injustiça de os pais, na sua maioria, serem obrigados a pagar duas vezes a educação dos seus filhos, caso desejem usufruir de um direito seu, consagrado na Constituição.

A exigência dos apoios estatais

Intimamente associada à liberdade de ensino está a necessidade de apoios financeiros que, num contexto de justiça distributiva, deverão ser uma obrigação do Estado. Matéria tão candente e determinante para a continuidade de muitos colégios não pode deixar de constar nas intervenções dos católicos. Ademais, é assunto que interessa sobremaneira às famílias, por ser fulcral para a efectivação da liberdade de escolha. A este propósito, quase a findar a década de cinquenta, o diário *Novidades* exorta que “do Estado convém que venha um auxílio seguro, um auxílio que permita a igualdade de custo para os pais dos estudantes, podendo desse modo optar pelo ensino que julgarem mais conveniente, sem lhes vir daí maior despesa” (27/3/1957, p. 1). Também Henriques Mouta, sobre esta matéria, e atendendo em especial às escolas da Igreja, escreve que “sem subsídios às escolas particulares e com um ensino oficial

privilegiado, não é possível uma liberdade escolar, e conseqüentemente religiosa” (*Jornal da Beira*, 19/2/1971, p. 6).

Mas os católicos insistem que estes apoios são uma incumbência natural do Estado. E numa altura em que se começa a sentir algum desconforto com a progressiva expansão escolar, o *Mensageiro de Bragança* de 17 de Julho de 1964 escreve que “o apoio ao ensino particular não deve ser visto como “esmola” do Estado, mas sim como um “acto de justiça distributiva” (p. 1).

Em pleno mandato de Galvão Teles, António Manuel Hespanha (1967), um católico “especial” como adiante constataremos, reconhece que o Estado não tem apoiado o ensino particular como ele merece, devido à função “para-pública” que exerce:

“Não se pode dizer que o ensino particular tenha sido, até agora, protegido em Portugal; se bem que, a partir de 1926, tenha melhorado a sua situação, levantadas que foram algumas das limitações dos governos republicanos; se bem que juridicamente seja reconhecida a liberdade de ensino e, até, o carácter público da função que exerce, o Estado não concede ao ensino particular alguns dos privilégios que seria de esperar que concedesse em vista da função que lhe atribui – uma função para-pública. Assim, não concede ajudas económicas aos colégios, nem os isenta dos impostos gerais” (p. 130).

Também Urbano Duarte, quando a década de sessenta está prestes a findar, e perante o previsível agravamento das propinas devido ao aumento dos vencimentos dos professores, exige o auxílio do Estado, quer aos alunos quer aos estabelecimentos:

“Numa altura em que se reconhece que a ignorância vem a ficar mais cara ao País do que o ensino (porque o futuro está no progresso e não há progresso sem preparação intelectual e técnica) temos de lamentar que as classes menos abonadas, a viver fora dos centros que facilitam o Ensino Oficial, vejam dificultado o futuro dos filhos. (...) A crise não poderá ser vencida enquanto o Estado não mostrar que protege, por meio de bolsas de estudo e de algumas isenções tributárias, o Ensino Particular, cujas aulas preparam para a vida, mais de metade dos escolares portugueses” (*Correio de Coimbra*, 13/3/1969, p. 1).

Por esta altura, J. Sousa Brandão lembra que a legislação permite aos colégios serem “oficializados”, uma medida ainda não consumada. Parece-lhe pois que a solução para a crise que atinge o ensino privado será a “oficialização dos colégios que a desejarem e estiverem em condições de poderem garantir eficiente rendimento”, com o inerente auxílio financeiro por parte do Estado (*Correio de Coimbra*, 9/10/1969, pp. 1 e 2).

Já com Veiga Simão na pasta da Educação, e perante o anúncio de uma “Batalha da Educação”, os apelos aos apoios estatais recrudescem. Alexandre Garrett considera que tem de ser prática corrente do Estado subvencionar as escolas particulares tal como o faz para as escolas oficiais, uma vez que a sua missão deve ser “fiscalizadora, coordenadora e incentivadora [e] nunca “absorvente, ao ponto de coarctar iniciativas particulares” (*Reconquista*, 24/1/1970, p. 6). Também nesta linha está Henriques Mouta, na esteira aliás da doutrina oficial da Igreja, quando considera que o Estado “deve estimular, apoiar, suprir e completar, nunca absorver, travar ou asfixiar” (*Jornal da Beira*, 19/11/1971, p. 1), acrescentando que o ensino particular “merece protecção e apoio e não censura e ameaças” (p. 3). E conclui a crónica com a seguinte recomendação aos governantes:

“O que o Estado precisa de fazer, e sem delongas, é subsidiar o ensino particular. Não se trata de meter nos cofres dos directores ou proprietários dos colégios uma soma considerável, mas de pagar o ensino, total ou parcialmente, aos alunos sem meios” (ibidem).

Neste mesmo semanário viseense, depois de se criticar o Estado porque “tudo absorve e devora”, insiste que ao menos os mais necessitados sejam apoiados, para usufruir de um direito que lhes assiste:

“Não se invoque a gratuidade do ensino oficial, enquanto o particular é pago. Este mal é muito menor que a morte da liberdade de educação. E pode e deve ser remediado com o auxílio do Estado às famílias de rendimentos escassos ou de numerosa prole. (...) Ficaria muito mais económico para o Estado e a Nação bem servida” (3/12/1971, p. 5).

Privilegiando também os alunos carenciados, mas igualmente os mais distintos, Alegre da Silva propõe auxílios estatais às escolas privadas, que poderiam assumir diversas modalidades, nomeadamente isenção do pagamento das contribuições e impostos, concessão de subsídios anuais, bolsas de estudo para alunos com fracos recursos económicos⁷¹¹ e para os que obtenham um aproveitamento superior a determinada média (*Correio de Coimbra*, 18/2/1971, pp. 1 e 3).

Da mesma opinião é Pedrosa Ferreira que nas colunas do *Novidades*, depois de referir que o financiamento do ensino particular é “um grande passo” para se vencer a “Batalha da

⁷¹¹ O autor põe a ênfase no factor económico, considerando-o fundamental para a escolha do ensino estatal: “Parece não existirem dúvidas que o principal factor determinante da ‘procura’ das escolas públicas é a sua quase gratuidade. Sobretudo em terras de província, esse factor determina que muitos alunos ‘fujam’ para as escolas públicas das cidades próximas, quase sempre em condições extra-escolares deficientíssimas, em virtude de não poderem suportar o pagamento das propinas nas escolas particulares, que as circunstâncias que o Estado tem permitido criar obrigam a ser exageradamente elevadas” (*Correio de Coimbra*, 18/2/1971, p. 3).

Educação”, aventa que “talvez se possa começar com o auxílio aos alunos pobres por meio de bolsas de estudo” (8/9/1970, p. 3).

Com uma opinião algo diferente está *A defesa* de 24 de Abril de 1971. Depois de referir que, tal como em outros países europeus, “há que auxiliar, encorajar e promover por parte do Estado o ensino particular”, considera que as bolsas de estudo não são uma solução razoável, pois apenas se destinam a uma pequena minoria, deixando de fora muitos alunos (p. 2).

Também de bolsas de estudo fala o suplemento de *A defesa* de 21 de Dezembro de 1977, considerando-as um dever do Estado mas ainda insuficientes para colmatar as muitas carências:

“É verdade que o Estado concede bolsas de estudo ao ensino particular, o que aliás só recentemente tem feito. Mas não é um favor, senão um dever de justiça equitativa. No entanto, trata-se de uma gota de água, que não atinge senão uma pequena parte do oceano das necessidades das famílias economicamente débeis” (p. 1).

Por sua vez, o *Jornal da Beira*, numa intervenção intitulada “Sem Ensino Particular não há democracia no ensino”, publicada poucos meses após a revolução de Abril, reclama o dever do Estado em subsidiar os colégios e respeitar a sua autonomia:

“Mesmo que o Estado subsidie o ensino particular, como aliás é seu dever, tem de respeitar a independência dos métodos seguidos, pois não há uma só maneira de ensinar bem” (25/10/1974, p. 8).

Já com o país a adquirir a estabilidade política e social, e perante a escalada de construções escolares oficiais, o *Mensageiro de Bragança* considera que “seria mais justo e proveitoso para o bem comum do país, ordenar e disciplinar o ensino já existente (...), dignificar o ensino particular e proporcionar-lhe os meios económicos de mais larga actuação” (21/7/1978, p. 7).

Sobretudo durante o período salazarista, o Estado não só não apoia financeiramente o ensino particular como ainda lucra com a sua actividade, com o que recebe através das licenças, dos impostos e das contribuições obrigatórias (para não falar no que poupa na construção de mais escolas). Perante este paradoxo, os católicos reagem utilizando os mais variados argumentos. Assim, o *Mensageiro de Bragança*, depois de expor a asfíxia do ensino privado, avança com a poupança que adviria para o Estado se aproveitasse devidamente a rede do ensino particular:

“A solução deste problema do ensino particular não implica agravamento da economia nacional; antes, vem aliviá-la. Está demonstrado que o custo do ensino médio particular reduz em 50% a despesa do mesmo grau de ensino, mas oficial” (17/7/1964, p. 1).

Por sua vez, *A Voz do Domingo*, tendo em conta os impostos pagos ao Estado pelo ensino particular⁷¹², pede ao Ministro das Finanças que “mande distribuir pelo Ensino Particular as verbas que vier a receber dele” para melhorar o seu desempenho (4/10/1964, p. 8).

Também em 1964, o *Correio de Coimbra*, revoltado com a introdução de mais um imposto⁷¹³, descreve o lucro que o Estado tem com o ensino particular, decorrente dos encargos a que está sujeito, não deixando de enfatizar a situação aberrante a que estão sujeitos os estabelecimentos privados com internato⁷¹⁴ (30/4/1964, p. 7). Perante esta injustiça, o cronista insiste que os colégios, pelo serviço que prestam, deviam ser isentados de qualquer imposto (ibidem).

Em 1970, o diário *Novidades* também regista a injustiça de um Estado que não só não apoia o ensino privado, quando até precisa da sua colaboração e acaba por lucrar materialmente com ele:

“Se os estabelecimentos de ensino particular cerrassem as suas portas, o Estado ficaria perante uma situação inoportável. Apesar disso, olha com desconfiança o ensino particular, impondo-lhe exigências cada vez mais onerosas e, em vez de o subsidiar, como seria justo, quer encontrar nele uma das suas fontes de receita” (8/10/1970, p. 5).

Mas é o *Jornal da Beira* que em diversos momentos mais insiste nesta “evidência”, curiosamente num período em que pela primeira vez são concedidos subsídios aos colégios:

“Ele [ensino particular] prepara mais de metade da população escolar do ensino liceal. O que isto representa de economia para o Estado, onerado com tarefas ciclópicas e estorvado pela carência de meios!” (19/2/1971, p. 6).

⁷¹² O autor considera injustos estes impostos, não só por prestar um serviço de utilidade pública, como também porque “deve considerar-se actividade sempre de baixo rendimento económico e algumas vezes de rendimento insuficiente para a amortização do capital” (*A Voz do Domingo*, 4/10/1964, p. 8).

⁷¹³ Decreto-Lei n.º 45 103, que aprova o Código da Contribuição Industrial (ver também 2.4.1.3.2).

⁷¹⁴ Diz assim o articulista: “Ora, o ensino particular já tinha os seguintes encargos: para a Caixa de Previdência dos Empregados de Escritório, 15% sobre o total dos vencimentos pagos a professores e quaisquer outros funcionários; 1% para o Desemprego; pagamento de licença de Comércio e Indústria e de imposto complementar; e, para os colégios, contribuição industrial relativamente ao pensionato (equiparação à indústria hoteleira, mas o que é pior, concedendo o Estado a esta, em certos casos, isenções e protecção que ao ensino particular são recusadas)” (*Correio de Coimbra*, 30/4/1964, p. 7).

“E é manifesto que o ensino particular, subsidiado pelo Estado como lhe cumpre (pois tal atitude constitui um dever e não um favor) não é um encargo mas uma economia para o erário público” (2/6/1972, p. 1).

“O Ministério não faz favor em custear estes dois ensinos, porque ambos estão ao serviço do povo português e são ensino ou educação nacional. Aliás, o ensino particular representa economia para o Estado, além de liberdade para os cidadãos” (20/4/1973, p. 8).

Estas opiniões concordantes assinalam a situação paradoxal que atinge o ensino particular. Ao invés de ser apoiado financeiramente – como consideram de toda a justiça -, é o Estado que lucra com o seu serviço, não só de forma indirecta, através do dinheiro que poupa, mas de forma directa pelo que lhe cobra em variados impostos.

Em linguagem simples e incisiva, os cronistas procuram, pois, sensibilizar o poder político e as comunidades que servem para (mais) esta injustiça que envolve o ensino não estatal, com laivos de ingratidão.

As críticas ao monopólio estatal

Os sinais mais ou menos evidentes, conforme as circunstâncias, de tendências totalitárias por parte do Estado no campo da educação vão sendo registados pelos católicos, que os lamentam pelos efeitos nefastos para o ensino particular e para a liberdade de ensino.

Em meados do século, *A Ordem* alerta: “Em Portugal, a maioria do ensino é estadual. Ministra-o o Estado. Quase todas as escolas lhe pertencem”. Nestas condições de (quase) monopólio, o cronista exige que a escola estatal deva ser mais de orientação cristã, já que o povo é praticamente todo católico (9/6/1951, p. 3).

Em 1967, António Hespanha (1967), comentando a abertura plural denunciada pelo *Projecto de Estatuto da Educação Nacional*, estranha tal tendência num Estado que se tem comportado bem ao contrário:

“Não me parece ter sido preocupação dominante na política escolar do Estado Novo a pluralização da escola. Se tivéssemos de caracterizar, pelas suas tendências, a política escolar do Regime mais depressa lhe apontaríamos uma tendência estatalizante do que uma orientação liberal ou pluralista” (p. 139)⁷¹⁵.

⁷¹⁵ Noutro momento, António Hespanha (1967), a propósito da reorganização e actualização da Mocidade Portuguesa que passou a superintender todas as actividades para-escolares e recreativas da juventude, reforça o carácter centralizador do Estado: “Ainda recentemente, ao procurar organizar as actividades circum-escolares, o governo mais uma vez demonstrou o seu apreço pelas soluções monopolizantes, aliás condizentes com a própria atmosfera do ensino, mormente do secundário, também ela imbuída de dirigismo ideológico e político” (p. 140).

O *Jornal da Beira*, pela pena do seu director, Henriques Mouta, lança uma série de avisos e críticas a Veiga Simão pelos sintomas evidentes de um monopólio estatal que coarctam a liberdade de educação:

“É inadmissível o monopólio do Estado, por mais que se disfarce ou se esconda em eufemismos habilidosos” como é o caso da neutralidade escolar (19/2/1971, p. 1).

“O Estado não pode ser o dono da educação. O monopólio escolar é a forma mais afrontosa e perniciosa de totalitarismo” (19/11/1971, p. 1).

“O mais anti-natural e repugnante dos monopólios é o do ensino. Representa invasão, absorção e opressão” (2/6/1972, p. 1).

“Democratização não é monopolismo, monolitismo nem estatismo” (20/4/1973, p. 8).

Também M. Sampaio, no *Mensageiro de Bragança*, embora enalteça Veiga Simão pelos bons princípios da Reforma, reclama que o Governo “não tem ajudado nada o Ensino Particular”, porquanto nunca concedeu subsídios, considera os colégios como empresas comerciais e industriais e “mantém uma política geral de nítido desfavor e desconfiança” (14/7/1972, pp. 1 e 3).

Ainda no mandato de Veiga Simão, o diário *Novidades* chama a atenção para o papel supletivo do Estado, se não se quer cair num sistema totalitário, e esclarece as implicações daí decorrentes:

“O Estado (...) tem apenas uma função supletiva no campo da instrução. Se há, como há, quem se interesse pelos problemas da educação, e abra escolas, é obrigação do Estado ir ao encontro dessa iniciativa, e não contrariá-la. Ajudar, sim, mas sem tirar a liberdade de acção; concorrer simplesmente para a sua realização. Até economicamente seria mais vantajoso. Ou não será? Não é o particular que deve associar-se ao Estado; é ao contrário. Se não fosse assim, estava-se em presença de um sistema totalitário: nazi ou comunista, os nomes não interessam. Mas sempre atentatórios do próprio direito natural” (20/9/1972, p. 3).

Em 1973, o semanário *Reconquista*, da diocese de Portalegre e Castelo Branco, tece duras críticas ao Estado pelo seu absolutismo e prepotência que, marginalizando tanto o ensino particular, até convence os cidadãos que o “oficial” é que é bom:

“O Estado, administrador dos dinheiros provenientes de todos, continua a ser o patrão, o dono e senhor do ensino. Aliás, até temos a impressão que pouco adianta bater no assunto.

‘Les jeux sont faits.’ A praxe estatal durante tantos anos, nunca foi outra e na verdade sente-se que a esmagadora maioria dos cidadãos, neste ponto, não vislumbra outro sistema educacional que não seja o estatal. A inferioridade em que sempre vegetou o ensino particular, entre nós, tolerado e consentido, pago integralmente pelos pais, controlado, ao fim e ao cabo, pelos mesmos programas do Estado, a imagem generalizada que dele persiste, no confronto com o estatal, é que é pago e este é gratuito, nada vale, sem o aval dos exames do segundo. Não nos admiramos, por isso, que, onde hoje se ponha a opção entre o ensino oficial e o particular, mesmo numa base de gratuidade, as pessoas queiram e prefiram o oficial. (...) É pena (...) se abdique do ensino livre, a favor da total monopolização deste por parte do Estado” (7/7/1973, pp. 1 e 12).

Com a mudança de regime, em 1974, e a permanência de algumas políticas relativas ao ensino particular, as críticas à sobredeterminação do Estado incrementam-se. O *Jornal da Beira*, em finais de 1974, reconhece que “tudo parece indicar que caminhamos, passos largos para um monopólio escolar, por parte do Estado” (6/12/1974, p. 1). Passado cerca de um ano, a *Voz Portucalense* lança a pergunta “UNICIDADE DO ENSINO (pelo menos como tendência) OU LIBERDADE E PLURALISMO?”, pois os pais querem ser esclarecidos (1/11/1975, p. 11).

Também nesta fase em que se debate a liberdade de ensino no Parlamento, o *Correio de Coimbra* questiona a liberdade e democracia existente que não abrange a área da educação:

“Todos falam em liberdades, todos falam em democracia, a maioria fala em pluralismo democrático, e quando chega o momento de assumir responsabilidades as preferências vão para o monopolismo do Estado, como no voto sobre o ensino livre, tolerado apenas como suplemento daquilo que o Estado, coitado, não tem forças para fazer. Nós queremos um país verdadeiramente renovado em consciência e convívio pluralístico” (20/11/1975, p. 5).

Neste período politicamente conturbado, J. Mateus, no semanário *A defesa*, depois de criticar o monolitismo no ensino – “profundamente agravado durante o consulado de Veiga Simão” –, fala da asfixia do ensino particular, sem que nenhum dos governos democráticos a alivie:

“Se nunca foi permitido o ensino livre, o ensino particular foi asfixiado afrontosamente na intenção de perder todo e qualquer resquício de vida [e] jaz na pedra dura e fria duma morte que não merecia. (...) Ora, os seis Governos, sofisticadamente chamados democráticos,

continuam a não levantar uma palha para liberalizar o ensino e facilitar a educação da juventude”⁷¹⁶ (22/1/1976, p. 1).

Reportando-se ao PREC, Paulo Batalha, também em *A defesa*, descreve desta forma a asfixia intencional de muitos estabelecimentos de ensino particular, devido à prepotência do Estado:

“O Gonçalvismo, tanto o anterior como o posterior a si mesmo, não descansou enquanto não liquidou os Colégios particulares, ou roubando-os, como o de Proença-a-Nova⁷¹⁷, ou tornando-lhes a vida impossível com a imposição de encargos inoportáveis, que os obrigaram à venda forçada ou a fecharem as portas, com a negação do ensino gratuito cá fora” (16/2/1977, p. 6).

Também nesta época, e tendo em conta as propostas constitucionais sobre a liberdade de ensino entretanto aprovadas, *A Voz do Domingo* refere que “um ensino público de molde único não pode, de forma nenhuma, favorecer o pluralismo ideológico, a liberdade das pessoas e o espírito democrático” (22/2/1976, p. 4). Como segundo este periódico o comportamento político sobre esta matéria se mantém na vigência dos primeiros governos constitucionais, em 14 de Agosto de 1977 o editorialista desabafa: “Há séculos não temos pluralismo escolar” (p. 1).

Comentando o encerramento de mais um colégio alentejano, o suplemento de *A defesa* de 21 de Dezembro de 1977 revolta-se contra a habilidade do Estado em se apropriar indevidamente das escolas privadas em vez de construir escolas onde não existem, arruinando o ensino particular:

“É curioso notar que os Governos mais ou menos socializantes após o 25 de Abril, em vez de se preocuparem em construir novas escolas onde mais falta fazem, preferem os bons edifícios já construídos pela Igreja para o ensino particular, pois assim matam dois coelhos de uma cajadada: gastam menos dinheiro do que na construção de escolas novas e arruinam o ensino livre” (p. 1).

⁷¹⁶ A ilustrar este artigo de J. Mateus sob o título “A falência do sistema da educação” está uma foto com o seguinte texto bem expressivo da revolta sentida: “No Colégio de S. Domingos Sávio, que a gravura mostra ao lado, requisitado pelo Estado, acaba de abrir a Escola Secundária de Vendas Novas, com menos de metade dos professores de quando era dirigido pelos Salesianos, que o construíram com enorme sacrifício e muita dedicação, não lhe faltando então professores. Estará agora em melhor situação o ensino liceal em Vendas Novas? (*A defesa*, 22/1/1976, p. 1).

⁷¹⁷ A este propósito, o cronista diz o seguinte: “O Colégio e hoje liceu (?) de Proença-a-Nova converteu-se em Agência de Empregos lá dentro, para amigos e familiares de quem se infiltrou a dirigi-lo e introduziu mais contínuos do que salas, além de, como tantos outros, ter estado sem funcionar até agora, apesar de todos esses ‘trabalhadores’, que pouco ou nada fazem, embolsarem o chorudo ordenado mensal, que os faz embandeirar pelo regabofe libertador do 25 de Abril...” (*A defesa*, 16/2/1977, p. 6).

Perante o espectro de quase só escolas públicas na rede escolar, mormente no nordeste transmontano, o *Mensageiro de Bragança* considera o monopólio estatal como uma “crime”, pois o Estado é que deve ser supletivo:

“O simples facto de o Estado monopolizar o Ensino em Portugal é já um crime contra a liberdade de ensino. Porque, ‘de jure’, o Estado tem, somente, uma função supletiva” (29/9/1978, p. 6).

É, pois, em tom severo e de forma directa que os periódicos expressam a sua revolta pela atrofiação das escolas privadas, gerada pelo Estado. E se esta situação já suscitava críticas no Estado Novo, é potenciada no regime democrático, que tão defensor se mostra da liberdade e do pluralismo. Será esta mais uma incongruência que os cronistas católicos não deixam de vivamente assinalar.

A denúncia de (outras) injustiças

Outro aspecto focado pelos católicos, especialmente no Estado Novo, é a discriminação a que está votada a escola privada, designadamente no tocante ao regime de exames a que os alunos estão sujeitos e à concorrência desleal promovida pelo próprio Estado

Sob o título “No rescaldo dos exames”, o *Jornal da Beira* de 10 de Agosto de 1962 queixa-se da suspeita de algumas reservas nas provas orais a respeito dos alunos oriundos dos colégios:

“Não admitimos, sem mais nem menos, que se vá para os exames com propósito deliberado de reprovar, seja quem for, este ou aquele examinando, consoante vem dum Colégio ou do Liceu, como nas entrelinhas das conversas se pretende insinuar”⁷¹⁸ (p. 1).

Já no mandato de Veiga Simão, este semanário insiste nesta questão candente. O autor considera que o ensino particular, não obstante dar mostras do seu patriotismo, é injustamente discriminado pelo Estado, mormente no tocante ao regime de exames e à tributação de impostos:

“[O ensino particular] encontra-se numa situação de disparidade e de injustiça sob vários aspectos. Que o Estado exija nível aos estabelecimentos para reconhecer a validade aos exames e diplomas, é seu dever; mas que chame a si o monopólio da verificação do

⁷¹⁸ O autor esclarece as suspeitas desta forma: “As queixas que se ouvem andam, mais ou menos, à volta disto: diversidade de critério, que possível camuflagem não conseguiu esconder, da parte de examinadores quanto à maneira de interrogar, semblante do rosto, tom de voz, matéria do interrogatório. E esta diversidade de critério a notar-se, por vezes, de aluno para aluno, tendo em vista o estabelecimento de ensino que o trouxe a exame” (*Jornal da Beira*, 10/8/1962, p. 1).

saber, com a reserva totalitária do exame oficial e da concessão exclusiva do diploma, não está certo. Menos certo ainda que o Estado lance impostos sobre o ensino particular em vez de o subsidiar, como é seu dever” (*Jornal da Beira*, 19/2/1971, p. 6).

Falando dos “problemas graves do ensino em Portugal”, o semanário da diocese de Viseu, em 1972, torna a aflorar a questão dos exames, questionando se um professor legalmente habilitado, com legitimidade para leccionar, só pelo facto de trabalhar no ensino particular já não tem capacidade para julgar oficialmente do aproveitamento dos seus alunos em exames finais de ciclo, ou mesmo dispensá-los da sua realização. E termina com uma pergunta: “Quando soará para todos estes milhares ou, talvez, milhões de portugueses, a hora da justiça?” (*Jornal da Beira*, 28/7/1972, p. 4)

Nestas críticas aos governantes decorrentes da mentalidade estatista vigente, outra sobressai, com sabor a ingratidão: a construção de escolas estatais, praticamente gratuitas, junto das escolas privadas, num quadro de concorrência desleal.

A este propósito, o diário *Novidades* de 1 de Outubro de 1955 denuncia e lamenta a existência “de um ensino oficial, magestático e quase gratuito, ao lado de um ensino particular, caríssimo e sem a vantagem de programas e métodos pedagógicos livremente estabelecidos” (p. 1).

Mas será com a reforma Veiga Simão que esta situação mais se faz sentir. Perante a proliferação de escolas estatais, o *Jornal da Beira*, pela pena do seu director, refere que “seria erro grave e procedimento a ferir direitos alheios e a própria economia da nação, instalar estabelecimentos oficiais, onde já existem estabelecimentos particulares do mesmo nível ou escalão” (*Jornal da Beira*, 19/11/1971, p. 3). Pouco tempo depois, este mesmo semanário revolta-se contra o previsível alargamento da rede pública de ensino, sem ter em conta a rede privada existente, por ser um desperdício para a Nação e penalizador para o ensino particular:

“Rosna-se que se põe a hipótese ou fazem sugestões de criar aqui, ali, aquém e além, novos liceus. Com que fundamento? Tudo é possível... mas seria um disparate implantar liceus onde existem colégios. Salvo se a mentalidade for tal que haja por virtude matar o ensino particular. (...) O Estado tem muito onde gastar o seu e nosso dinheiro, fora e até dentro do sector da educação. Crie liceus onde não houver colégios e tornar-se-á benemérito, como benemérito é o ensino particular” (3/12/1971, p. 1).

Em Julho de 1972, o confronto com a progressiva atrofia das escolas privadas, devido à competição desigual com as escolas públicas, leva este mesmo semanário a denunciar mais

uma vez esta situação, desmascarando a “gratuidade” e o desempenho do ensino oficial, e pedindo o financiamento estatal do ensino particular:

“Não será de exigir que o Estado, em vez de fazer concorrência com escolas de ensino pseudo-gratuito⁷¹⁹, torne gratuito, de facto, o ensino das escolas particulares, para não obrigar milhares de famílias portuguesas a pagar, duas vezes, o ensino dos seus filhos? (...) Ou será que se teme a competição, em pé de igualdade económica e pedagógica, no trabalho escolar de ensino e formação de todos os portugueses? (*Jornal da Beira*, 28/7/1972, p. 4).

Perante esta discriminação do ensino não estatal, enquanto alastra a erecção de pequenos liceus por todo o lado com um ensino tão deficiente que tem de ser apoiado por “explicadores”, o articulista questiona se, nestas condições, “será justo proceder como se o ensino único e válido fosse o do Estado e o das Escolas particulares, considerado como ensino marginal ou, quando muito, de 2ª ou 3ª categoria” (ibidem).

Com a reforma Veiga Simão a consolidar-se, este mesmo semanário, comentando um artigo do *Expresso* de 10 de Março de 1973⁷²⁰, é pragmático nas conclusões relativas à concorrência desleal do Estado:

“Não se trata de passos de reforma, mas de concorrência estatal, com ou sem intenção, no plano dos factos. Nem se trata de ‘estruturas’, mas de condições de vida, suprimidas pela criação de escolas oficiais e gratuitas onde as havia particulares e não subsidiadas pelo Estado, discreto mas eficaz processo de liquidar o ensino particular” (*Jornal da Beira*, 20/4/1973, p. 8).

Também neste período de forte expansão escolar, de novo o *Novidades* faz eco da injustiça decorrente da construção de novas escolas junto dos colégios, considerando o Estado “um competidor de temer” (20/9/1972, p. 1). Nestas circunstâncias, Jorge Lereno questiona se “caberá ao Estado o papel de competidor?” (ibidem), e se “não seria óptima ideia a de ajudar o ensino particular, tendo, no entanto, todo o cuidado de não o destruir?” (p. 3).

Já no regime democrático, e a propósito da provável incumbência de o Estado cobrir o território nacional com escolas públicas, deixando ao ensino particular a função supletiva, o

⁷¹⁹ O autor explica da seguinte forma por que razão o ensino do Estado se torna caro: “Concorrerá para tal o aparecimento de liceus e similares a mais e ensino a menos, como o demonstram a existência, por esse país além, e parece que necessária, de ‘explicadores’ (alguns sérios e capazes) ao lado de muitíssimos outros menos capazes e que formam autêntico exército de agentes de ensino, (...) fazendo com que a apregoada gratuidade do ensino, chamado oficial, não passe de um ‘slogan’, visto que as famílias se vêem obrigadas de facto a ter de suportar o real encargo do pagamento de numerosas explicações – até já existentes no ensino primário – para vencimento do ano escolar de seus filhos, o que torna tal ensino, depois de feitas as contas, mais caro e oneroso do que outro qualquer” (*Jornal da Beira*, 28/7/1972, pp. 1 e 4).

⁷²⁰ Mais à frente, em 2.6.4, referir-nos-emos a esta crónica.

Mensageiro de Bragança insurge-se contra o estatismo da futura determinação constitucional e faz uma ilustração de um cenário previsível:

“É a porta aberta para qualquer estatismo anti-democrático e anti-pluralista, tendendo para suprimir a liberdade de opção. Postas a coisas nestes termos, qualquer Governo poderia ditar aos responsáveis de um certo colégio, surgido da iniciativa particular no intuito louvável de promover culturalmente determinada zona abandonada pelos poderes centrais, esta ordem estranha: fechai lá o vosso colégio ou passai-o para as nossas mãos, pois agora já estamos em condições de cobrir com o nosso ensino estatal esta zona” (14/11/1975, p. 7).

Também neste período, o *Jornal da Beira* se revolta contra a continuada concorrência desleal movida pelas escolas do Estado, asfixiando cada vez mais as escolas particulares:

“Por vezes, é a própria concorrência do Estado que resolve dar prioridade à abertura de escolas oficiais, onde já existem particulares, deixando abandonadas outras zonas mais carecidas, onde nada existe, nem uma, nem outras. Não se compreende esta situação numa sociedade, como a portuguesa, que optou pelo pluralismo da convivência democrática. Porquê a tendência totalitária, num sector tão importante da vida de um País? (18/8/1977, p. 5).

Os jornais da Igreja não se coíbem de fazer eco de “injustiças” praticadas para com o ensino privado, realçando claramente a questão da construção desmedida de escolas oficiais junto de escolas particulares. É, quanto a eles, uma situação nefasta para os colégios, que denuncia falta de respeito pelas instituições e pouca austeridade por parte dos governos.

A perspectiva (e a constatação) da crise

As diversas intervenções dos católicos sobre o ensino particular no período em análise denunciam (quase) sempre a situação de crise em que se encontra grande parte das escolas privadas, sobretudo as localizadas fora dos grandes centros. Associada ao registo das dificuldades, está a revolta por tal situação, a maioria das vezes devida a factores que consideram exógenos e, quiçá, intencionais.

Em 1964, e subordinado ao título “Tributos e não auxílios ao ensino particular constituem triste realidade”, o *Correio de Coimbra* regista um cenário de crise para o ensino não estatal, agravado com a imposição de mais encargos que tem de suportar:

“A situação económica da maior parte dos estabelecimentos de ensino particular é bastante grave. Quem os criou, quase sempre com exíguos recursos financeiros, não teve em vista obter grandes lucros, mas somente uma compensação legítima dos esforços e riscos. (...) O facto de existir uma meia dúzia de grandes colégios em todo o País com amplas

instalações e suficientes recursos financeiros e técnicos para darem educação e instrução a grandes populações escolares não pode servir de norma ou ser até considerado quando se examina a aflitiva situação dos outros que constituem, a maioria. (...) Estão em crise oitenta por cento dos estabelecimentos de ensino particular, e a maior parte desses vive em regime de ‘déficit’ (p. 7).

Mas é a partir de 1969, decorrente da inevitável subida das propinas, motivada pela imposição legal do aumento dos vencimentos dos professores⁷²¹, que se dá maior visibilidade à crise no ensino privado.

Perante a eminência de encerramento do Colégio de Campo Maior, o semanário *A defesa* reage da seguinte forma: “Não há com certeza em Campo Maior ninguém de espírito bem formado, que não reconheça a necessidade imperiosa de que o nosso Colégio se mantenha em actividade”⁷²² (5/4/1969, pp. 1 e 2). Em 2 de Agosto deste ano, este mesmo semanário refere que “o povo de Campo Maior evita uma perda irreparável”, porque “o colégio não podia encerrar”⁷²³. Mas o articulista começa por estender este estado de crise à generalidade do ensino privado:

“Não é novidade para ninguém de que o Ensino Particular – de uns anos a esta parte e, sobretudo, na maioria dos Colégios de Província – vinha lutando com imensas dificuldades económicas, visto apenas poder contar com as receitas provenientes das mensalidades dos alunos” (2/8/1969, p. 7).

Com o mesmo problema está o Colégio de Alcácer do Sal. Aumentos inoportunos dos vencimentos perspectavam o seu encerramento, que merece o seguinte comentário do semanário diocesano:

“É grave o problema do ensino nesta localidade, pois o despacho de 10 de Fevereiro do ministro das Corporações acarreta (...) encargos que não podem ser suportados. Sobreviverá o Colégio Dr. Gentil Martins, único nesta vila? Tudo leva a crer que não, pois as condições de vida não permitem que os pais suportem as elevadas mensalidades a que ficarão sujeitos. Numa altura em que se tenta a renovação do ensino, não faz sentido que aos colégios particulares não seja dado auxílio, sobretudo quando garantem a educação dos jovens de toda uma região” (*A defesa*, 10/5/1969, p. 7).

⁷²¹ Aumento de 80% nos vencimentos para todos os professores deste ensino, por Despacho do Ministro das Corporações (*A defesa*, 2/8/1969, p. 7).

⁷²² É bem sugestivo o título deste artigo: “O Colégio de S. João de Campo Maior na base do progresso da região” (*A defesa*, 5/4/1969, p. 1).

⁷²³ Teria sido posta de parte a ideia da criação do Ciclo Preparatório oficial, que iria fazer diminuir a frequência do colégio, conduzindo-o ao encerramento a curto prazo (*A defesa*, 2/8/1969, p. 7).

Por sua vez, Júlio Pinheiro aborda a crise existente no ensino particular da “província”, atingindo os pequenos colégios, ademais localizados nas zonas mais carenciadas:

“Os pequenos colégios e só esses, passam horas difíceis, mas estes são a grande maioria. Ninguém o pode negar. São esses, no entanto, que servem as regiões mais desprotegidas. Por tudo isto, eles não podem encerrar as suas portas” (*Novidades*, 16/5/1969, p. 7).

Outras regiões do país reagem naturalmente a esta onda epidémica. O *Correio de Coimbra*, através de J. Sousa Brandão, assinala a crise em que se encontram as escolas privadas, com consequências ainda não totalmente avaliadas:

“Na verdade, mais do que nunca, o ano lectivo que findou trouxe a alguns colégios problemas graves, e digo graves porque não é tempo ainda para dizer quais as consequências do aumento de encargos e a diminuição de alunos” (18/9/1969, p. 1).

Este autor menciona outro factor catalizador da crise, como é a concorrência dentro do próprio ensino privado, com o aparecimento explosivo de novos colégios, afectando sobretudo as escolas localizadas nas cidades (*ibidem*). Outro factor que, segundo Sousa Brandão, acentua a crise é o aparecimento de redes e grupos de explicadores, devido ao encarecimento das propinas (13/8/1970, p. 1; 30/9/1971, p. 3), referindo igualmente a asfíxia decorrente da criação de escolas oficiais do Ciclo Preparatório (30/9/1971, p. 3). Confrontado com esta crise sem precedentes, o cronista lamenta o previsível fecho de alguns colégios, nomeadamente nas regiões de Coimbra e Figueira da Foz, com grande tradição pedagógica e recheados de excelentes professores⁷²⁴:

“Procure-se nestes Colégios de Coimbra e Figueira qual o curriculum dos professores e ver-se-á que são do melhor que é possível encontrar em todo o país. Coimbra e Figueira são cidades que têm dado sobejas provas de pioneiros de grande categoria no campo do ensino secundário e é pena ver que agora se irão ressentir até um limite perigoso que faz temer pelo futuro daqueles Colégios que são dos melhores do país e que são dos mais antigos” (*ibidem*).

⁷²⁴ Já em 1962, este mesmo autor enfatiza a competência dos professores do ensino particular, alguns dos quais professores universitários, engenheiros, advogados e médicos “de fama que passou fronteiras” (*Correio de Coimbra*, 22/2/1962, p. 7). E questiona desta forma quem põe em causa a qualidade pedagógica dos docentes dos colégios: “Qual o argumento contra o ensino particular? A falta de estágio com os respectivos exames da lei? Argumenta-se recorrendo a estatísticas dos resultados dos exames, esquecendo-se que a grande maioria dos alunos vêm fugidos do ensino oficial. Não se pode fazer bom pão com má farinha, nem construir uma casa sólida com péssimos materiais. Troquemos a massa a moldar e veremos que resultados se obteriam e como as estatísticas (sempre as estatísticas a servirem de cavalo de batalha) nos seriam favoráveis” (*ibidem*).

O evoluir da reforma Veiga Simão acentua a crise, sobretudo nas zonas do interior do país onde mais são construídas escolas oficiais, especialmente do Ciclo Preparatório. O *Mensageiro de Bragança* dá eco da gravidade da situação nestes termos:

“É um facto que em muitas vilas, onde os Colégios prestavam altos serviços à Educação Nacional, agora com o Ciclo Preparatório a funcionar, o Ensino Particular entrou em grave crise, tendo que dar por encerradas as suas actividades. (...) Que alguém se alegre com a morte dos Colégios, é que não se compreende” (16/10/1970, p. 1).

Por estas alturas, o *Novidades* refere que os estabelecimentos de ensino privado encontram-se “asfixiados pelo aumento de vencimentos dos professores e contribuições para o Estado” (8/9/1970, p. 3), o que o leva a dizer, um mês depois, logo no início de um longo artigo, que o ensino particular “está atravessando uma crise grave” (8/10/1970, p. 1).

Por sua vez, Urbano Duarte, numa coluna intitulada “A crise do ensino particular”, descreve desta forma a hecatombe que envolve as escolas privadas:

“Os colégios sentem a corda à volta do pescoço⁷²⁵. É fonte que para já, secou. Se um dia constituíram ‘indústria’ com alguns atractivos financeiros, hoje é geral a debandada dos seus accionistas. Os colégios entraram em almoeda. Em Braga, Arganil, Anadia, Mealhada, etc., etc., etc., o Estado comprou ou comprará” (*Correio de Coimbra*, 29/6/1972, p. 1).

À medida que o surto de novas escolas oficiais atinge as pequenas cidades e vilas do país, os relatos da crise intensificam-se. O *Jornal da Beira* testemunha o drama que atinge muitas escolas particulares, precipitadas para o encerramento compulsivo ou a venda ao Estado dos edifícios, perante a asfixia a que estão sujeitas:

“[O ensino particular] está atravessando uma hora difícil e de horizontes duvidosos, se não mesmo sombrios. Os colégios das nossas vilas, floração magnífica de liceus municipais de iniciativa particular, vão sendo afrontados por escolas preparatórias. E defraudados por esta ‘concorrência’ oficial, que lhes arrebatou a mais numerosa porção da população escolar, parecem alguns hesitar em prosseguir, uma vez que os capitais investidos não estão seguros de satisfatória compensação. As declarações oficiais, destinadas a tranquilizar os espíritos, acentuando o respeito pelo ensino particular e prometendo até considerável apoio e mesmo sugerindo que os colégios veriam a sua frequência futuramente alargada (pois viriam a receber os alunos saídos das escolas preparatórias) não eliminaram todas as preocupações nem evitaram um certo pânico que pareceu desenhar-se em alguns meios. Facto é que vários colégios, que alugaram as suas instalações, vão admitindo a hipótese da sua alienação ao

⁷²⁵ Semelhante expressão é utilizada por M. Sampaio no *Mensageiro de Bragança* de 21/7/1972, p. 1.

Estado, como operação financeiramente mais segura e vantajosa, perante as perspectivas. E esta atitude de submissão ou renúncia causa alguma apreensão” (2/6/1972, pp. 1 e 7).

Esta situação desesperada para os colégios, depois de tanto se darem às populações mais marginalizadas pelos poderes públicos, leva este jornal, no mês seguinte, no final de mais um artigo sobre os “Problemas graves do Ensino em Portugal”, a fazer a seguinte pergunta: “Porquê... a caminho da morte por asfixia?” (28/7/1972, p. 4).

Tal como o semanário da diocese de Viseu, também o *Mensageiro de Bragança* dá conta dos desânimos, das lamentações e das expectativas frustradas dos responsáveis das escolas privadas, confrontados com o crescimento de novas escolas estatais, gratuitas, junto dos seus estabelecimentos:

“Entretanto, o chamado Ensino Particular português atingiu uma situação muito delicada, tendo mesmo, em muitos casos, deixado de existir. (...) E isto, não obstante o Sr. Ministro da Educação Nacional, numa atitude cremos que inédita entre nós, ter prometido ajuda e subsídios ao Ensino Particular e ter chegado a afirmar, publicamente e repetidas vezes, não querer que, para abrir uma Escola Preparatória ou uma Secção Liceal, tivesse de fechar um Colégio. Não obstante isso, sim” (7/7/1972, p. 1).

Em Agosto de 1973, o semanário alentejano *A defesa*, sem deixar de assinalar a justeza da expansão escolar, relata a “agonia galopante” resultante da sua efectivação, sobretudo nas zonas onde já existiam escolas privadas:

“A expansão, facilidades e gratuidade do Ensino Básico oficial (aliás muito justas) têm criado problemas tão difíceis à sobrevivência do ensino particular, que os colégios, de há dois anos a esta parte, estão a encerrar em ritmo verdadeiramente alarmante, ou transformados em ensino oficial ou morrendo de inanição à míngua de alunos e de meios de subsistência. Ainda, no mês passado, nos afirmava um Prelado do Norte do País, que no próximo ano lectivo vão fechar cerca de 100 colégios na Metrópole. Esta agonia, que deixou de ser lenta para se tornar galopante, foi reconhecida pelo Ministro da Educação Nacional” (25/8/1973, p. 1)⁷²⁶.

Já depois do 25 de Abril, o *Jornal da Beira* de 18 de Agosto de 1977 destaca em primeira página o seguinte título: “Ensino Particular – com que direito se pretende liquidá-lo?”. O

⁷²⁶ Em destaque na primeira página deste número de *A defesa*, está uma foto do Externato de Benavente (Colégio de Nossa Senhora da Paz), com a seguinte legenda: “Estarão condenados a desaparecer estabelecimentos de ensino particular, que tantos benefícios trouxeram a muitas vilas e cidades pequenas do País?” (25/8/1973, p. 1).

articulista perante tantas adversidades lamenta que “o ensino particular, apesar de preferido pela sua eficiência por muitos pais (...), encontra-se em situações verdadeiramente difíceis para sobreviver” (p. 1).

Na diocese de Évora, a persistência da crise leva mais uma escola católica a encerrar, juntando-se outras quatro já entregues ao Estado, num entendimento de supletividade que revolta o articulista de *A defesa* de 21 de Dezembro de 1977:

“Com o encerramento do Colégio de Nossa Senhora da Paz, em Benavente, é mais uma escola católica de ensino secundário que desaparece, nestes últimos anos, na nossa Arquidiocese. Os colégios de Campo Maior e das Doroteias, nesta cidade, adquiridos pelo Estado; os de Alcácer do Sal e dos Salesianos, em Vendas Novas, obrigados a nacionalizarem-se; agora o de Benavente, – são outros tantos espaços vazios de ensino livre, em prol de uma estatização, que a actual Constituição Portuguesa patrocina, ao considerar ‘supletivo’ o ensino particular, quando a inversa é que é verdadeira, porquanto anteriormente ao Estado já existia a Família, a quem compete por direito natural a escolha dos mestres – seu prolongamento – na educação dos filhos” (suplemento, p. 1).

Nestes anos sequentes à revolução de Abril, também a *Voz Portucalense* reconhece a crise seriíssima que atinge o ensino particular, devido à mentalidade monopolista do Estado, levando ao progressivo encerramento de muitos colégios:

“Sobre os colégios particulares exerceu-se uma discriminação e até perseguição tendentes a sufocá-los económica e pedagogicamente. Muitos deles não puderam resistir e tiveram de se render à prepotência instrumentalizada do MEIC de então” (2/3/1978, p. 3).

Ao falarem do ensino privado, os periódicos diocesanos regra geral enfatizam a crise que os assola, normalmente causadas pela asfixia gerada pelas novas escolas. E à medida que este parque escolar estatal se propaga pelo interior do país, sucedem-se as crónicas e acentuam-se as denúncias. O discurso torna-se mais duro e nostálgico quando narra a série de encerramentos que atinge muitos dos colégios que, durante décadas, foram o único pólo cultural das regiões esquecidas pelo poder central.

Os paradoxos

Nestas alusões à onnipotência estatal, os católicos não deixam escapar alguns factos e algumas atitudes paradoxais da parte dos governantes – por vezes a raiar a ingratidão –, que prejudicam o erário público e afectam o normal funcionamento das escolas privadas.

Em 1964, *A Voz do Domingo* apresenta um paradoxo que, por sua vez, ocasiona outros: por um lado, o Estado favorece e apoia o ensino oficial, e, por outro, além de não auxiliar o ensino particular, sobrecarrega-o com impostos, inspecções e exigências várias, quando tem sido ele a garantir grande parte do serviço “público” de educação; desta forma, “há ricos que recebem o ensino quase gratuito, há pobres que arrancam ao seu sustento o necessário para pagar a sua educação, há crianças menos dotadas que durante anos de total inutilidade são favorecidas pelos dinheiros comuns e há outras que não recebem nada para além do ensino primário, quando, aproveitadas, renderiam enormemente” (20/9/1964, p. 6).

Em 1972, em pleno mandato de Veiga Simão, o diário *Novidades* menciona mais uma incongruência dos nossos governantes:

“Numa linha de democratização do ensino (paradoxalmente) parece caminhar-se para um monopólio estatal” (28/6/1972, p. 1).

Mas é após a revolução de Abril que os católicos mais referem as incongruências do regime democrático nesta matéria, pondo em causa, nomeadamente, a estranha cumplicidade entre pluralismo e monolitismo. A este propósito, o *Jornal da Beira* de 25 de Outubro de 1974, citando um artigo da *Presença*, questiona como é possível em democracia existir um Estado totalitário, uma vez que “democracia implica liberdade e liberdade implica a existência de várias soluções para um mesmo problema” (p. 8).

O mesmo semanário, pouco tempo depois, insiste neste(s) paradoxo(s):

“Numa sociedade que, tudo leva a crer, vai ser pluralista como o indica o programa das F. A., como admitir o monolitismo tão criticável como criticado do regime deposto?” As mais diversas correntes políticas actuautes no campo político, social e económico são já uma realidade entre nós. Como admitir, porém, o ‘partido único’ no ensino, sem que se caia em contradição? (*Jornal da Beira*, 6/12/1974, p. 5).

Quando o regime atinge uma certa estabilidade política, Elias Lopes – perante a “anormalidade” de um País “democrático e pluralista” mas que não apoia devidamente o ensino livre, obrigando-o a cobrar propinas condicionadoras do acesso a muitas camadas da população –, conclui que a democracia e o pluralismo precisam de chegar “urgentemente” ao ensino em Portugal (*Reconquista*, 21/4/1978, p. 6).

Também *A Voz do Domingo*, perante os constrangimentos que envolvem o ensino privado, regista este mesmo paradoxo:

“Infelizmente em Portugal, onde se quer instaurar a democracia e o pluralismo, continua-se a marginalizar o ensino particular, não só não favorecendo como seria normal, mas criando-lhe dificuldades de sobrevivência” (15/1/1978, p. 1).

E em outra ocasião próxima, este periódico questiona as exigências excessivas pedidas ao ensino particular, assim como a liberdade de escolha dos pais e o monopólio estatal, quando há tanta falta de escolas:

“Porquê tantas exigências com o ensino particular? Não terão os pais a liberdade de escolher para os filhos o ensino que lhes parecer melhor? Estará o Estado assim tão rico de escolas que não faça falta alguma o ensino particular? Não será antes querer monopolizar o ensino num país em que tanto se clama contra os monopólios? (29/1/1978, p. 1).

Por sua vez, a *Defesa*, referindo-se à liberdade de ensino/ escolha consagrada na DUDH, questiona as incongruências práticas de tais determinações:

“Mas como é possível que os pais escolham se não há hipótese para a escolha? Se a escola é única e o Mestre é o Estado, todas as portas ficam fechadas para a liberdade, que de direito assiste aos pais” (22/1/1976, p. 1).

Defronte de tanta discriminação e antipatia para com o ensino privado, mormente a Igreja e as suas escolas, o semanário *Reconquista* de 24 de Fevereiro de 1978 questiona mais um paradoxo:

“Por que razão o Estado Português, não só agora, mas até no passado, se tem mostrado clara ou disfarçadamente hostil ao ensino particular e, portanto, também ao da Igreja, num País como o nosso, de tradições e cultura cristãs?⁷²⁷ É uma incongruência, compreensível em regime ditatorial, mas de todo incompreensível num regime que se diz e quer ser democrático” (p. 2).

E perante a necessidade de unir esforços e potenciar as sinergias, depois de uma revolução que criou (mais) fracturas e alguma turbulência, a *Voz Portucalense* considera que “nas actuais circunstâncias, bastaria o bom senso a qualquer governo para acarinhar, estimar e proteger o ensino particular, uma vez que este o alivia de maiores encargos” (19/8/1977, p. 8). Mais um paradoxo da democracia, herdado por inteiro do Estado Novo.

⁷²⁷Já em 1955, o semanário *A Ordem* se queixava – na altura, por maioria de razão – deste facto, levando o seu director, Pinheiro Torres, a escrever que “hostilizar, pois, por qualquer forma as escolas católicas é um grave erro, uma quase obra de traição ao interesse nacional” (9/4/1955, p. 1).

As críticas à maçonaria, ao comunismo e ao espírito anticlerical

Com a intensificação do surto expansionista da rede estatal de ensino, e a decorrente atrofia de estabelecimentos de ensino particular que, até aí, eram os únicos garantes do serviço (público) de educação, os católicos interrogam-se sobre as razões subterrâneas que conduzem a tal atitude de ingratidão por parte do Estado. A explicação que encontram desemboca na ideologia maçónica, imbuída de preconceitos anticlericais e que subtilmente actua nas estruturas decisórias do Estado. Já no regime democrático, além da maçonaria, as suspeitas recaem sobre o comunismo, adepto do monolitismo estatal e defensor da exclusividade e proeminência da escola “pública”.

É no mandato de Veiga Simão que começam a avolumar-se as críticas contra estas ondas laicizantes radicadas em correntes ideológicas ateias. Disso nos faz eco o *Jornal da Beira* de 19 de Fevereiro de 1971, a propósito da questão da escola “neutra”:

“A neutralidade escolar hoje é um anacronismo e mesmo arcaísmo bolorento e bem conhecido nas suas intenções ou venenos. O que hodiernamente se observa, de maneira geral, para cá ou para lá das cortinas, é ou uma escola respeitadora e colaboradora da família (...), ou uma escola claramente ateia e mesmo furiosamente antiteísta” (p. 1).

Em 20 de Abril de 1973, este mesmo periódico, perante uma “democratização do ensino” que não entende, porque na fronteira do estatismo, ousa dizer que “a escola única foi maçónica, actualmente é ‘socialista’” (p. 8).

Em Julho deste mesmo ano, e a propósito do novo regime de frequência da disciplina de Religião e Moral, o director de *A Voz do Domingo*, Pe. Galamba de Oliveira, denuncia as manobras subtis da maçonaria, organização que culpabiliza por mais este “atentado” contra Deus e a instituição familiar:

“Nem antes nem depois do 28 de Maio a Maçonaria se resignava a abandonar o posto mais importante da governação: o Ministério da Instrução Pública (...). Com o 28 de Maio já as insígnias maçónicas não podiam aparecer. (...) Disfarçou-se no subsolo. Os seus membros assinaram todas as declarações mas ficaram onde estavam. Pelo Ministério transformado em ‘da Educação Nacional’ passaram, além de Carneiro Pacheco, outros homens de envergadura. Mas não puderam fazer nada. Tolhia-os uma força oculta. Como agia, por quem, não se via. Mas agia. E continuou. Hoje o seu trabalho de sapa dá mais um passo em frente. Não se sabe a causa nem a origem. Mas o resultado está à vista. Abafa-se o ensino particular. Neutraliza-se progressivamente o ensino, a começar pelo liceal. (...) Não. Não é o Senhor Professor Veiga Simão que pensa, organiza e realiza tal plano. Outros o fazem por ele. Ele não pode esquecer a educação cristã recebida da sua família, nem se

atreve a fazer tábua rasa de todo um honroso passado, de uma mentalidade sã, de um singular pensamento construtivo” (29/7/1973, p. 12).

Poucas semanas após esta denúncia pública, o diário *Novidades* insurge-se igualmente contra o materialismo latente nos meios escolares:

“O ensino ministrado, em muitos casos, está profundamente influenciado por teses marxistas, preconceitos anti-religiosos e reveste uma feição absolutamente agnóstica e materialista” (14/8/1973, p. 1).

Já com o regime democrático a dar passos firmes, o *Mensageiro de Bragança*, lamentado o texto aprovado na Assembleia Constituinte sobre a liberdade de ensino, recorda a tradição anticlerical da maçonaria e a sua habitual oposição ao ensino livre (2/1/1976, p. 5).

Também o semanário *Reconquista* identifica na marginalização do ensino privado em geral, e das escolas católicas, em particular, sinais contra a Igreja característicos da maçonaria e do marxismo, intoleráveis numa sociedade democrática e num país com profundas raízes cristãs:

“Não podemos consentir que qualquer ideologia totalitária (outrora, a maçonaria e o espírito anti-clerical; agora de novo a maçonaria e sobretudo o marxismo) impeça este nosso País de crescer em espírito democrático e verdadeiramente pluralista; impeça o nosso País de ser aquilo que é: de cultura tradicional cristã” (24/2/1978, p. 2).

Reforçando esta convicção, *A defesa* de 7 de Junho de 1978, perscrutando o passado próximo e remoto da história de Portugal, relata a acção da maçonaria na educação nacional e refere que a partir de 1974 “a Internacional Maçónica foi substituída pela Internacional Marxista” (p. 1)⁷²⁸.

A maçonaria está, pois, no centro da polémica. Os analistas culpam-na da incompreensão continuada contra a Igreja e, decorrentemente, contra todo o ensino privado. Estas suspeições são, aliás, confirmadas por diversas personalidades por nós entrevistadas. Para todos eles, esta

⁷²⁸ São várias as personalidades católicas que, em entrevista, denunciam a intervenção subtil da maçonaria contra a Igreja Católica. Diz-nos o Pe. Amadeu Pinto (2007): “Há gente que não gosta da Igreja. A Maçonaria não gosta da Igreja. E tem muito poder. Digo isto seja onde for, porque é assim mesmo” (p. 111). Por sua vez, D. António Marcelino (2008) refere o seguinte a este respeito: “Foi talvez um aspecto que Salazar nunca terá tido coragem para enfrentar. Sempre se disse que o Ministério da Educação esteve dominado pela maçonaria e os historiadores dizem que ele lhe fazia favores para que pudesse ter liberdade de acção noutros campos” (p. 129). Noutro momento da entrevista, este prelado afirma que “Portugal sempre teve um lastro de anticlericalismo muito forte, sobretudo nas elites intelectuais”, porque “ser anticlerical era ser culturalmente evoluído” (p. 4). Também D. António dos Reis Rodrigues (2007) supõe que a cultura estatizante tão instalada entre nós tenha “influências externas, uma das quais é a maçonaria” (p. 154).

“força oculta” explica os paradoxos e as incoerências existentes, assim como a disparidade entre o discurso falado e o discurso praticado.

As observações críticas ao ensino privado, em geral

Atentos à problemática associada ao ensino particular, alguns católicos que intervêm neste debate mantêm o distanciamento necessário para um olhar *ad intra* e apontar situações a evitar ou a consertar. Ademais, denotam coragem e frontalidade nas intervenções, uma vez que a exposição dos seus registos, além de aparentemente enfraquecer o poder de argumentação de responsáveis das escolas privadas, não deixará de causar alguns incómodos aos autores. Nestas circunstâncias, não abundam os relatos críticos, embora as situações mais escandalosas não deixem de ser assinaladas um pouco por todos os semanários diocesanos.

Em 27 de Março de 1957, o diário *Novidades*, depois de falar das deficiências do ensino estatal, espera que ensino privado não enferme desses males:

“Seria muito de estimar que o ensino particular estivesse ao abrigo de queixas, dos pais dos alunos, dos examinadores, da Inspeção, para termos ao menos um tipo de ensino de que se não dissesse mal” (p. 1).

Mas alguns destes males parecem mesmo assolar estabelecimentos de ensino privado, como o prova *A Voz do Domingo* ao criticar colégios que “mentem” quando consentem que alunos frequentem o 3º período com a matrícula anulada, candidatando-se depois a exame como alunos do ensino individual⁷²⁹:

“Neste capítulo, o Ensino Particular mente muito mais do que o Oficial. Com efeito, enquanto no Oficial o aluno deixa mesmo de frequentar o Liceu, no Particular continua a

⁷²⁹ O autor procura analisar as razões que explicam a “intromissão da mentira” nos actos sujeitos à lei, apresentando um cenário real, que se verifica no ensino secundário liceal, no tempo de férias pascais: “É sabido que os alunos só passam de ano ou são propostos a exame se em todas as disciplinas, com possível excepção de uma, obtiverem uma soma de 29 valores ao fim dos três períodos lectivos. Claro que o período que acaba no Natal costuma ser uma espécie de experiência incompleta que necessita de se continuar no 2º período para que o juízo acerca do aluno se possa considerar satisfatório. Isto faz com que se não possam dar por reprovados aqueles que não atingiram o mínimo positivo, 10 valores. Pode esperar-se uma boa reacção no 2º período. Se, porém, a reacção se não dá, o aluno acaba também o 2º período com notas negativas que, em boa parte dos casos, já indicam claramente que o ano está perdido. Surgem, agora, os estratégias. O aluno que frequenta o Liceu sabe praticamente que está eliminado. Como, porém, um ano perdido não é uma brincadeira, e, na hipótese de se estar em ano de exame, as contingências do exame justificam, em muitos casos, que se tente a sorte, o aluno procura, então, uma maneira legal de levar a sua esperança mais adiante: desiste do Liceu e inscreve-se no Ensino Particular, quer num estabelecimento, quer em regime de explicações. Este é, em vários casos, o conselho dos próprios professores do Liceu, conselho que, na verdade, se pode reputar de amigo. Digamos, desde já, que a mentira que vemos nisto se não dá propriamente senão no momento dos exames. É que a média dos alunos internos do Liceu aprovados em exame é superior à dos do Ensino Particular, enquanto que a média de aproveitamento é neste superior à daquele, por onde se conclui que, no acto dos exames, houve o seu quê de falacioso” (*A Voz do Domingo*, 19/4/1964, p. 5).

frequentar o Estabelecimento mas, nos papéis e nas pautas de exame, aparece como aluno do Ensino Individual. Quer dizer que o estabelecimento particular, preocupado ao mesmo tempo com a sua fama e com o seu dinheiro, mente durante todo o 3º período e mente nos papéis de exame” (19/4/1964, p. 5).

Embora sejam mentiras que “se explicam” e “também se justificam” (ibidem), o certo é que o articulista considera que são um mal a ser evitado, e até dá alguns tópicos de solução que passam nomeadamente por uma maior responsabilização dos seus alunos e pelo fim do chamado “Ensino individual”⁷³⁰ (ibidem).

Sobre outra situação, este semanário da diocese de Leiria alerta para o facto de, com a grande procura social do ensino secundário liceal, o ensino particular se tornar “uma considerável realidade económica que atrai investidores, cujo contínuo progresso permite surgir, aqui e além, vultuosas acumulações de riqueza”. Além da imagem negativa que recai sobre os colégios, porque se mistura o negócio com o serviço de educação, o autor receia que o aumento desregulado da quantidade de escolas privadas possa prejudicar a qualidade do ensino nelas ministrado⁷³¹ (ibidem).

A questão do elitismo associado aos colégios (e também aos liceus...) é abordada meteoricamente no semanário *A defesa* de 7 de Outubro de 1967. Depois de verificar que na arquidiocese de Évora há seis escolas públicas e dezoito particulares de nível secundário, entre as quais apenas quatro escolas técnicas, o articulista tira a seguinte conclusão: “[Isto] quer dizer, mais educação para ricos que para classes pobres, sendo estes os que deveriam merecer maior carinho”⁷³².

⁷³⁰ São três as propostas de solução do autor, para os anos de exame: “1) Tanto o Ensino Oficial como o Particular devem tomar sobre si – e publicamente – a responsabilidade pelos alunos a quem ministraram o ensino. (Por isso, achamos bem que nas pautas de exame apareça o nome dos estabelecimentos que propõem os alunos). 2) Uma vez que se não dá aos estabelecimentos de ensino a faculdade de aprovar os alunos, também se lhes deveria retirar o direito de os reprovar. Por consequência, cada estabelecimento levaria a exame todos os alunos que quisessem. (O aumento de candidatos a exame não constituiria dificuldade insuperável). 3) Sendo o Ensino Individual mais um subterfúgio do que meio normal de educação deveria acabar-se com ele, e, assim, os alunos já continuariam a frequentar o ‘seu’ estabelecimento até ao fim do ano” (*A Voz do Domingo*, 19/4/1964, p. 5).

⁷³¹ Diz textualmente o autor, a este respeito: “Digamos, em parte, que nem sempre será fundada esta corrida aos colégios; nós somos muito inclinados à imitação, o que pode trazer ao Ensino Particular o atrofiamento que se tem notado noutros géneros de actividades, como as padarias, no tempo da guerra, as cerâmicas, os plásticos, a avicultura, e agora as tendas e terraços com louças de Alcobaça, para falar só da nossa região; aumentamos demasiado a quantidade de estabelecimentos e acabaremos por não poder tentar boa qualidade” (*A Voz do Domingo*, 4/10/1964, p. 8).

⁷³² Este comentário terá em conta não só a elevada quantidade de colégios obrigados a cobrar propinas por falta de apoio do Estado, como também a existência de poucas escolas técnicas, mais acessíveis e adequadas às camadas mais humildes da população. Neste último aspecto, o autor funda-se no Concílio Vaticano II, no documento *Gravissimum Educationis*, n.º 9 (*A defesa*, 7/10/1967, p. 3).

Quase a terminar a década de sessenta, o diário *Novidades* procura ser realista e justo na análise da difícil situação do ensino particular. Condenando os encargos financeiros a que o Estado o sujeita, Júlio Pinheiro denuncia os colégios mais interessados nos lucros do que na autêntica “democratização do ensino”:

“Uma coisa é criticar a subida de vencimentos, os descontos, os impostos, com argumentos de democratização do ensino que poucos colégios procuram, pois o que conta fundamentalmente são os lucros económicos. Outra, bem diferente, é ambicionar uma solução de base⁷³³ e estruturas do nosso ensino” (*Novidades*, 16/5/1969, p. 7).

Nestas circunstâncias, o autor apresenta um desiderato, até tendo em conta a experiência de outros países: “O ensino deixará de ser factor de lucro, vindo só interessar àqueles que, para além do dinheiro, colocam o sagrado ideal de bem servir” (ibidem).

Também por esta altura, o semanário *Reconquista* aborda a necessidade de seriedade do ensino em todos os colégios, para que os pais não sejam “ludibriados” e o Estado reconheça os resultados das suas avaliações (28/6/1969, p. 4). Para tal, além da constante promoção da qualidade do ensino por parte das escolas privadas, o autor propõe uma fiscalização e inspecção estatal “eficiente” e “assídua” (ibidem).

Já na fase *explosiva* da “democratização do ensino”, Urbano Duarte, perante um ensino oficial (quase) gratuito que “desbanca o ensino particular com propinas”, não deixa de questionar o faccioso entendimento da liberdade de ensino por parte de alguns (maus) colégios, mais interessados no lucro do que na eficiência e competência do serviço de educação que prestam:

“Pode levantar-se o problema da liberdade de ensino. Mas temos de confessar que no caso português a proliferação dos colégios verificava-se mais porque havia buracos a preencher – buracos que davam lucros – do que por direito e dever de usar a liberdade, tanto mais que esse uso da liberdade de ensino não correspondia ao direito de todos os cidadãos a receber gratuitamente, ou quase, a instrução. Reconheçamos ainda que o ensino particular, sem esquecer tudo quanto se lhe deve, laborava, fora algumas excepções, com graves deficiências” (*Correio de Coimbra*, 29/6/1972, p. 1).

Também neste período de grande reacção dos colégios à política de Veiga Simão, M. Sampaio, no *Mensageiro de Bragança*, sem deixar de reconhecer o papel patriótico

⁷³³ Esta solução de base passa, segundo o autor, pela subvenção estatal, com rigorosa fiscalização para evitar abusos e injustiças (*Novidades*, 16/5/1969, p. 7).

desempenhado pelo ensino particular em geral, denuncia os lucros auferidos por muitos estabelecimentos, alguns dos quais a funcionar mal:

“Mas cabe aqui uma palavrinha para os Colégios. É que, apesar de se queixarem, muitos deles, não obstante a injustiça da sua situação, a verdade é que eram fontes de receita para uns tantos; e a verdade é que também, apesar de fontes de lucro (às vezes, consta-se que bem avultado) as suas deficiências eram graves. Não está certo. Contudo, louvemo-los, porque possibilitaram a imensa gente aquilo que sem eles lhe não seria possível: o país deve-lhe muito” (21/7/1972, p. 1).

As críticas “internas” estendem-se igualmente ao período pós 25 de Abril. Em 1977, *A Voz do Domingo* põe em causa a eficácia do trabalho desenvolvido pelos responsáveis das escolas privadas na luta pela liberdade de ensino, nos tempos próximos passados:

“Mas o que é mais lamentável é que, pelo menos nas últimas décadas, as pessoas e instituições directamente ligadas ao Ensino Particular pouco ou nada tenham feito no sentido de conseguirem um autêntico pluralismo escolar. Sem querermos ser injustos para com os que, na época do que foi já classificado de ‘veigasimonismo’, lutaram pela sobrevivência dos estabelecimentos de ensino não estatais, varias vezes nos temos perguntado se teria valido a pena lutar assim, com essas forças, nessa direcção, por esse objectivo” (14/8/1977, p. 1)⁷³⁴.

Em 1978, é novamente *A Voz do Domingo* a tecer críticas, desta vez a alguns colégios mais preocupados com as aparências e o lucro do que com o desenvolvimento de projectos educativos sérios e consistentes que sejam uma real alternativa à escola pública:

“Mas essa liberdade [de ensino] implica também que a escola privada se assuma como alternativa diferenciada, (...) na qualidade de ensino, nos pressupostos e na prática pedagógica, no tipo de relações professor-aluno, na orientação programática, na ambiência funcional cultural e espiritual que proporciona. (...) O que vemos, porém, muito frequentemente, é que certas escolas privadas, que nada têm de supletivo em relação ao ensino do Estado, apenas procuram um título de prestígio: igualar-se em tudo à escola oficial e transformar-se em produtiva escola de diplomas; às vezes, nem isso, mas, pior ainda, em indústria do ensino” (11/6/1978, p. 8).

⁷³⁴ Não deixamos de estranhar estas afirmações, proferidas na primeira página em estilo de editorial, quando foi a diocese de Leiria a pioneira na luta pela liberdade de ensino, pelo menos desde final da década de sessenta, conforme já registámos e mais à frente reforçaremos.

O que mais impressiona negativamente os periódicos diocesanos é a promiscuidade existente em algumas escolas privadas entre o ensino e o negócio, prevalecendo este sobre aquele. E será esta deturpação das finalidades da escola que abre caminho a outros males que, embora atingindo apenas um número limitado de estabelecimentos, mancham a imagem de todo o ensino não estatal, dificultando a sua emancipação e impacto social.

Os comentários internos à Igreja (e às suas escolas)

Se algumas observações são dirigidas ao universo das escolas particulares, outras há que os católicos apontam directamente à Igreja, aos bispos e aos responsáveis das escolas católicas. São atitudes (ainda) mais ousadas que denotam alguma revolta por uma certa passividade pouco consonante com a doutrina do Magistério da Igreja e com a postura ideal do cristão militante.

Em meados do século passado, *A Voz do Domingo*, num texto do Pe. António B. Gonçalves⁷³⁵, crítica violentamente a inactividade do episcopado no concernente à educação moral da juventude e à organização das escolas católicas:

“O assunto da educação e das escolas é o assunto de mais importância e mais basililar, mas é também infelizmente o assunto mais descurado pela Igreja Católica lusitana. (...) Não é o Estado nem é Salazar que nos poderão dar a verdadeira e cabal solução, mas sim a Igreja lusitana com os seus Bispos, como se faz em todas as outras nações católicas e como o preceitua afinal o próprio Direito Canónico. (...) É, pois, a Igreja que tem, não só o direito incontestável, mas o dever grave de organizar as suas escolas” (26/3/1950, p. 5).

Em 1955, o semanário *A Ordem* alerta para o facto de na maioria das escolas “deste país católico” não haver adequado ensino religioso “por falta de mestres competentes” (30/4/1955, p. 1).

Ainda na década de cinquenta, o diário *Novidades*, insurgindo-se contra a falta de liberdade de escolha da escola por parte dos pais, lamenta o pouco empenho da Igreja e dos cristãos nesta causa e na tarefa da educação da juventude:

⁷³⁵ Este texto surge como resposta a uma “Carta a Salazar” publicada em *A Voz do Domingo* de 1/1/1950, onde o autor, Fernão Pires, diz a determinado passo: “O problema gravíssimo e fundamental da educação e formação intelectual e moral da infância e mocidade portuguesas continua de pé, agravado de dia para dia, à espera de uma solução corajosa, que lhe dê plena satisfação. (...) Têm-se feito coisas admiráveis e, direi, quase incríveis, no campo económico e social, mas a formação das almas, das inteligências, das vontades e das consciências, fica ainda longe do que há direito a esperar do vastíssimo programa da Revolução Nacional. E isto é tanto mais grave quanto é certo que todos os outros problemas dependem essencialmente deste, pois a infância e a juventude são homens de amanhã, e estes serão aquilo que for a sua formação e educação” (p. 6).

“Para a Igreja há grande interesse em poder educar os rapazes desde as primeiras idades, e se ela ou os católicos têm de pagar esse ensino, fica-lhes caro, em desigualdade com aqueles que aproveitam o ensino gratuito do Estado. (...) Nós, em Portugal, temos dedicado pouca importância ao caso, decerto muito menos do que ele merece; precisava de ser uma preocupação de todos, saindo nós deste nosso hábito latino e muito português de nos apoiarmos no Estado, pedindo-lhe tudo e contando que venha daí tudo” (27/3/1957, p. 5).

Neste mesmo periódico, agora no início do mandato de Veiga Simão, Pedrosa Ferreira alinha com os princípios da reforma educativa, mas alerta os bispos para a necessidade de serem perseverantes:

“Não duvidamos da boa vontade dos nossos governantes. Mas não podemos deixar adormecer este problema que exige uma insistência ‘oportuna e importuna’ do Episcopado” (*Novidades*, 8/9/1970, p. 3).

Já com a explosão escolar a causar grande impacto na sociedade portuguesa, *A Voz do Domingo* de 25 de Março de 1973 refere que sendo a “batalha da educação (...) um problema fundamentalmente humano, não pode a Igreja alhear-se dele” (p. 1). Nestas circunstâncias, e porque a questão exige a congregação de esforços, o semanário considera que a Igreja e o Estado “têm de entender-se profundamente para irem ao encontro da FAMÍLIA” (ibidem).

Já em pleno PREC, o *Jornal da Beira*, perante os ataques infringidos ao ensino não estatal, considera que a Igreja “não pode calar a sua responsabilidade na educação cristã das novas gerações”, ademais quando tem aberto no País muitos colégios com esse fim (25/10/1974, p. 8).

Em 1978, e a propósito da publicação, pela CEP, do documento “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica”, o semanário *A defesa*, no seu suplemento, e perante as indecisões de responsáveis de escolas católicas sobre a pertinência de as continuar a manter, tece duras críticas a quem, por desânimo ou pouca persistência, abandona este desafio ou envereda por caminhos aparentemente mais cómodos:

“Quando, perante as dificuldades surgidas nas escolas particulares e, portanto, nas escolas da Igreja, sobretudo após o 25 de Abril, muitos as abandonaram, as transformaram noutras instituições mais fáceis de gerir ou as entregaram ao Estado, quase de mão beijada, as palavras acima referidas, da Conferência Episcopal⁷³⁶, revestem-se de toda a

⁷³⁶ A citação referida é a seguinte: “As escolas católicas precisam de ‘renovar-se na pedagogia da fé, de modo a corresponderem às actuais necessidades do povo cristão” (*A defesa*, suplemento, 18/10/1978, p. 4).

oportunidade. A escola católica vale e é ‘um dos meios mais válidos de evangelização’ (18/10/1978, p. 4).

Mas não ficam por aqui as críticas. Mais à frente o semanário endurece os protestos e dirige-as aos responsáveis de escolas católicas, quase exclusivamente padres e religiosos nessa altura e, quiçá, subtilmente, a alguns prelados diocesanos:

“É que alguns cérebros iluminados pela preocupação da sua ‘realizaçõzinha pessoal’ ou guiados pelo desejo de correr para outras tarefas na Igreja onde se possam agitar mais à vontade com a intenção sempre ‘espiritual’ de servir melhor ‘os pobres’ e dar ‘testemunho mais autêntico’, abandonam as escolas católicas. (...) A este propósito, baste acrescentar que Paulo VI sempre discordou do abandono das escolas católicas, quando se começou a processar entre nós, após o 25 de Abril” (ibidem).

Também neste ano, o *Mensageiro de Bragança*, perante um crescendo marxista e ateu da sociedade e alguma “degradação mental” da juventude, faz um apelo à Igreja Católica:

“É necessário também que a Igreja Católica, tanto quanto lhe seja possível, alevante cada vez mais a sua voz e tome atitudes de afrontamento, de modo a criar verdadeiras alternativas para a galopada materialista que os sucessivos governos têm procurado impor à juventude hodierna” (29/9/1978, p. 6).

As críticas *ao interior* da Igreja mostram-se, pois, bastante diversas, atingindo praticamente todos os agentes correlacionados com a educação. Se desde meados do século passado há reparos para com o episcopado pela sua aparente inércia, também os professores pouco empenhados no seu testemunho de fé e as escolas católicas pouco lutadoras e perseverantes não escapam às críticas.

Digno de registo também o facto de, já na década de cinquenta, haver reparos para com as famílias cristãs, pela sua pouca motivação em defender os seus direitos neste âmbito, designadamente o da liberdade de escolha.

As perspectivas dissonantes

Nem sempre as perspectivas dos católicos imergem nos discursos mais ou menos consonantes da larga maioria que se pronuncia sobre a problemática do ensino particular. Casos há em que não são assinaladas somente críticas dirigidas a situações concretas, mas subsistem questões de fundo que provocam fracturas com a “doutrina oficial” da Igreja e geram correntes de pensamento quiçá próximas das veiculadas pelos adeptos da escola

exclusivamente “pública”, obviamente estatal. Outras há em que as questões levantadas são pertinentes, embora sentidas contra a corrente dominante.

Deste lote naturalmente reduzido destaca-se o testemunho de António Manuel Hespanha (1967), professor universitário e católico assumido⁷³⁷, publicado em Fevereiro de 1967 na revista *Estudos* do Centro Académico de Democracia Cristã (CADC).

Num ensaio intitulado “Pluralismo escolar em Portugal”, a propósito do projectado Estatuto da Educação Nacional, Hespanha contesta que o Estado passe a apoiar fortemente o ensino particular, como parece depreender-se dos Trabalhos Preparatórios e do próprio discurso do Ministro Galvão Teles⁷³⁸, considerando esta opção “inesperada e inconsequente” (p. 140).

Com efeito, as palavras do Ministro da Educação proferidas em 16 de Dezembro de 1966, prevendo condições de acesso ao ensino particular semelhantes às do ensino público, possibilitando assim a liberdade de escolha⁷³⁹, desencadeiam no autor a convicção de que a orientação pluralista agora anunciada é desadequada e inconveniente para a sociedade portuguesa.

António Manuel Hespanha parte do princípio que o Estado vai efectivamente financiar o ensino particular, e que são as escolas da Igreja o principal grupo de pressão, pois sempre têm lutado pela concretização da liberdade de ensino/ liberdade de escolha (p. 127)⁷⁴⁰. Assim, o autor, embora aceite a liberdade de escolha no plano dos princípios, entende no entanto que ela deve ser equacionada tendo em conta as circunstâncias: “válida em países ricos, nomeadamente nos países da Europa Ocidental, em que tem tradições, não parece obter grande legitimidade nos países pobres, empenhados nas tarefas do desenvolvimento”⁷⁴¹ (pp. 123/124).

⁷³⁷ Não bastasse o facto de integrar a equipa redactorial da revista católica *Estudos*, António Manuel Hespanha (1967) assume-se como tal no próprio texto (p. 135). Mais tarde, no PREC, Hespanha será assessor do Ministro Eduardo Correia e Director-Geral do Ensino Superior nos II, III, IV e V Governos provisórios (António Teodoro, 2001: 350).

⁷³⁸ Diz António Hespanha (1967), a propósito das “novidades” do Estatuto da Educação Nacional: “Há um ponto em que se respira um certo ar de novidade, se bem que duma novidade esperada e por largos sectores ardentemente desejada. Trata-se da atitude do Estado perante o ensino particular, até agora meramente *tolerado*, a partir daqui decididamente apoiado, como que *de interesse e ordem pública* reconhecido” (p. 124).

⁷³⁹ Cf. Inocêncio Galvão Telles (1966b: 34-40, assim como 2.4.6.2 deste trabalho).

⁷⁴⁰ Diz A. Manuel Hespanha (1967), a determinado momento: “Os católicos – pois são estes os principais interessados na escola livre – continuam a reclamar a *liberdade de ensino*; mas – não nos iludamos com os termos... – não se trata de defender a liberdade, posta em perigo por alguém, de abrir escolas particulares; trata-se de pedir ao Estado que, para transformar uma liberdade teórica numa liberdade prática, subsidie essas escolas, permitindo que os pais possam escolher umas ou outras sem se moverem por razões económicas” (p. 127).

⁷⁴¹ Neste particular, António Manuel Hespanha (1967) acompanha de perto o pensamento de José Luís Aranguren (1963) que considera a solução pluralista “inapta e irrealizável em países que não sejam enormemente ricos” (p. 19).

Esbatida a argumentação do direito natural dos pais à escolha da escola, por não nos incluirmos nos países “ricos”⁷⁴², o autor afasta igualmente outra objecção, que é a de se invocar a função pública desempenhada pelo ensino particular para justificar auxílios estatais. Manuel Hespanha considera que tal necessidade não é essencial, tendo em conta os limitados recursos do país:

“Como há uma certa hierarquização de necessidades públicas, assim há também uma escala de funções, umas essenciais, outras simplesmente necessárias, outras ainda, meramente desejáveis, consoante a premência dos interesses públicos que visam satisfazer. A todas elas, porém, deve o Estado proteger; mas, nessa protecção, deve ser respeitada uma salutar economia de meios, não concedendo uma protecção destoante da natureza do interesse a satisfazer. (...) Sendo assim, parece ficar demonstrado que a natureza pública da função exercida pelo ensino particular não pode impor, por necessidade lógica, um auxílio deste género⁷⁴³, pois entre não auxiliar e auxiliar deste modo, há uma série de providências cuja inadequação não está provada” (p. 139)⁷⁴⁴.

Por outro lado, Hespanha, na esteira dos defensores da escola pública, considera que o pluralismo educativo condiciona a “democratização do ensino”, por quebrar a harmonia que deve existir entre as diversas correntes ideológicas que fazem parte integrante da escola “laica”, estimulando o não desejável laicismo da escola pública:

“A escola laica é o produto dum equilíbrio de forças entre as diversas correntes de pensamento; o abandono da escola laica por parte de um destes grupos – tal seria o resultado tendencial da proliferação das escolas confessionais – destruiria esse equilíbrio e a escola pública, de laica passaria a não cristã e, a breve trecho, a anticristã. Passaria a haver dois tipos de escolas, a dos crentes e a dos não crentes. Seria o introduzir de mais uma divisão no seio das sociedades” (p. 128).

⁷⁴² António Hespanha (1967) considera que o orçamento nacional “não está em condições de suportar o excesso de encargos em que se traduz o cultivo do ensino livre, a não ser que este traga consigo a desprotecção financeira do ensino público” (p. 129), o que, segundo o seu pensamento, não acontece como demonstra noutro momento (p. 143).

⁷⁴³ O autor continua a subentender que o Estado vai apoiar fortemente o ensino particular.

⁷⁴⁴ Para ilustrar melhor esta posição, António Manuel Hespanha (1967) dá um exemplo: “Dado que as formas de protecção podem ir desde o subsídio à isenção de impostos, passando pelo discurso laudatório e pela simpática comenda, não é concebível que o Estado, ao querer proteger uma filarmónica ou um grupo cénico locais – que exercem, como é evidente, uma função de interesse público, se bem que limitado – lhes conceda um subsídio de alguns milhares de contos que irão fazer falta a uma companhia de teatro de grande projecção nacional, ou a um hospital, ou a um liceu, ou mesmo a um colégio. Para a banda ou o grupo cénico estarão indicados outros meios de protecção – já não dizemos a medalha ou o louvor –, mas certas isenções fiscais, ou mesmo um subsídio adequado e eventual, por exemplo aquando da compra de fardamentos novos” (p. 139).

Destarte, Hespanha, refuta a solução pluralista revelada pelo Estatuto da Educação Nacional, e tão ansiada pela Igreja e pelos responsáveis do ensino privado, e elege a nacionalização⁷⁴⁵ como a melhor forma de se defender o pluralismo “autêntico”, pois é compatível com uma estrutura democrática, uma vez que a escola seria dirigida “por um conselho tripartido em que teriam assento os delegados dos pais, dos professores e do Estado”⁷⁴⁶ (p. 128). Nesta escola pública assim organizada, Hespanha vê crescer os grandes princípios da convivência democrática e do respeito pelas ideias de cada cidadão:

“Ao escolher a nacionalização, com a conseqüente unidade da escola, revela o empenho pela intercomunicação dos grupos sociais, pela homogeneização – sem despersonalização – da sociedade, pela criação de hábitos de convívio ideológico e religioso e por uma desejável democratização do ensino, eliminando o obstáculo que a isso, de facto, pode ser a escola livre” (p. 129)

António Hespanha também aproveita a oportunidade para opinar sobre as razões que terão levado muitas escolas privadas a surgir, sobretudo nas décadas de cinquenta e sessenta:

“Perante a existência de enormes massas populacionais privadas do serviço público de educação secundária, surgem empresas privadas que, motivadas por razões muito diversas – desde o escopo meramente lucrativo (...) a elevadas razões de assistência cultural às populações – se vão propor preencher o vácuo deixado pelo ensino oficial” (p. 132)⁷⁴⁷.

Seguidamente, o autor desmonta estas razões, assunto que nos debruçaremos mais à frente⁷⁴⁸.

Um outro aspecto focado por Hespanha é a convicção que existe de que a escola privada é mais eficiente do que a escola pública. O autor, também contra a opinião da generalidade dos católicos, prova que tal ideia não corresponderá à verdade. Partindo das taxas de aproveitamento do ensino liceal em todos os anos, verificando as descontinuidades existentes

⁷⁴⁵ António Hespanha (1967) distingue “nacionalização” de “estatização”, recusando esta, pois neste caso “a escola única é dirigida de cima pelos poderes públicos que a ordenam a seu bel prazer, sem que os utentes lhes possam opor qualquer limitação” (p. 128).

⁷⁴⁶ Segundo a tese de António Hespanha (1967), desta forma participada “encontraria o Estado os seus limites”. E também haveria lugar para a participação activa de outras instituições e grupos da sociedade civil, como refere o autor: “Posta a estatutária neutralidade da escola, as Igrejas, os partidos e os grupos ideológicos teriam inteira liberdade para, num plano circum ou para-escolar, administrar à juventude aquelas disciplinas que, pelo seu carácter ideológico ou religioso, não coubessem nos quadros da escola neutral. E para o desempenho de tal missão, complemento natural da escola poderiam mesmo eventualmente dispor do apoio do Estado” (p. 128).

⁷⁴⁷ Contrariamente à posição assumida por muitos católicos, António Manuel Hespanha (1967) considera que “os beneméritos são poucos”, isto é, “poucos são os que agem desinteressadamente em prol da colectividade, ainda que com isto não queiramos dizer que os interesses próprios prosseguidos conjuntamente sejam unicamente os interesses económicos...” (p. 133).

⁷⁴⁸ Cf. 3.4.1.2.3.

nos anos de exame em relação aos anos de passagem e comparando estes resultados com os equivalentes no ensino estatal, o autor conclui que – devido sobretudo a deficiências estruturais associadas à falta de qualidade do corpo docente, muitas vezes escolhido “mais em atenção àquilo que pede do que àquilo que pode dar aos seus alunos” –, os resultados dos estabelecimentos de ensino privado são inferiores aos das escolas públicas” (pp. 141-143)⁷⁴⁹.

Por outro lado, António Manuel Hespanha considera que o Estado não terá investido suficientemente na rede pública liceal pelo facto de verificar que os estabelecimentos de ensino particular até preenchiam satisfatoriamente as lacunas que ele próprio deixara criar (p. 143). E se o Estado terá poupado dinheiro com esta omissão, deixará de sentir esta economia a partir do momento em que se disponha a subsidiar o ensino particular⁷⁵⁰, como nos diz o autor:

“Agora, o ensino privado é uma solução igualmente cara, pois o Estado, para obter a tal igualização dos custos, terá que subsidiar a empresa privada no montante necessário para esta poder leccionar aos preços do ensino oficial sem ter prejuízos. (...) E o paradoxo surge, o Estado que não tinha dinheiros para criar e manter liceus vai agora tê-lo para subsidiar os colégios”⁷⁵¹ (p. 144).

Perante todas estas desvantagens e inconvenientes, a somar ao risco de o Estado abdicar do controlo ideológico da juventude (p. 144), Hespanha insiste na eleição da escola “pública” como garante da pluralidade e do equilíbrio entre as diferentes correntes ideológicas:

“A escola pública, gerida conjuntamente pelo Estado, pais e professores – através de conselhos escolares –, salvaguardada de todas as tendências totalitárias ou estatalizantes, será o grande denominador comum que possibilitará, em última análise, os entendimentos ou, dum modo menos optimista, que os facilitará. Os hábitos de convívio ideológico que nela necessariamente se criarão permanecerão na vida dos que a frequentarem e por eles serão transplantados para o plano nacional” (p. 144).

⁷⁴⁹ Acrescenta António Hespanha (1967) a este respeito: “Interessante seria, por exemplo, verificar quantos professores não diplomados estão a servir o ensino particular; se é certo que não é o diploma que cria o mérito, abundando, pelo contrário, excelentes professores não diplomados, não pode deixar de se atribuir ao diploma uma função de garantia, mais ou menos precária, da capacidade docente do mestre. Por outro lado, a mesma preocupação de poupança leva a lamentáveis sobrecargas de docência, à criação do professor ‘sabe-tudo’, ou melhor, ‘topa-a-tudo’ que, nos tempos em que não está ocupado a dar Educação Física, prepara uns sétimos anos de Filosofia” (p. 143).

⁷⁵⁰ Embora enfatize este facto, António Hespanha (1967) não deixa de reconhecer que o Estado sempre lucrará “qualquer coisa” se subsidiar o ensino particular: “Os particulares sempre entrarão com algum capital, quanto mais não seja para justificar os rendimentos que lhes irão ser atribuídos: tomarão a seu cargo as tarefas e as dificuldades do funcionamento; preencherão quadros docentes que, de outro modo, porventura ficariam incompletos” (p. 144).

⁷⁵¹ Este paradoxo lembra ao autor o que se passou com um organismo de protecção à lavoura “que, não tendo dinheiro para pagar o vinho que comprava aos lavradores já o tinha para, generosamente, lho emprestar a juros...” (António Hespanha, 1967: 144).

Com este pensamento dissonante do veiculado pelos adeptos do ensino livre, especialmente a Igreja, António Hespanha, como católico, não sente qualquer peso na consciência, até porque, como ele próprio está convicto, “a escola oficial é hoje de inspiração afirmadamente cristã” (p. 141)⁷⁵². Desta forma, segundo ele, a Igreja nada terá a temer e deverá até aproveitar e potenciar esta situação.

Alguns anos antes de Hespanha, outra opinião dissonante surge, agora pela via do semanário *Reconquista*, da diocese de Portalegre e Castelo Branco. A evidente preferência da escola privada pelo ensino secundário liceal é o assunto abordado por Antunes Valente num artigo intitulado “Fundar colégios, não é solução”. Estamos em 1961, e perante o surto de construção de colégios um pouco por todo o lado, o autor questiona a seriedade, pertinência e intenção de investimentos tão arrojados, desintegrados de um plano global, antevendo por isso muitas dificuldades no futuro:

“Hoje em dia, quase todas as sedes de concelho, vilas e elevado número de freguesias foram tomadas da tentação de possuírem, dentro dos seus muros, um estabelecimento de ensino secundário. Notar-se-á, curiosamente, que esses empenhos vão todos para a construção dum colégio, sob as formas de externato e internato ou as duas conjuntamente. Estas iniciativas que, umas vezes, vêm tomadas dum interesse local, geral e, outras vezes, animadas dum espírito lucrativo declarado, de carácter individual, assentam quase sempre em bases levemente construídas e que a progredirem no mesmo ritmo que temos presenciado até agora, virão infalivelmente originar problemas gravíssimos tanto à região como em medida mais lata à própria Nação. Queremos com isto afirmar que quase cem por cento das pessoas que tomam sobre os seus ombros a responsabilidade da construção dum colégio nunca perguntaram a si próprias qual a razão de ser desse estabelecimento de ensino na vila ou na freguesia escolhida” (3/9/1961, p. 3).

Antunes Valente não se fica por aqui nos seus reparos dissonantes. Ele não entende por que razão os estabelecimentos de ensino privados são quase exclusiva e automaticamente direccionados para o ensino liceal, sem terem em conta a realidade do meio local, onde uma formação mais técnica e especializada seria mais pertinente⁷⁵³.

Também J. Sousa Brandão, ao falar da crise do ensino particular, progressivamente acentuada e nefasta para muitos colégios, tem uma opinião deveras diferente da maioria dos católicos. Segundo este autor, a cidade de Coimbra, devido a características únicas no

⁷⁵² Também Carlos Estêvão (1998a) está nesta linha de pensamento, considerando que o Estado, seguidor dos “princípios da doutrina e moral cristã”, se assume como “guardião de uma espécie de espiritualismo cristão” (pp. 119/120).

⁷⁵³ Assunto que abordaremos em 3.4.

conjunto nacional, assume uma situação muito peculiar – e dramática –, em contraste com a (mais favorável) situação dos colégios de Lisboa e Porto, e mesmo dos colégios isolados das vilas e aldeias:

“O caso dos colégios da Província, excepto Coimbra, principalmente cidades pequenas e vilas, têm outras possibilidades. Estou a pensar em colégios de algumas vilas que conheço onde a prosperidade é real e a razão é simples. Nessas vilas o ensino é misto porque não há mais do que um colégio. Localizados longe de liceus ou outros colégios, eles concentram a atracção das populações em idade escolar, e os pais, não precisando de internar os filhos, apenas contam com o pagamento das lições. Como a frequência é grande, podem as direcções desses colégios dar-se ao luxo de possuírem autocarros para trazerem e levarem os alunos de outras povoações por vezes afastadas, o mesmo sucedendo com os professores a quem podem pagar com mais largueza porque têm um rendimento que o permite. De resto a percentagem de bons resultados em exame é muito grande nesses colégios porque neles estão os alunos bons desses meios pacatos em que até os medíocres, por falta de divertimentos ou distrações, e sujeitos a maior vigilância dos pais (tudo se vê e se sabe numa terra pequena) são obrigados a maior aplicação no estudo. Voltemos ao nosso caso. Em Coimbra o caso é diferente e único em todo o país. Ninguém pode ignorar que esta cidade é a terra dos *doutores*, até mesmo aqueles que o não são, e toda a gente pode dar explicações. (...) Depois há o problema do nome do colégio. Os directores defendem-se, não propondo a exame os alunos maus, e estes vingam-se no ano seguinte e fogem para outro colégio ou para as explicações. Além disso os colégios de Coimbra lidam com uma *matéria-prima* de má ou péssima qualidade, porque a grande maioria vem fugida dos liceus, e a percentagem dos alunos bons que preferem os colégios por motivos especiais, é pequena” (*Correio de Coimbra*, 18/9/1969, pp. 1 e 2).

Urbano Duarte é outro dos autores a assumir, em determinados momentos das suas intervenções, posições dissonantes. Com a reforma Veiga Simão em curso acelerado, o autor contraria a opinião da maioria dos adeptos do ensino livre (e da posição oficial da Igreja) ao abordar a questão da igualdade de condições económicas dos alunos do ensino particular e do ensino oficial. Urbano Duarte considera que “tal como estão as coisas”, o ministro “não pode nem deve” aceitar esta igualdade. E explica porquê, não sem criticar novamente interesses instalados e implícitos em muitos proprietários de colégios:

“Se ele proporcionasse igualdade de condições económicas aos alunos do Ensino Particular, teria que atribuir aos seus professores o mesmo ordenado que recebem os professores do quadro oficial; ora isto seria injusto, visto que aos oficiais é exigido curso completo universitário, curso de pedagógicas e estágio – o que não sucede com os

professores do Ensino Particular. Logo, seria uma injustiça. Além disso, a maior parte dos colégios existe porque auferem lucros. Poderá o Estado, pela sua ajuda, garantir a continuação desses lucros a que muitos se habituaram? E, sem lucros, quantos estarão dispostos a exercer a *liberdade de ensino*, por que agora se batem? Não confundamos ideais de beleza humana com motivos tipicamente económicos. Somos contra o ensino como monopólio do Estado. Somos pela ajuda do Estado ao Ensino Particular, pelo serviço que este presta e prestará em benefício dos cidadãos (benefício que durante anos e anos prestou em localidades totalmente esquecidas pelo Ensino Oficial). Mas cremos que uma total equivalência, desde agora, entre o Ensino Oficial e o Ensino Particular, corresponderia a uma situação de privilégio que ninguém de bom senso aceitará” (*Correio de Coimbra*, 3/8/1972, pp. 1 e 3).

Como se compreende por esta *amostra*, são poucas as opiniões que divergem da corrente dominante adstrita ao ensino particular e à posição oficial da Igreja (que neste aspecto é a única instituição a ter “doutrina”). Mas o facto de elas serem veiculadas em periódicos diocesanos, ademais no período do Estado Novo, não deixa de ser um sinal de alguma “democraticidade” dentro da Igreja.

2.5.6. Observações finais

Entendida a Igreja como “assembleia” dos baptizados, expusemos a doutrina do seu magistério sobre a problemática do ensino privado e as perspectivas dos membros que a constituem – bispos, sacerdotes, religiosos, leigos – sobre as implicações da expansão escolar no quotidiano das escolas particulares.

Funda-se na Encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pio XI, depois actualizada pelo Concílio Vaticano II, o discurso oficial da Igreja e dos seus membros mais directos sobre o ensino particular e as suas relações com o Estado, a sociedade e as famílias. Também os católicos se inspiram nestas fontes para defender o direito de haver escolas privadas que, em igualdade de condições com as escolas estatais, e tal como estas, se oferecem à livre escolha das famílias.

Se o discurso da hierarquia da Igreja é em geral cauteloso – apenas pontualmente agitado por sinal pelo bispo mais amigo de Salazar, o Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira – o mesmo não se poderá dizer dos responsáveis pelas escolas católicas, maioritariamente sacerdotes e religiosos, com intervenções mais ruidosas e factuais resultantes da vivência directa dos problemas. Também os restantes católicos, normalmente pela via dos semanários

diocesanos, dão conta das esperanças e dos desesperos dos responsáveis das escolas privadas e das injustiças que, segundo eles, são acometidas contra o ensino não estatal.

Neste debate, embora prevaleçam os consensos e as aprovações à conduta das escolas particulares, não deixam de ser assinalados igualmente falhas e irregularidades que, se atingem alguns, mancham a imagem de todo o ensino privado, prejudicando-o. Nesta abordagem crítica “interna”, também não escapa a própria Igreja Católica, nem sempre isenta de culpas tanto ao nível da hierarquia, como ao nível das suas escolas.

Emerge neste debate o protagonismo da Igreja na luta pela liberdade de ensino. E se até Veiga Simão as intervenções oficiais da Igreja portuguesa são ténues e discretas, a partir daqui – porque intensificada a concorrência das escolas estatais, e sobretudo com a revolução de Abril de 1974 por estar em causa a própria sobrevivência do ensino particular –, ganham uma dimensão e visibilidade progressivamente maiores, embora nem sempre acompanhadas de um discurso prático consentâneo.

Acompanhando estas oscilações do percurso histórico do ensino privado, também os católicos se afirmam na defesa do ensino livre, recrudescendo as suas críticas à medida que se evidencia a atrofia dos colégios, especialmente dos localizados em zonas entretanto invadidas pela rede estatal de ensino. E neste particular, em especial no regime democrático, são os católicos do interior do país os que mais fácil e insistentemente denunciam os paradoxos da revolução, talvez por estarem mais protegidos das ameaças políticas.

Porque reveladores de uma democracia interna salutar, também incluímos pareceres desafinados do timbre geral da mole dos católicos. Porque diferentes e não empáticos com a tradicional retórica da Igreja, evidenciam outras perspectivas recheadas de argumentos, também válidos, também pertinentes, e que contribuem para configurar o papel do ensino privado no panorama educativo e social do país e enriquecer o debate em torno da sua existência.

2.6. Perspectivas não institucionais

Depois de assinalarmos a perspectiva do Estado e dos seus organismos e representantes, assim como as posições assumidas por instituições ou pessoas directa ou indirectamente associadas à Igreja, iremos agora olhar as opiniões de outras entidades com influência na vida social, política ou educacional sobre a problemática das relações entre o Estado e o ensino

privado no cenário da expansão escolar. Assim, começaremos por abordar argumentos veiculados pelos directores de escolas privadas não confessionais (ou de organizações que representam todo o ensino privado), expressos em reuniões formais e não formais. Depois, registamos opiniões de especialistas em educação e, finalmente, de cidadãos anónimos, dando assim uma ampla perspectiva do debate em torno do ensino privado, numa época marcada pela massificação do ensino.

Não esgotando, de forma alguma, a panóplia de perspectivas “não institucionais” acerca da cumplicidade existente entre a expansão escolar e o ensino não estatal, parece-nos, contudo, apresentar um leque significativo de argumentos tipificados, representativos dos diversos pensamentos sobre esta matéria.

2.6.1. Reacções de responsáveis do ensino privado não confessional e de organizações que representam o ensino privado

Ao longo do período em análise, também dirigentes de escolas não pertencentes à Igreja tomaram posições mais ou menos públicas sobre a influência do crescimento da rede estatal de ensino no quotidiano das suas escolas.

Serão compreensíveis as palavras de apreço para com o ensino particular, pelo serviço prestado e pela disponibilidade em colaborar no desafio da expansão escolar. Assim, em 1962, quando surgem os primeiros sinais da concorrência estatal, o director do Instituto de Santo António, em Castelo Branco, em nome do ensino particular diz ao Subsecretário da Educação Nacional que, “não obstante serem os seus agentes tantas vezes esquecidos e mal interpretados, não enjeitam a sua responsabilidade, estando dispostos a fazer mais e melhor para a expansão do ensino e simultaneamente para a formação da juventude portuguesa” (*Reconquista*, 2/12/1962, p. 5).

Esta mesma convicção é expressa no decorrer do I Congresso do Ensino Particular, quando José Agostinho Rodrigues (1965) refere que “na generalidade, o Ensino Particular tem contribuído largamente para a verdadeira formação nacional e portuguesa” (p. 721). Este mesmo responsável, reforçando outras opiniões, e servindo-se de dados estatísticos, fala da projecção nacional do ensino não estatal, considerando que “não restam dúvidas da extensão do ensino particular em Portugal” (p. 720).

Perante este sentido de serviço e esta territorialidade, o congressista conclui desta forma a avaliação que faz ao desempenho do ensino privado:

“Não restam possibilidades de não ser um grande benfeitor da Nação o Ensino Particular” (p. 722).

A par do reconhecimento dos bons serviços praticados pelo ensino privado, surgem igualmente as críticas a um Estado centralizador, gerador de discriminações e injustiças para com o ensino particular.

Frederico Valsassina (1972) é uma das personalidades inconformadas com esta marginalização do ensino particular. Numa entrevista ao *Diário de Lisboa*, o director do Colégio Valsassina afirma que a situação em que se encontra o ensino particular “pode criar discriminação social” (p. 3). Para acabar com essa injustiça, Valsassina defende que a escola privada “possa ser aberta a todos, não só pelo abaixamento das suas propinas, baseado na protecção oficial, como também pelo aumento do nível económico da população” (ibidem).

Sobre o crescimento exponencial da procura do ensino, em plena reforma Veiga Simão, Frederico Valsassina refere “que é utópico pensar que nos anos mais próximos a multiplicação de estabelecimentos de ensino oficial possa cobrir a rede escolar do país” (p. 4). Desta forma, considera que o Estado “só tem como solução o apoio que lhe pode ser fornecido pelas entidades particulares” (ibidem). Mas para se consumir este contributo, Valsassina considera que o ensino privado “tem de ser subsidiado e dadas garantias, não só para o seu desenvolvimento, como também para a realização cabal da sua missão” (ibidem). Sobre a discriminação a nível dos exames, Valsassina responsabiliza o Estado pela falta de fiscalização:

“Não podemos é estar de acordo quando se afirma a impossibilidade de estender aos alunos do ensino particular as disposições dos seus colegas do ensino oficial por carência de uma fiscalização eficiente por parte do Estado. Não é de aceitar que os nossos alunos possam ser prejudicados por uma falta que ao Estado competia resolver” (p. 4).

A constatação de um contexto adverso, sobretudo a partir do mandato de Veiga Simão, é assinalada por diversos responsáveis de colégios. Em 15 de Dezembro de 1973, o Director do Externato da Guia escreve ao Ministro da Educação Nacional lamentando-se da sua situação, face à concorrência das escolas estatais:

“Por um lado, vemo-nos sufocados pela instalação, aliás desnecessária, de Postos Oficiais da Telescola, tendo que desistir do Ciclo Preparatório que era a base económica da

nossa casa; por outro, em presença do Ensino Oficial gratuito (e ainda bem), não nos sendo possível actualizar mensalidades, não nos é possível fazer face aos pesados encargos que nos são impostos de todos os lados e maneiras. Há ainda outro argumento, mais peremptório e definitivo. Sempre foi difícil educar e agora mais do que nunca. Mas entra em jogo uma nova circunstância: dada a convicção generalizada e radicada em toda a gente do povo da gratuidade do ensino, o Ensino Particular, mesmo no limite das suas possibilidades, não deixa de ser ‘explorador’. Como educar em tais circunstâncias de desprestígio?” (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, carta ao MEN de 15/12/1973, p. 4).

Face a esta situação, o director propõe vender ao Estado as suas instalações “nas mesmas condições de justiça e equidade que se verificaram noutros pontos do País”, ou, em alternativa, “pôr à disposição do Ministério da Educação Nacional a sua experiência de 15 anos de ensino e os seus serviços, bem como os do seu corpo docente, para garantir o funcionamento do possível futuro estabelecimento oficial, se tal for considerado de interesse” (pp. 3 e 4). Para o caso de o Ministério não aceitar qualquer proposta, o director tem o seguinte desabafo:

“Que Deus nos acuda, se [o Ministério] não vier urgentemente em nosso auxílio. Teremos que deixar de servir muita gente, teremos que cruzar os braços e, em desespero, fechar as portas a um belo e amplo estabelecimento de ensino, que construímos com muita dedicação e sacrifício” (p. 4).

Apesar de assinalar esta asfixia que poderá levar ao colapso do Externato, o director não deixa de enaltecer a acção (e a figura) de Veiga Simão:

“A obra sem par levada a cabo por Vossa Excelência no campo da Educação em Portugal não haverá nenhum português consciente que não admire e muito menos que a ponha em dúvida” (p. 2).

Depois do 25 de Abril, é a voz da Associação de Representantes de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) que mais se faz sentir na denúncia de uma situação calamitosa para o ensino privado. Assim, Em 7 de Maio de 1975, a AEEP envia uma carta aos Secretário de Estado da Orientação Pedagógica e da Administração Escolar, falando do acentuado decréscimo que se tem verificado no ensino particular como resultado dos aumentos das propinas, da discriminação pedagógica (dispensas, exames, etc.), tudo isto a par da explosão escolar estatal a nível nacional (AEEP, *espólio do P. Burguete*, caixa 3, Carta-circular, 7/5/1975).

Em 20 de Novembro deste mesmo ano, novamente a AEEP envia uma circular aos seus associados incitando-os a unirem esforços, uma vez que “os problemas do Ensino Particular são muitos e graves a todos os níveis e em quase todos os tipos de estabelecimentos” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, circular, 20/1/1975).

Em 1978, numa reunião de preparação para o Congresso das Escolas Não Estatais (CONGRENE), uma assembleia de colégios do distrito de Santarém, com a participação de pais, professores e alunos, também reconhece que “a situação do Ensino Não Estatal em Portugal tem-se agravado nos últimos anos, em virtude da liberdade que lhe é concedida ser mais fictícia do que real” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, doc. 5/3/1978).

Mais tarde, em 1981, mas reportando-se ao período expansionista do ensino privado, um grupo de directores do interior beirão destaca o espírito empreendedor dos pioneiros, superando dificuldades sem qualquer apoio estatal:

“Como todos os pioneiros, as escolas sofreram dificuldades de vária ordem, que apenas puderam ser superadas com grande esforço e espírito de sacrifício. Quando o Estado se preocupava única e exclusivamente com os grandes centros urbanos, homens de boa vontade investiam esforço e capital na criação de estruturas e na dinamização do processo educativo” (*Arquivo particular de Fernando Brito*, pasta 2, “Conclusões finais do encontro realizado nos dias 16 e 17 de Março de 1981, na Covilhã, entre a Direcção Geral do Ensino Particular e Cooperativo e os Directores das Escolas Particulares dos Distritos de Castelo Branco, Guarda e Viseu”, 17/3/1981, p. 5).

Para fazer um balanço da crise que assola o ensino privado, sobretudo desde a década de sessenta, o boletim *Contacto* n.º 32 (Março de 1981), da AEEP, apresenta dados estatísticos ilustrativos, que permitem confrontar o número de estabelecimentos de ensino particular com 1º ciclo do liceu ou das escolas técnicas, em 1963/64, com estabelecimentos similares (agora com ciclo preparatório) em 1980/81 (p. 11)⁷⁵⁴. Deste confronto, a AEEP conclui que em 1980/81 existem somente 48% dos estabelecimentos em funcionamento em 1963/64, ou seja, em 18 anos lectivos encerraram ou foram transformados em escolas oficiais 217 colégios, dando uma média de 12 por ano. Tomando como charneira a revolução de Abril de 1974, a AEEP verifica que no período de 1963/64 a 1973/74 há uma diminuição de 148 colégios

⁷⁵⁴ Os dados, por distritos, são os seguintes (entre parêntesis os estabelecimentos em 1963/64 e 1980/81, respectivamente): Aveiro (27; 8); Beja (14; 2); Braga (16; 8); Bragança: 14; 1); Castelo Branco (16; 6); Coimbra (25; 6); Évora (13; 3); Faro (13; 4); Guarda (19; 6); Leiria (20; 7); Lisboa (86; 81); Portalegre (11; 2); Porto (50; 39); Santarém (28; 11); Setúbal (15; 4); Viana do Castelo (12; 1); Vila Real (12; 5); Viseu (26; 6); Total 417; 200).

(média de 15 por ano), enquanto que de 1973/74 a 1980/81 é de 69 (média de 10 por ano). Uma análise mais em pormenor do período de 1975/76 (225 estabelecimentos) a 1980/81 (200 estabelecimentos), ou seja, uma média de encerramento de cinco estabelecimentos por ano, leva a AEEP a concluir que esta média é “manifestamente inferior ao período até 1973/74”, talvez indício de tempos mais favoráveis, como refere a terminar:

“Fazemos votos que a lei da liberdade de ensino, a lei de bases 9/79 e a publicação do estatuto, através dos apoios dados aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, permitam estancar a evolução assinalada nestes quadros” (p. 12).

A denúncia de uma crise assinalável no ensino privado causada sobretudo pela prepotência do Estado, não impede porém que responsáveis do ensino não estatal reconheçam situações disfuncionais nas suas escolas. Fernando Brito, director do Grande Colégio Universal e destacado dirigente da AEEP, no “1º Plano para a organização do Congresso do Ensino Particular”, aponta várias razões que ocasionaram uma “crise profunda” no ensino particular, designadamente o interesse económico “desmedido” dos colégios, a “vinculação rígida a uma orientação religiosa”, a criação e manutenção de colégios sem condições pedagógicas, a tolerância para com o ensino clandestino (AEEP, *espólio do P. Burguete*, caixa 12, 30/4/1977, p. 3).

Neste contexto, também não será abonatória para o ensino particular a seguinte afirmação do presidente da AEEP, Pe. Nuno Burguete, formulada em 1978: “Não tenhamos ilusões, a escolha do Ensino Particular, hoje, é devido, em grande parte, ao facto do Ensino Oficial ir mal” (*Acta da Assembleia Plenária n.º 9*, de 6/5/1978, p. 40v). Além da crítica que encerra, esta opinião ilustra que as motivações que assistem os pais na preferência pelas escolas privadas diferem consoante as circunstâncias sociais e os períodos históricos.

2.6.2. Opinião de especialistas da área educacional⁷⁵⁵

Durante o período temporal em análise, ou mais tarde mas referindo-se a esta época, vários autores das ciências da educação tecem considerações sobre o desempenho do ensino particular no quadro educacional português e as suas interacções com o Estado, ademais quando são intensas e significativas as alterações produzidas no sistema educativo.

⁷⁵⁵ Outras perspectivas destes autores poderão estar expressas em diversas secções desta tese, por tal se considerar pertinente.

São testemunhos avalizados que devem ser integrados no contexto educacional da(s) época(s), marcadas, no sector liceal, pelo domínio do ensino particular, em boa parte da década de sessenta, e pela inversão de posições nas décadas seguintes.

O reconhecimento do papel decisivo (e relevante) do ensino privado

Mesmo assumindo uma posição crítica relativamente ao ensino particular, sobretudo pela pretensa ausência de igualdade de oportunidades, Santos Simões (1968), perante a urgência de um investimento em larga escala na educação, aventa que o Estado necessita do contributo do ensino privado:

“É evidente a injusta desigualdade de oportunidades e condições que acontecem à população portuguesa e cremos não ser de manter por mais tempo uma tal situação. Verifica-se, porém, que nas actuais circunstâncias, uma obra de fomento escolar à escala do país e com a amplitude que se exige, se for da exclusiva responsabilidade do Estado é completamente impossível” (p. 141).

Explicitando melhor esta posição, o autor, noutro momento, e após apresentar os custos inerentes à tão ansiada expansão escolar, refere-se especificamente ao contributo obrigatório do ensino particular para se levar por diante este desiderato, agora formalizado:

“Nestas circunstâncias, não vemos outra alternativa que não seja a de o Estado se apoiar no ensino particular não só para estabelecer um nivelamento de condições económicas no acesso ao ensino de toda a população, como para criar aquela rede escolar de malha apertada que o país até aqui tem exigido, mas que se impõe, agora que foi decretada a extensão da escolaridade obrigatória com uma opção para a continuação dos estudos”⁷⁵⁶ (p. 145).

Santos Simões, tendo em conta a distribuição dos estabelecimentos de ensino pelo território nacional, conclui ser no sector secundário, mormente no liceal, onde o ensino particular pode ter uma participação importante neste empreendimento nacional (pp. 145/146), acabando por reconhecer assim o protagonismo deste sector de ensino:

“Conclui-se, portanto, que em Portugal, se se não pode legitimamente falar de supremacia global da escola privada sobre a escola pública, já se poderá afirmar a predominância da escola secundária particular, ou seja, do colégio”⁷⁵⁷ (p. 146).

⁷⁵⁶ Sobre este reconhecimento da importância do ensino privado, ver também Santos Simões (1969: 155).

⁷⁵⁷ Já em momento anterior, Santos Simões (1968), referindo-se ao ensino particular, designa-o como um “importante sector do nosso ensino” (p. 105).

Também Rogério Fernandes (1973), não obstante defender o “ideal da escola única”, oferecida aos portugueses em idênticas condições (p. 65), apresenta dados estatísticos referentes aos ensinos estatal e não estatal, reconhecendo “o importantíssimo papel desempenhado pelo ensino particular” (ibidem).

Por sua vez, António Nóvoa (1995) considera que, sobretudo no período do Estado Novo, “os colégios privados cumpriram uma relevante função social” (p. 107).

De igual modo, Carlos Estêvão (1998a), referindo-se à importância do ensino particular no sistema educativo nacional, considera que “é justo salientar a relevância que este sector sempre teve no ensino liceal” (p. 122)⁷⁵⁸.

Apesar deste reconhecimento do papel importante desempenhado pelo ensino particular, não abundam as opiniões tendentes a exigir do Estado um financiamento adequado para o sector. Significativo será o testemunho de Santos Simões em dois depoimentos no final da década de sessenta. Depois de reconhecer a imprescindibilidade do ensino particular, o autor considera que o Estado, com o que poupa, pode proporcionar um abaixamento das propinas dos colégios, tornando-o mais acessível e pondo assim termo a uma “flagrante desigualdade”⁷⁵⁹ (1968: 147). Nestas circunstâncias, Santos Simões (1969) propõe as seguintes medidas em relação ao ensino privado, para que ele se transforme num ensino autenticamente “público”: eliminação de todos os impostos que incidam sobre a actividade pedagógica; subsídios estatais aos colégios situados em localidades onde não haja ensino oficial, tornando o ensino tão acessível como o ensino oficial; subsídio estatal aos colégios situados em localidades onde haja ensino oficial de modo a reduzir pelo menos em 50% o valor das propinas (p. 156).

⁷⁵⁸ Jorge Adelino Costa (1997), embora não se debruce em pormenor sobre o papel histórico desenvolvido pelas escolas privadas, encontra nelas características intrínsecas que facilitam a construção de um adequado projecto educativo: “É que, se, por um lado, os estabelecimentos de ensino particular que pretendam distinguir-se dos seus congéneres estatais podem encontrar no projecto educativo um símbolo e um instrumento dessa distinção (investindo, por isso, na construção deste documento), também, por outro lado, aquelas escolas dispõem, sem dúvida, de especificidades organizacionais que facilitam (ou que poderão mesmo incentivar) esta tarefa, tais como: a sua titularidade e o modelo de direcção e gestão (não dependente hierarquicamente do Ministério da Educação), as margens mais amplas de autonomia (em termos de contratação de professores, de gestão de recursos humanos, de infra-estruturas, de gestão financeira, não obstante a *autonomia curricular real* não ser muito diferente das escolas estatais), o vasto leque de competências de que o(s) seu(s) director(es) se encontra(m) investido(s), de modo especial se sustentadas com base em expressivas capacidades de liderança e em esclarecidas visões organizacionais” (p. 213). Depois desta justificação, o autor conclui o seguinte: “Certamente que os estabelecimentos de ensino particular, tendo em conta as indicações apontadas e outras daí decorrentes – como a ligação de maior proximidade entre os seus membros (especialmente docentes), maior identidade institucional, maior articulação orgânica e coerência funcional – se apresentam, à partida, numa situação mais favorável ao desenvolvimento de projectos educativos de escola” (p. 214).

⁷⁵⁹ Diz textualmente Santos Simões (1968): “Isto significa que é urgente rever toda a nossa organização escolar, em termos de acabar com tão flagrante desigualdade que representa uma injustiça em relação a uma parte significativa da população portuguesa” (p. 147).

A propósito dos oitenta e dois concelhos onde ainda não existe qualquer estabelecimento de ensino secundário, Santos Simões (1968) reforça a necessidade de o Estado ajudar o ensino privado, para potenciar a sua prestação⁷⁶⁰:

“Cremos que o próprio ensino particular poderia, com a ajuda estatal, resolver em termos de maior projecção no futuro não só a situação existente nestes concelhos como naqueles em que já está fixado e que reclamam ampliação das actuais instalações escolares” (p. 148).

O que será mais significativo nestes testemunhos é o facto de eles provirem, em geral, de autores prestigiados mais sintonizados com o discurso da escola “pública”. Mau grado esta vinculação ideológica, eles reconhecem o serviço prestado pela generalidade das escolas privadas, sobretudo no período do Estado Novo, considerando importante o seu contributo para a educação nacional.

Um Estado que se serve do ensino privado e o determina

De entre os investigadores que abordam a problemática do ensino não estatal, há consenso quanto ao facto de o Estado se aproveitar da rede privada de ensino, sobretudo ao nível do secundário liceal, para satisfazer as suas obrigações mínimas.

Esta lógica de actuação vem dos inícios do Estado Novo. De acordo com João Barroso (1995), já em 1928 o Relatório da Comissão de Reforma Orçamental, depois de verificar que a superlotação dos estabelecimentos de ensino é a principal causa da degradação do seu funcionamento⁷⁶¹, “apresenta um conjunto de propostas no sentido de reduzir a pressão da procura sobre os liceus do Estado, através do desenvolvimento do ensino particular” (pp. 562/563). Desta forma, sem aumento dos encargos, o Estado continua habilmente a poder contar com gente qualificada suficiente para as necessidades, conforme constata este autor:

“Delimitada a oferta oficial do ensino liceal, o Estado contava com a expansão do ensino privado (...) para absorver a procura, por sectores da pequena e média burguesia rural cujos filhos (e em particular filhas) não encontravam lugar no ensino oficial, ou dele se encontravam bastante longe. (...) Por este processo o Estado tinha sempre a possibilidade de

⁷⁶⁰ Será oportuno referir que este autor, convicto da urgência dos apoios estatais ao ensino privado, também se mostra muito crítico relativamente a este subsistema, como adiante comprovaremos.

⁷⁶¹ Esta degradação do parque escolar estatal continuará a ser apontada como um estigma que atinge o sistema nos anos vindouros. Sobre isto, J. Salvado Sampaio (1980) refere que a expansão escolar, no Estado Novo, foi acompanhada da deterioração do sistema escolar, especialmente a nível de instalações e qualificação de professores, o mesmo sucedendo a partir de 1976/77, pondo em risco o processo de democratização do ensino (p. 12). Por sua vez, João Barroso (1995), baseado em relatórios de reitores, refere que em 1956 a maioria dos liceus se encontrava superlotada por falta de recursos financeiros (caso do Funchal, por exemplo), ou por falta de vagas (caso de Lisboa e arredores), sem que o ensino particular pudesse dar resposta cabal (pp. 578/579).

aumentar (sem custos) a sua fonte de recrutamento social, com os ‘melhores’ alunos dos colégios que o sistema de exames (realizados obrigatoriamente nos liceus) filtrava” (p. 572).

Com a explosão escolar movida por Veiga Simão a supletividade será institucionalizada, uma vez que são distribuídos *verdadeiramente* os primeiros subsídios, alguns deles de gratuidade plena, como nos diz António Teodoro (2007):

“Com Veiga Simão há, de facto, um programa de crescimento acelerado da escolarização, surgindo o conceito de ensino supletivo. O ensino privado torna-se parceiro, nomeadamente onde não existe escola pública. (...) Com Veiga Simão surge claramente o conceito de rede e, onde não há escola do Estado, há escola particular. Se está na escola particular, esta criança deve ser apoiada como se estivesse numa escola pública” (pp. 160/161).

Este aproveitamento calculado do ensino privado gera relações de subalternização que se mantêm até ao final da década de oitenta, materializadas no estatuto da supletividade, como refere Jorge Adelino Costa (1997):

“A situação deste tipo de ensino, quer durante o período do Estado Novo, quer mesmo após a Revolução de 74 (até 1980), foi marcada pela aplicação a estas escolas do modelo de administração centralizada e do mesmo padrão de controlo rigoroso que vigorava relativamente às escolas estatais, com a agravante de, no caso daqueles estabelecimentos de ensino, a situação ser mesmo de menoridade, de dependência e de sujeição ao modelo estatal, no quadro de uma concepção do ensino particular como *supletivo* do estatal” (p. 81).

Também João Formosinho, nesta mesma linha, e reportando-se mais especificamente aos primeiros anos do regime democrático (1974 a 1980), considera estarmos perante “um período de continuidade com a política anterior, consagrando a Constituição de 1976 o papel supletivo do ensino público” (Costa, 1997: 81).

Concordante com estas opiniões, Carlos Estêvão (1998a) considera que o Estado tem *segundas intenções* quando apoia uma escola privada, uma vez que esta lhe poupa um serviço que, de outro modo, teria de ser ele a garantir:

“Os apoios estatais às escolas privadas portuguesas têm sido atribuídos sem propriamente se visar o crescimento deste sector, mas almejando antes a realização de outras funções sociais como, por exemplo, o suprimento de insuficiências temporárias relacionadas com a rede escolar” (p. 290)

Perante estas contingências denunciadoras de pouca estabilidade e muita dependência, Carlos Estêvão, na esteira de J-B. d’Onorio (1982), sublinha que os contratos de associação, “embora dêem uma certa segurança (sobretudo financeira) às escolas privadas, as levam também a perder a independência, talvez mesmo ‘um pouco da sua alma’, diluindo-se deste modo a sua essência especial num estertor de *morte institucional*” (p. 293). Desta forma, as escolas privadas em geral – porque reprodutoras do figurino estatal e conduzidas para o isomorfismo (p. 291) – e, sobremaneira, as que celebram contratos de associação, apresentam-se como autênticas “delegações locais do Estado”⁷⁶² (p. 444).

Carlos Estêvão conclui assim que o ensino privado “tem desempenhado diversas funções sociais, quase sempre complementares do ensino público” (ibidem), muito devidas, designadamente, ao “alargado consentimento tácito de todos os agentes e grupos sociais”, assim como “às condições de existência impostas ao ensino privado” (p. 270).

A instabilidade criada pelo estatuto supletivo e menor, sempre dependente das contingências sociais e políticas, conduz o ensino particular para a crise. Sobre esta matéria, Carlos Estêvão (1998a), depois de identificar as primeiras décadas do Estado Novo como denunciadoras de um controlo ideológico por parte do Estado, levando-o a “determinar todo o ensino [privado] e a submeter administrativamente o ensino confessional” (p. 120), assinala um novo ciclo a partir da década de cinquenta, envolto em preocupações de ordem económica, que provoca maior instabilidade no ensino particular – uma crise que se agudiza a partir de 1965:

“Quanto ao ensino privado, este novo momento não melhorou propriamente a sua situação: mormente na segunda metade da década de 60, o ensino privado, ou melhor, certos níveis deste ensino passaram por algumas dificuldades tendo em conta, por um lado, a adaptação a que tiveram de submeter-se perante a nova conjuntura e, por outro, a institucionalização da unificação do ensino preparatório (liceal e técnico) em vigor a partir do ano lectivo de 1968/69, a renovada concorrência do ensino público (que se prolongaria, com iniciativas várias, até 1975), a ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, para além de alguns erros imputáveis ao próprio ensino privado” (pp. 120/121).

Estes especialistas reconhecem, pois, a subalternização a que é sujeito o ensino privado por parte do Estado independentemente dos governos, cerceando a sua autonomia, mesmo (ou principalmente) quando lhe é facultada a gratuitidade de ensino através dos contratos de

⁷⁶² Ou “aparelhos do Estado”, como diz Roger Dale, cit. por Carlos Estêvão (1998a: 292).

associação. A relação entre o Estado e o ensino privado transforma-se assim numa relação assente no interesse e não na cooperação.

As observações críticas ao ensino privado

Neste aspecto, há investigadores pródigos em assinalar as deficiências da rede privada de educação, chegando a pôr em causa a legitimidade do seu funcionamento.

João Barroso (1995), referindo-se ao período anterior a 1950, fala da “má qualidade da maioria dos colégios⁷⁶³ (...), agravada pela ausência de professores qualificados⁷⁶⁴” (p. 572).

Também da (má) qualidade do corpo docente dos colégios fala Santos Simões (1968). Referindo-se à relação existente entre as matérias leccionadas e habilitações possuídas, o autor afirma que, em 1960, apenas 47% dos professores tem habilitações especificamente relacionadas com a totalidade das matérias que leccionam (contra 84% no ensino oficial), enquanto 34% estavam “completamente desajustados” (5% no ensino oficial) (p. 49). Mas a sinalização de disfunções neste sector de ensino abrange também a avaliação dos alunos. Santos Simões, servindo-se de dados estatísticos, refere a “excessiva benevolência” nos 3º e 4º anos do liceu (anos sem exames) e a excepcional frequência no 5º ano, sobretudo devida à fuga de alunos do ensino estatal, para evitar a reprovação⁷⁶⁵ (p. 105).

Já adentro do regime democrático, José Salvado Sampaio (1978) insurge-se contra o elitismo fomentado pelo ensino privado, inimigo da tão almejada democratização do ensino, sob o paradigma da escola estatal:

“O elitismo inerente à grande maioria do ensino particular, a incentivar-se opõe-se frontalmente além do mais, a: ‘um Estado democrático’ ‘que tem por objectivo assegurar a transição para o Socialismo’; à ‘democratização da educação’ (...); à criação de ‘uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população’ e a um ‘ensino particular supletivo ao ensino público’” (p. 9).

Este autor, em outra oportunidade, critica o cunho “lucrativista” do ensino privado que o leva a privilegiar as zonas mais favorecidas, com uma larga oferta educativa (Sampaio, 1980:

⁷⁶³ Será por esta razão que nunca será ensaiada nenhuma forma de paralelismo pedagógico (excepto com os Seminários a partir de 1947), apesar de haver propostas nesse sentido (João Barroso, 1995: 572).

⁷⁶⁴ Segundo João Barroso (1995) há muitas dificuldades na formação de professores, não só porque não existem escolas de formação particulares, como também pela pouca oferta no sistema oficial de formação de professores (p. 572).

⁷⁶⁵ Desta forma, os alunos poderiam com alguma facilidade passar do ensino em estabelecimento para o individual, continuando a frequentar o primeiro, tornando assim mais fácil a “passagem” (Santos Simões, 1968: 105).

35) e congratula-se, em diversos momentos, com a diminuição da sua procura em todos os graus de ensino, durante a década de setenta (pp. 45, 61, 76)⁷⁶⁶.

Estamos perante opiniões que destacam fragilidades também sentidas por outras personalidades já por nós apresentadas, com ênfase para a tipologia do corpo docente, em períodos mais recuados, e para os aspectos comerciais que parecem estar associados a algum ensino privado.

2.6.3. Posições assumidas por (outros) cidadãos

No período em análise, também cidadãos “comuns”, normalmente cronistas ou colaboradores de jornais diários, manifestam a sua opinião a propósito da expansão escolar e da sua interferência no quotidiano do ensino privado. Com proveniências tão díspares, os discursos marcam, obviamente, diferentes perspectivas sobre esta problemática, mas que ajudam a compreender as lógicas subjacentes a determinadas condutas, em determinados momentos.

A defesa do ensino particular contra o monopólio estatal

Individualmente ou em grupo, são vários os discursos a defender o ensino privado, acessível a todos e conseqüentemente auxiliado financeiramente pelo Estado.

Assim, em Março de 1971, num colóquio promovido pela Comissão distrital da Acção Nacional Popular de Évora, que conta com a presença de Alberto Ralha⁷⁶⁷, o grupo alargado de cidadãos lá presente expõe a seguinte proposta, indicadora de consideração para com o ensino não estatal e de respeito para com alguma liberdade de escolha: “Auxiliar os alunos economicamente débeis do ensino particular por meio de bolsas de estudo e supressão das contribuições que oneram este ensino” (*A defesa*, 27/3/1971, p. 2).

Também no decorrer do VI Congresso do Ensino Liceal, realizado em Aveiro de 14 a 17 de Abril de 1971, terão sido várias as pressões no sentido de se aproveitar a rede do ensino particular nesta fase expansionista da educação. Destarte, um dos votos expressos nas

⁷⁶⁶ Do lote de entrevistados, também os há a tecer algumas observações pertinentes, a raia a crítica ao ensino privado em geral. Manuela Teixeira (2007), por exemplo, considera que o ensino não estatal deve disponibilizar um leque de ofertas diversificado e diferente do ensino público, correndo os riscos inerentes. Também critica os negócios associados à fundação de alguns colégios (p. 365).

⁷⁶⁷ Alberto Ralha é orador neste colóquio na qualidade de membro do Secretariado da Reforma Educativa. Mais tarde, já no decorrer dos governos constitucionais, fará parte da equipa ministerial de Victor Crespo (1981-1982) e Roberto Carneiro (1987-1991).

conclusões aponta para a gratuidade do ensino nas escolas privadas, embora acentue o carácter supletivo da escola não estatal:

“Que se integre o ensino particular no plano nacional de fomento de ensino, de modo a torná-lo tão acessível como o ensino público, às classes menos favorecidas economicamente, por concessão de subsídios aos estabelecimentos particulares sitos em localidades onde não haja estabelecimentos públicos que ministrem cursos do mesmo nível” (MEN, 1971b: 5).

Já adentro do regime democrático, Rui Ganhão Pereira, no *Diário Popular*, num artigo de opinião intitulado “Para ultrapassar os atentados à liberdade de ensino”, depois de criticar aqueles que em passado recente lançaram “duras invectivas” contra o ensino particular, destaca o papel relevante desta modalidade de ensino na educação de gerações de jovens, mau grado as limitações a que era sujeito:

“Esqueciam ou esquecem esses mesmos opositores quanto devem gerações e gerações – e a própria Cultura do País – à acção esforçada, e verdadeiramente pioneira, do ensino privado, tantas das vezes à míngua de recursos e ocasionalmente sem meios pedagógicos à altura, porque carenciados de apoios – que já então lhe eram devidos. Quando, por todo o País, a rede oficial do ensino não ia muito além das capitais do distrito, era o ensino privado que colmatava tais carências, e irradiava cultura-instrução-educação num todo harmónico, que, se mais harmónico não era, isso se devia à tal carência de apoios” (19/12/1978, p. 3)⁷⁶⁸.

Nestas circunstâncias, o articulista defende que o ensino privado confessional e não confessional tem um lugar próprio na sociedade, ao lado do ensino oficial que, da mesma forma, também tem a sua função e o seu espaço (ibidem).

Ganhão Pereira insurge-se ainda contra a tendência monopolista do Estado, que defende e protege a escola única estatal, coarctando a via pluralista do ensino, como entende a maioria da população:

“Temos, então, que muitos portugueses não concebem esta tendência para um monopólio estatal – que se é pernicioso ou, pelo menos, discutível em tantos outros campos da actividade, dramaticamente mais pernicioso seria no sector do ensino. Temos, então, que muitos portugueses (a esmagadora maioria?) concebem a escola única como atentatória das liberdades e como obstáculo decidido à concretização de um saudável pluralismo. Temos, então, que muitos concidadãos entendem o ensino privado (e especificamente o católico)

⁷⁶⁸ Noutro momento, Rui Ganhão Pereira volta a recordar aos opositores do ensino privado o que a história regista: “O ensino privado esteve onde o ensino oficial não poderia estar, ainda não há tantos anos como isso” (*Diário Popular*, 19/12/1978, p. 3).

como uma alternativa no campo da educação, imprescindível ao progresso da própria Cultura” (19/12/1978, p. 3).

Para atingir este desiderato, o autor considera que o ensino particular deve contar com apoios estatais e assumir direitos idênticos aos da escola pública, desde que sirvam igualmente a população e reúnam as condições legais (ibidem)⁷⁶⁹.

Em 1979, Adelino Alves, no diário *O Dia*, e a propósito de um projecto de estatuto do EPC, depois de considerar “que é no ensino não dependente do Estado que as maiores inovações pedagógicas têm sido feitas”, critica o Estado pela subalternização sucessiva do ensino privado, expressa por exemplo na lógica do financiamento:

“Repare-se que o ensino particular e cooperativo, nos famigerados auxílios que venha a receber do Estado, tem de ir para a bicha de espera, numa espécie de ‘stand by’, na esperança de uma migalhinha da mesa do orçamento, figurando como primeiros a atender os que funcionem em áreas ‘carecidas da rede pública escolar’. Pode muito legitimamente concluir-se que logo que essas áreas deixem de figurar como carecidas de escolas oficiais, adeus auxílios ao ensino particular e cooperativo!” (p. 6).

Também os *cidadãos comuns* sentem esta sobredeterminação do Estado, prevendo continuadas dificuldades para o ensino particular. Tal como outros, consideram uma grande injustiça o Estado não apoiar, pelo menos, as escolas supletivas, situação que será consumada a partir de 1973, como já vimos, não evitando, contudo, o encerramento de centenas de escolas.

As críticas ao ensino particular

Com um protagonismo crescente na sociedade portuguesa (mau grado as vicissitudes), não será de admirar que o ensino particular, no período em estudo, seja alvo de análises circunstanciais por parte de cidadãos, lançando suspeitas sobre comportamentos gerais ou específicos, ou mesmo pondo em causa a sua existência, conforme sucede no PREC.

No controverso período da reforma Veiga Simão, a qualidade dos professores é assunto abordado por Augusto Dias (1972), de uma forma pouco lisonjeira para o ensino particular:

⁷⁶⁹ O cronista aproveita a oportunidade para denunciar “uma certa degradação existente na escola oficial”, facto que é explicável pela deficiente qualidade dos programas e pela falta de instalações e de professores (*Diário Popular*, 19/12/1978, p. 3).

“Quem é o professor do ensino particular? O sacerdote, o advogado, o engenheiro, o médico, os funcionários de Finanças, da Câmara, do Registo Civil e Notariado, sem contar com os professores oficiais, de diversos ramos de ensino” (p. 9).

Em Março de 1973, quando é evidente uma reacção em bloco do ensino particular à crescente asfixia das suas escolas, e já estão realizados dois encontros nacionais do sector, o semanário *Expresso* publica um extenso artigo sobre a situação do ensino não estatal na reforma em curso. Depois de divulgar dados estatísticos da crise – encerramento ou transformação em ensino oficial de 67 colégios e ao encerramento parcial do ciclo preparatório em 25 outros estabelecimentos – o cronista denuncia que, a par das escolas da Igreja, há muitos colégios que existem porque “constitui uma actividade rendosa nos muitos centros populacionais onde o atraso da política oficial da educação nunca fizera chegar os benefícios da instrução” (10/3/1973, p. 4). Depois, o jornalista indicia deficiências em escolas privadas e parece dispensar a existência de muitas delas, uma vez que a rede escolar oficial vai atingindo todo o país:

“Esta função supletiva e insubstituível do ensino particular desculpou muitas das suas carências e o seu elevado custo, que começam agora a tornar-se inaceitáveis e sobretudo pouco rentáveis, perante a proliferação do ensino oficial. Pode dizer-se que a função supletiva do ensino particular começa a desaparecer” (ibidem).

Outra questão acutilante levantada pelo autor é a nova configuração do ensino privado no contexto da reforma, conciliando a selectividade e o elitismo com a “democratização”:

“Como se fará a adaptação do ensino privado aos parâmetros da reforma? Eis uma incógnita. Se a democratização é um princípio fundamental tem de estar à frente do privilégio classista que o ensino particular tem constituído: os bons colégios, os bons lares, o bom ensino infantil, etc. Aqui se descortina mal como joga o princípio da igualdade entre oficial e particular, reivindicado agora pelos responsáveis deste” (ibidem).

Mas as farpas ao ensino particular não se ficam por aqui. Continuando a referir-se às reivindicações do II Encontro dos Responsáveis do Ensino Particular, realizado dias antes (6 e 7/3/1973)⁷⁷⁰, o autor discorda que o Estado custeie o ensino particular tal como faz para o ensino público, pois até dispensa a sua existência:

“Pretendem que o ensino particular seja custeado pelo erário público, dispensando do pagamento de impostos, e que os seus alunos estejam também em absoluta igualdade de

⁷⁷⁰ Assunto que abordaremos em pormenor em 3.3.1.

condições pedagógicas com os do ensino oficial. Caberia aqui perguntar então para que custear dois ensinos, para quê a sua existência? (...) E quando se fala de igualdade de encargos quer-se apontar para o dever do Estado subsidiar o ensino de privilegiados ou dos que, pelos vistos, não confiam inteiramente nos princípios do ensino oficial” (ibidem).

Os questionamentos estendem-se também à qualidade do desempenho do ensino privado. Segundo o autor, nem todos os pais confiam nos seus serviços, como aliás foi sentido pelos responsáveis do sector no Encontro Nacional, ao proporem que o Ministério crie um Serviço Permanente de Avaliação de Conhecimentos que possa certificar-se, ao longo do ano lectivo, do nível pedagógico do ensino particular, “criando assim condições de confiança que actualmente podem não existir” (ibidem)⁷⁷¹.

Após o 25 de Abril, sobretudo durante o PREC, sucedem-se com mais frequência os confrontos com o ensino privado, porque conotado com a Igreja e com sectores conservadores da sociedade. Neste contexto, a escola privada é alvo de duros ataques normalmente vindos de sindicatos de professores e de grupos revolucionários de esquerda.

Poucos dias após a revolução, em 7 de Maio de 1974, o diário *A Capital* apresenta o seguinte título: “Acabar com ensino particular é objectivo de sindicato de professores”.

⁷⁷¹ Este (longo) artigo do *Expresso* motiva duras críticas de sectores ligados à Igreja, designadamente de José Sampaio Ferreira, director do Colégio de Alcácer do Sal, da diocese de Évora, escritas no semanário *A defesa* de 31/3/1973. Começa desta forma o texto intitulado “O Sr. A. N. e o Ensino Particular – algumas respostas às suas dúvidas”: “Ao folhearmos o número 10 de ‘Expresso’, de 10 de Março corrente (...), estávamos longe de pensar que houvesse, ainda, neste belo País à beira-mar plantado, quem tivesse tantas dúvidas sobre os direitos e benefícios do Ensino Particular” (p. 8). Sobre as invectivas lançadas pelo jornalista acerca das causas da crise, responde J. Sampaio Ferreira o seguinte: “Ora, sr. A. N., não foram os primeiros passos da reforma da educação que fizeram abalar as estruturas do tradicional Ensino Particular. As estruturas estavam abaladíssimas desde há muitas décadas, praticamente desde que não se tem cumprido a Constituição Política da Nação Portuguesa acerca da liberdade de ensino. Os primeiros passos da reforma da educação, levada a efeito pelo actual Ministro da Educação Nacional, vieram apenas pôr a claro a situação supletiva em que vivia o Ensino Particular em Portugal, e nada mais” (ibidem). Sobre as suspeitas de deficiências no ensino particular, contra argumenta o P. Sampaio da seguinte forma: “Há mau Ensino particular? Há, infelizmente. Mas, sr. A. N., por uma comezinha questão de Justiça e de amor à Verdade, não pode todo o Ensino Particular pagar e sofrer as consequências pela existência de meia dúzia de maus Colégios, que ensinam mal, que são mal dirigidos e que se transformaram em empresas comerciais ou industriais. Não terá o Estado grande culpa deste estado de coisas, na medida em que não há uma Inspeção eficiente que detecte os prevaricadores e também na medida em que é o próprio Estado o primeiro a considerar o Ensino Particular como uma actividade Industrial?” (p. 7). Refutando as críticas à disponibilidade de o ensino particular em colaborar na reforma, diz J. Sampaio: “Se o Estado quer levar o Ensino a todos os recantos de Portugal – e só é de louvar e apoiar tal iniciativa – qual o motivo por que não se aproveita o que já está feito e existe nos 387 Estabelecimentos de Ensino Liceal Particular espalhados por 225 concelhos do Continente onde, à maior parte deles, até há três anos atrás, só chegaram os benefícios da Cultura através do Ensino Particular? Não será mais económico para o Estado e de maior justiça para o Ensino Particular aproveitar o que já existe, corrigindo-se o que necessita de correcção, do que pura e simplesmente gastar-se dinheiros que poderiam servir para outros fins? Não será mais racional e justo colaborarem o Ensino Oficial com o Particular do que guerreamos?” (ibidem).

Sobre outras reacções a este artigo do *Expresso*, ver, também, o *Jornal da Beira* de 20/4/1973, pp. 1 e 8).

Segue-se uma entrevista a António Teodoro, um dos elementos mais activos do processo de constituição do sindicato⁷⁷², onde é defendida a nacionalização da escola privada:

“Há um ponto que ainda não foi aprovado mas que por certo não levantará forte oposição: é a laicização e a nacionalização da escola. Considera-se muito mau a existência de grupos na educação. Será um dos primeiros objectivos do sindicato acabar com o ensino particular, com a empresa comercial que se dedica a explorar a educação” (p. 16)⁷⁷³.

Ainda no PREC, professores do distrito de Coimbra, reunidos numa assembleia convocada pelo Sindicato dos Professores, aprovaram uma moção de solidariedade e apoio aos professores do ensino particular e decidem solicitar ao MEC a nacionalização deste ramo de ensino (*Diário de Coimbra*, 3/3/1975, p. 4).

Também elucidativo deste confronto com o ensino não estatal, é o artigo publicado em Março de 1975 num jornal de pequena expansão denominado *A Voz dos Montes*, com sede em Lisboa, onde se pede a nacionalização dos colégios e de todas as instituições privadas que prestem serviços públicos:

“Com o apoio de todo o povo devem nacionalizar-se os colégios particulares, a fim de garantir que todos os portugueses recebam o mesmo ensino e para evitar que professores católicos contra-revolucionários continuem a envenenar a mente das crianças e dos jovens e os transformem em traidores e sabotadores contra a sua pátria e contra a revolução ao serviço das classes trabalhadoras. (...) Os serviços públicos que o Estado deve prestar não

⁷⁷² António Teodoro foi secretário-geral da FENPROF de 1983 a 1994. Actualmente, é professor associado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, e uma das personalidades por nós entrevistada.

⁷⁷³ António Teodoro (2007), em entrevista, esclarece desta forma as afirmações da época: “Aqui há vários princípios, todos eles de natureza ideológica, que convergem. O primeiro princípio assenta no reconhecimento de que é competência do Estado responder às necessidades educativas, logo é o Estado que deve prover os meios e as possibilidades de corresponder a toda a oferta educativa. Um segundo princípio: a educação não pode ser um negócio, não se pode tornar uma mercadoria – os serviços essenciais, seja a saúde ou a educação, devem ser públicos, providos pelo Estado. Saúde ou educação são direitos sociais, não um serviço que se compra ou se adquire. Há toda uma dimensão ideológica contra a existência de instituições sociais que tenham o lucro como motor, o que, aliás, ainda está presente no actual estatuto do ensino particular e cooperativo, que remete praticamente só para cooperativas (ou fundações) a possibilidade de criar instituições de ensino superior.

Há depois um terceiro princípio, que está na base de uma grande polémica, que é sobre o conceito de pluralismo: pluralismo *de* escolas ou pluralismo *na* escola? Basicamente, o que representei, de certo modo, foi esta corrente do pluralismo *na escola* (e não *de escolas*). (...) Esta discussão tem subjacente um problema de direito: o direito da família versus o direito das crianças e dos jovens. Uns, privilegiam o direito das famílias a reproduzirem as suas crenças e ideologias; outros, privilegiam o direito do novo ser a ter acesso à multiplicidade de valores para poder fazer as suas opções na idade adulta. Há aqui estes balanços, até no plano internacional, que são interessantes analisar. A Declaração Universal dos Direitos do Homem privilegia a família e o direito desta a escolher a educação dos seus filhos; a Declaração dos Direitos da Criança privilegia o novo ser em crescimento e a possibilidade de este ter acesso a diferentes visões do mundo para, mais tarde, poder fazer as suas opções.

Os tempos de que estamos a falar, o pós 25 de Abril, têm de ser compreendidos a partir de uma acesa luta, que é não só ideológica, mas sobretudo de poder, em que a Igreja Católica intervém activamente. Na educação fá-lo com um grande apoio às associações de pais” (pp. 163/164).

podem ser deixados em mãos de instituições particulares, cujos dirigentes, para mais, estão a combater alguns avanços revolucionários em benefício das camadas mais pobres” (*Reconquista*, 3/5/1975, p. 1)⁷⁷⁴.

Já com a estabilidade social a dar os primeiros passos, elementos da *Fraternidade Operária*, em entrevista ao *Diário de Coimbra* de 7 de Outubro de 1977⁷⁷⁵, contestam o ensino particular e as críticas à carga ideológica dos programas:

“Não podemos de maneira nenhuma transigir com aquele conjunto de chavões políticos, por exemplo como seja o da liberdade de Ensino Particular (normalmente apoiado numa exploração desenfreada), como igualmente não podemos ceder a outros chavões como o da progressiva ‘marxização’ dos programas de Ensino” (p. 5).

Estes testemunhos, representativos de muitos outros, surgem sobretudo no PREC, associados normalmente a motivações políticas. A questão do elitismo, qual estigma que acompanha o percurso do ensino privado (quase) desde sempre, está no centro do debate, que, neste período, assume proporções dantescas com graves repercussões no quotidiano de muitas escolas.

2.6.4. Observações finais

Embora (quase) todos os autores estejam cientes do valor e imprescindibilidade do ensino privado, pelo menos até ao final da década de setenta, as perspectivas apontadas diferem depois conforme as convicções próprias, ou o tipo de análise a que este sector de ensino é sujeito. É claro que as posições assumidas pelos responsáveis do ensino privado não confessional se aproximam das posições da Igreja, ou não estivesse todo o ensino particular a viver uma certa cumplicidade, aliás até defendida pela hierarquia da Igreja e directores de escolas católicas a partir do Concílio Vaticano II. As restantes intervenções - porque emitidas por peritos em educação, preocupados sobremaneira com modelos de análise académicos, e normalmente defensores da *escola pública*, ou por cidadãos “comuns”, em princípio libertos de influências e pressões, não sentindo directamente os problemas – mostram-se mais díspares, com a vantagem de focar percepções e situações geradoras de algum ruído.

⁷⁷⁴ Este artigo é duramente criticado por José Galdes Freire no semanário *Reconquista* de 3/5/1975, pp. 1 e 10, conforme damos conta em 2.5.5.1.

⁷⁷⁵ Entrevista a Cândida Pinto e Carvalho Homem, sócios fundadores do agrupamento.

A par de reparos a situações disfuncionais nas escolas particulares - protagonizadas pelos seus directores e professores, incluindo gente e instituições ligadas à Igreja -, mas também de apreço pelo papel realizado pelas escolas privadas em determinados momentos e sobretudo no sector liceal, fica a pairar a imagem de um Estado apenas (pouco) tolerante e mais preocupado em ser servido do que em servir este sector de ensino.

2.7. Considerações finais

Neste capítulo procurámos alargar o debate em torno do processo expansionista da educação, esclarecendo os seus contornos e *ouvindo* o Estado e a Igreja, assim como outras instituições e pessoas que com ele conviveram directa ou indirectamente, tendo sempre subjacente o ensino privado.

O período seguinte à II Guerra Mundial exigia um esforço acrescido dos Estados para ordenar o *caos*, tornando-se imperioso a reactivação das economias. Este desafio teria de envolver obrigatoriamente a educação, pois era comumente aceite a sua influência no progresso económico. Portugal, embora país não envolvido directamente no conflito mundial, é arrastado por esta onda desenvolvimentista, e o Estado Novo e a sociedade civil tornam-se artífices de uma revolução educacional, traduzida sobretudo pela construção de novas escolas e possibilidades do seu acesso por franjas populacionais estigmatizadas pela interioridade. Da *expansão escolar* passa-se para a *democratização do ensino*, devendo-se sobretudo a Veiga Simão a responsabilidade política desta transformação que se tornará irreversível.

Embora as três décadas em estudo sejam atravessadas por dois regimes políticos bem diferentes, o certo é que o ensino privado, da parte do Estado, terá um tratamento muito semelhante em muitos aspectos: um quadro legislativo (minimamente) aceitável, que o tolera, mas uma praxis pouco consonante; uma relação de subalternidade que se traduz no estigma da supletividade.

Neste contexto, o ensino privado oscilará entre a proximidade estratégica e o afastamento cirúrgico, ambos movidos pelo Estado de acordo com as circunstâncias e as opções políticas. Pelo meio, palavras de muito apreço de Leite Pinto, Galvão Telles e de deputados da Assembleia Nacional – ou não fosse o ensino privado a *sustentar* o sector liceal na maioria dos concelhos, e não *abraçasse* a Telescola desde a primeira hora -, atitudes mais firmes e ousadas (e polémicas) de Veiga Simão - que procurará compensar minimamente o

crescimento exponencial da rede estatal com a atribuição de subsídios -, e comportamentos paradoxais da democracia – que idolatra a *liberdade* mas teima em mitigar a liberdade de ensino, mau grado os progressos significativos na letra da lei, sobre esta matéria.

Neste período de trinta anos, Veiga Simão surge, quanto a nós, como a personalidade mais marcante: criticado por uns, adorado por outros, mas simultaneamente admirado por (quase) todos, pelos princípios que ditou, pelo dinamismo que imprimiu, pela impulso ímpar que promoveu na expansão escolar.

Figura polémica para o ensino particular - porque pretensamente associado a correntes ideológicas contrárias à liberdade de ensino, ou simplesmente porque defende a *escola pública* -, Veiga Simão dá mostras, em muitas situações, de querer dignificar e potenciar o ensino não estatal, conferindo-lhe outro estatuto e procurando reconfigurá-lo no contexto de uma reforma que não se coaduna com modelos caducos e pouco funcionais.

Paradoxalmente para os críticos, Veiga Simão será o primeiro ministro da Educação a conceder subsídios em larga escala, alguns dos quais possibilitando a gratuitidade (quase) total, situações estas continuadas no ciclo político seguinte, já adentro do regime democrático.

Se a perspectiva do Estado nestas três décadas se situa no âmbito das características de um “Estado paralelo” (Boaventura Sousa Santos), com um enorme desfasamento entre a lei escrita e a lei praticada, a Igreja surge como a guardiã da liberdade de ensino. É ela – com o seu magistério universal e local, com os seus bispos, os padres e religiosos directores – que, ciente do peso das suas escolas no espectro da educação nacional, mais reivindica melhores condições para a criação de escolas não estatais e para o (livre) acesso a elas, sem favores do Estado e sem qualquer tipo de privilégio para as escolas católicas. A liberdade de ensino é a bandeira que une as escolas privadas e luta-se pelo direito de os pais escolherem a escola que entenderem mais adequada para os seus filhos.

Todos juntos, sem deixar de elogiar os princípios subjacentes à expansão escolar, denunciam os atropelos à liberdade de ensino, assim como o monolitismo do Estado e a marginalização do ensino privado.

Também digna de registo, porque pertinente, é a perspectiva dos católicos *especialistas* e dos católicos *anónimos*. Os primeiros associam-se à voz dos ministros ordenados e não poucas vezes tomam a dianteira na acção interventiva junto dos poderes públicos. Quanto aos segundos, porque a sua voz não é organizada, será sobretudo através dos meios de comunicação social escrita, normalmente de âmbito diocesano, que mais fazem ouvir as suas reclamações, sugestões e também os elogios, denotando um acompanhamento crítico da

problemática da expansão escolar, muito apreço pelo papel desenvolvido pelos colégios (sobretudo os implantados nas zonas mais desfavorecidas) e um carinho especial pelas escolas católicas, porque realizando uma missão evangelizadora da maior importância. Por estarem próximos das populações, sentem os seus anseios e preocupações, relatando-os com um realismo que muito contribui para uma leitura mais autêntica dos problemas.

Neste debate, os bispos, os padres e os religiosos directores de colégios, assim como os católicos, especialistas ou não em educação, não se furtam em apontar as fragilidades internas, materializadas em (supostas) omissões por parte da hierarquia, em falta de empenhamento concertado por parte dos directores, em escolas católicas pouco preocupadas com a educação religiosa, em colégios transformados em “indústria do ensino” ou apresentando deficiências pedagógicas no seu funcionamento, na existência de ensino clandestino, etc.

Fora do âmbito do Estado e da Igreja, será pertinente sublinhar as perspectivas de especialistas da área educacional. Mesmo pertencentes maioritariamente a correntes afectas à escola pública, e sem deixarem de apontar disfuncionamentos administrativos e pedagógicos em muitas escolas, mais preocupadas com a imagem e com os lucros do que com o serviço de educação, reconhecem o contributo das escolas privadas, mormente nos primórdios da expansão escolar, e no sector do ensino secundário liceal e na Telescola, apesar de sobredeterminadas por um Estado que aposta no monopólio educativo.

Com este leque alargado e plural de opiniões, e sem a pretensão de esgotar o debate, apresentámos as perspectivas de muitos dos principais actores que construíram (ou condicionaram) o percurso histórico recente do ensino privado, assim como algumas lógicas subjacentes a atitudes e acções, que possibilitam um melhor entendimento de condutas políticas e de posições assumidas pelos diferentes intervenientes.

Fica bem patente em todos estes discursos não só o reconhecimento do trabalho levado a cabo pelo ensino particular, no sector liceal, sobretudo antes da explosão da rede estatal, mas também o pouco espaço de manobra que ele usufruiu, tal o controlo político e administrativo (para lá do financeiro) exercido pelo Estado. Com estes condicionalismos, haverá, por certo, mais mérito para o êxito territorial e cultural do ensino privado, mas não tivemos oportunidade de perceber até onde ele poderia ir, num contexto de efectiva liberdade de ensinar.

CAPÍTULO 3.

A Escola Católica no contexto da educação nacional e da expansão do ensino

3.1. Considerações prévias

Depois de assistirmos ao debate em torno da expansão escolar e de sentirmos o pensamento do Estado, das diversas instituições societárias e de personalidades variadas sobre o posicionamento do ensino privado neste processo, vamos debruçar-nos mais detalhadamente no caso particular das escolas católicas, contextualizando a sua actuação, tendo em conta o papel e a função da religião na vida e na educação, abordado no capítulo 1.

A Igreja contempla na sua missão evangelizadora o acto de educar. O ensino e a evangelização correm pois juntos, como resposta à ordem do seu Mestre: “Ide e ensinai”. É neste quadro *afectivo* que emerge a identidade e missão da Escola Católica – uma escola pronta para actuar no mundo para o transformar, a par de outras estruturas societárias, tais como as restantes escolas, particularmente as do ensino privado.

Neste processo *renovador* assume papel capital a pessoa do aluno, sentida como natureza “humano-divina”, capaz de assimilar as verdades da fé e combiná-las harmoniosamente com a ciência. E será esta síntese, plasmada na vida real, a potenciadora da mudança e da conversão da sociedade terrena, pré-figurando, num processo contínuo de crescimento, a *nova Terra*.

Como veículo transportador de uma mensagem, fundada no Evangelho, a Escola Católica herda uma memória milenar cimentada no tempo e na história. Tendo em conta este quadro de referência, neste terceiro capítulo começaremos por indagar as razões do seu protagonismo na sociedade portuguesa ao longo dos séculos, levando-a a ocupar um lugar proeminente no panorama educativo nacional, mormente no período temporal em análise. Seguidamente - e porque neste período assistimos a profundas mutações sociais e políticas que interagem significativamente no sector da educação - vamos perscrutar quais as principais reacções das escolas católicas aos efeitos provocados pela expansão escolar estatal, especialmente ao nível do ensino secundário liceal, reacções essas normalmente assumidas em conjunto com o restante ensino privado, mas com o seu protagonismo mor. Finalmente, avaliaremos a atitude das escolas católicas perante todo este processo de democratização do ensino, procurando

discernir até que ponto foram “promotoras”, “impulsionadoras” ou “opponentes” da maior revolução escolar desencadeada no país e que determinou indelevelmente os tempos vindouros. Tentando ultrapassar o mero jogo de palavras, daremos a nossa opinião no respeitante a matéria tão crucial, subjacente à questão de partida e patente na primeira hipótese por nós formulada.

Da exposição meteórica da estrutura do capítulo, ressalta facilmente a sua importância no desenvolvimento da investigação que nos propusemos realizar. Falámos das cumplicidades da religião com a vida, da evangelização com a educação. Ouvimos a opinião de (muitos) intervenientes – quanto a nós, dos principais – sobre o comportamento da Escola Católica no processo gigantesco da expansão escolar. Agora será a síntese, uma espécie de “conclusão escorrida”, onde eclodem lógicas, dinâmicas, perspectivas e quiçá paradoxos que, no seu conjunto, consubstanciam o verdadeiro debate em torno das escolas católicas, numa ligação por vezes muito estreita com as restantes escolas privadas, designadamente as escolas de matriz cristã.

3.2. Razões históricas do impacto da Escola Católica no contexto da sociedade portuguesa

3.2.1. O peso da Igreja Católica

3.2.1.1. Um monopólio natural

Se pesquisarmos a génese da sociedade ocidental – da *velha* Europa – sem dificuldade encontraremos aí, nas suas raízes, os valores, a cultura, os princípios do cristianismo. Com Jesus Cristo uma nova era se iniciará – ou não fosse ele a marcar o final de um período cronológico e o início de outro –, tendo a sua doutrina ultrapassado, em pouco tempo, os limites dos conventos e das igrejas, invadindo a sociedade dos homens e até a determinando em múltiplos aspectos.

Será à sombra dos mosteiros, das escolas monásticas, dos seminários, das escolas episcopais ou das escolas catedrais que a instrução, a educação e a cultura se vão desenvolvendo, primeiro para os candidatos ao sacerdócio e à vida sacerdotal, depois, progressivamente, para as outras pessoas.

É sobretudo a partir do século XVII, quando a educação deixa de ser privilégio dos religiosos e se populariza, que a Igreja assume um papel de maior importância, substituindo-se ao Estado na arte de “desenvolver as inteligências e esclarecer os espíritos” (Charbonneau, 1974: 348). Destarte, a Igreja Católica transforma-se “na maior instituição educativa do mundo pós-clássico” (Jaeger, 2003: 1358), levando Augusto Comte a declarar que “o catolicismo foi o promotor mais eficaz do desenvolvimento popular da inteligência” (Fernandes, 1958: 95), protagonizando um verdadeiro monopólio educativo, mas um monopólio *especial*, porque naturalmente desejado e aceite por todos, inclusive pelos Estados, como nos diz Guilherme Braga da Cruz (1952)⁷⁷⁶:

“Este monopólio doutrinal exercido pela Igreja, através da escola, nunca passou de um simples monopólio *de facto*. Quer dizer: a Igreja nunca reivindicou, por nenhum dos seus organismos autorizados – os papas ou os concílios – o direito exclusivo de ensinar. Se detém esse exclusivo, é porque todos aceitam unanimemente o seu magistério e entendem que, fora dela, não pode haver verdadeira educação. (...) Para o Estado (...) o magistério da Igreja é uma simples realidade, que todos aceitam, e que ele, Estado, não vê motivos para não aceitar também” (p. 26)⁷⁷⁷.

Também Portugal é atingido sobremaneira por este movimento intervencionista da Igreja, do agrado do Estado até pelo menos ao governo do marquês de Pombal. Pelo menos os católicos, em tempos mais recentes não deixam de recordar este papel⁷⁷⁸, procurando justificar assim o espaço insubstituível que cabe ao ensino privado, mormente às escolas católicas, no sistema educativo nacional. Também os bispos, em 1970, em carta pastoral sobre

⁷⁷⁶ Sobre este monopólio natural da Igreja, ver entre outros Paulo Adragão (1995: 41/42).

⁷⁷⁷ A este propósito, Guilherme Braga da Cruz (1952) transcreve uma nota de Paul Foulquié (1947), em comentário ao § 83 da Encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pio XI, em que o autor afasta intuítos monopolistas da parte da Igreja: “On le voit, l’Église est totalitaire en ce sens qu’elle veut pour les siens un enseignement totalement chrétien; elle ne l’est pas en ce sens qu’elle ne prétend pas imposer cet enseignement à tous. Elle admet que les protestants, les juifs et même les rationalistes qui veulent l’enseignement laïque pour leurs enfants aient leurs écoles, alimentées par les deniers publics. Les totalitaristes, ce sont les laïcistes, qui prétendent imposer à tous l’école qui a leur préférence” (p. 40).

⁷⁷⁸ António Leite (1946), questionando “A quem pertence educar”, fala neste termos dos “direitos históricos” da Igreja: “A Igreja, há muitos séculos, que vem ensinando por toda a parte todas as ciências, com notável proveito do saber humano. Ninguém ignora como, na chamada *era negra*, que vai desde a ruína do Império Romano até ao alvorecer das nacionalidades modernas, a cultura antiga se refugiou quase exclusivamente nas instituições eclesiásticas. Nos começos da Idade Média, coube à Igreja a iniciativa da fundação das primeiras universidades, na parte principal ou, por vezes, até exclusivamente. Em Portugal, não falando já da parte preponderante que a Igreja teve na fundação da nossa Universidade, a qual se sustentava, em grande parte, com rendas eclesiásticas, o ensino secundário esteve, até ao século passado, totalmente nas mãos da Igreja” (p. 72).

Também Émile Planchard (1978), falando da Igreja, refere o seguinte: “Nenhuma outra entidade existia então para exercer o ensino público. Se não fosse ela, teria existido um vazio completo” (p. 47).

a liberdade religiosa, lembram o peso da religião católica na Nação portuguesa, desde a sua origem, e que configura o ser português:

“Mas, em relação ao povo português, há mais alguma coisa. Há, desde o início da nacionalidade, tanto no pequeno território europeu como nos vastos territórios do Ultramar, a presença contínua da Igreja, como educadora dos nossos sentimentos, daquilo que há de mais profundo na nossa maneira de ser ou de estar-no-mundo. Facilmente o reconhecem ainda os historiadores mais insuspeitos. Essa presença não se deve medir em termos puramente estatísticos ou de simples representatividade numérica, isto é, só porque são maioria os católicos entre nós. Há-de medir-se em termos de civilização e de história, prolongada por mais de oito séculos de vida nacional. Nem todos os portugueses aceitam explicitamente a fé cristã. Mas todos aceitamos uma certa concepção de vida residualmente cristã, que nos define como povo” (CEP, 1978a: 78/79).

3.2.1.2. Os sinais deste *peso* no Estado Novo

«Salazar»

O Estado Novo está intimamente associado à figura de António de Oliveira Salazar. E como não baste que o Presidente do Conselho seja um “homem de fé” (Bastos, 1970: 10), com uma vida “toda ela consagrada, integralmente, sem restrições, ao serviço de Deus – sempre com os olhos e o coração postos na Pátria – e ao serviço da Pátria – sempre com os olhos e o coração postos em Deus” (p. 13), a sua ligação ao Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira, fruto de uma juventude em comum, irá determinar as relações Estado-Igreja ao longo dos extensos mandatos de ambos.

Quando Salazar entra para o Governo, em 1928, as elites católicas em geral ficam satisfeitas (Cruz, 1992b: 548). Viera-se de um período particularmente adverso para a Igreja e a ocupação de uma das mais importantes pastas governamentais por um destacado dirigente do partido do Centro Católico⁷⁷⁹ gera entusiasmo e cria elevadas expectativas.

Gonçalves Cerejeira procura não perder esta feliz oportunidade – fortalecida quando Oliveira Salazar assume, em 1932, o cargo de Presidente do Conselho de Ministros –, e o seu comportamento oscilará sempre em torno de duas atitudes: “primeiro, pede concessões e

⁷⁷⁹ O Centro Católico é fundado em Braga, em 2/8/1917, com o objectivo de “promover a cristianização das leis, dos costumes e da vida política nacional” (Herlânder Duarte, 2000: 24). Futuramente, será absorvido pela Acção Católica.

favores para a Igreja Católica; segundo, utiliza um discurso em que quase diviniza o Chefe do Governo”⁷⁸⁰ (Brandão, 2002: 61).

Salazar, em variados momentos, (cor)responde a esta exaltação e verbaliza as suas convicções religiosas e o desejo de ter um país autenticamente católico.

Em entrevista à jornalista Christine Garnier (1952), o chefe do governo destaca a importância da religião e da fé para a formação do homem completo:

“Quando falo de educação, refiro-me à formação do homem integral, ao seu corpo, à sua inteligência, à sua vontade. Trato do homem que vive e trabalha, do homem que pensa, do homem que age e convive com os seus semelhantes. A religião, a formação religiosa tem aí o seu papel a desempenhar. (...) A necessidade de infinito, natural na criatura humana, deve ser satisfeita pela religião: a fé preencherá um vácuo da alma. Ela traz igualmente a força da vida interior, o apoio do sobrenatural à vontade que vacila. E isto sem contar o benefício da fé, considerando apenas as coisas no plano natural e humano. A religião projecta a luz do além no espírito que hesita diante dos problemas transcendentais da vida e da morte e, por nos ensinar uma regra destinada a ser vivida, consegue ainda dar-nos, como uma segunda natureza, o hábito da acção conforme a moral” (p. 100).

Mas serão a Concordata e o Acordo Missionário a culminar este progressivo entendimento e colaboração, consagrando pretensões antigas da Igreja Católica⁷⁸¹. Com efeito, em 26 de Maio de 1940, realiza-se uma sessão extraordinária da Assembleia Nacional para apreciar estes acordos celebrados com a Santa Sé, em 7 de Maio desse ano. No discurso proferido na ocasião, Salazar aproveita para enfatizar as raízes cristãs do povo português e a sua cumplicidade com a Igreja Católica:

“A primeira realidade que o Estado tem diante de si é a formação católica do povo português; a segunda é que a essência desta formação se traduz numa constante da história. Nascemos já como nação independente no seio do catolicismo; acolher-se à protecção da

⁷⁸⁰ Ilustrativos desta “divinização” de Salazar são estas duas passagens de cartas particulares endereçadas pelo Cardeal ao seu amigo Salazar. A primeira é de finais de Maio de 1928: “Contigo (pelo que tenho visto eu próprio) estão muitas das melhores almas de Portugal. Sei de pessoas que se ajoelharam a pedir por ti, quando leram que tu estavas Ministro e pedias as orações dos crentes. Há muita gente que ora por ti e te acompanha, sem o saberem nem as conheceres, com as suas orações e penitências. Como vês, estás aí como um emissário dos amigos de Deus” (Franco Nogueira, 1977: 9); A segunda é de Julho de 1937 e inscreve-se no âmbito das negociações relativas à Concordata: “António (...) vais fazer uma obra que não é, como outras, só para o momento que passa. É obra feita a Deus e à sua Igreja, que também esperam justiça. Deus escolheu-te a ti, para Lhe dares Portugal e O dares a Portugal. (...) Temos que fazer a obra mais perfeita que pudermos. Portugal vai viver muito tempo do que agora se fizer. A alma cristã de Portugal dependerá, Deus sabe até quando, desta obra. Eu fico rezando para que tu possas fazer tudo o que Deus espera de ti. E que a Igreja te fique sempre abençoando, o filho glorioso que lhe deu em Portugal o lugar que lhe pertence para a salvação das almas. Teu Manuel” (Franco Nogueira, 1978: 118).

⁷⁸¹ António Salazar (1967) entende que a Concordata “deu quase inteira satisfação às reivindicações da Igreja” (p. 174).

Igreja foi sem dúvida acto de alcance político, mas alicerçado no sentimento popular. Tem havido através da história incidentes e lutas entre os reis e os bispos, os governos e o clero, o Estado e a Cúria, nunca entre a Nação e a Igreja” (AN, *Diário das Sessões*, 27/5/1940, p. 70)⁷⁸².

Nesta mesma sessão, Salazar reafirma que não quer que o Estado substitua a Igreja na catequização da família e na educação da juventude:

“A Constituição de 1933, com a clarividência que hoje podemos apreciar, arrancou o Estado português à tentação da onipotência e da irresponsabilidade moral e permitiu atribuir à Igreja, na constituição dos lares e na formação da juventude, aquela parcela de mistério e de infinito exigida pela consciência cristã, e que só por arremedos vis poderíamos substituir” (AN, *Diário das Sessões* de 27/5/1940, p. 71).

De evangelização também se fala neste discurso, parecendo Salazar coligá-la com a política:

“Não pode pôr-se entre nós o problema de qualquer incompatibilidade entre a política da Nação e a liberdade evangelizadora; pelo contrário uma fez sempre parte essencial da outra” (Salazar, 2002: 78).

Esta preocupação evangelizadora do povo português, que desde sempre fez a Igreja ultrapassar as fronteiras do território continental, é um dos aspectos que Salazar continuará a destacar nos seus discursos. Neste mesmo ano em que é ratificada a Concordata, na abertura da Exposição do Mundo Português o estadista enaltece o cariz missionário do povo português: “Povo descobridor, povo colonizador, povo missionário” (Salazar, 1959a: 234). Em 1949, discursando na inauguração da conferência da União Nacional, no Porto, Salazar reforça a nossa identidade católica nestes termos:

“Portugal nasceu à sombra da Igreja e a religião católica foi desde o começo elemento formativo da alma da Nação e traço dominante do carácter do povo português. Nas suas andanças pelo Mundo – a descobrir, a mercadejar, a propagar a fé – impôs-se sem hesitações a conclusão: português, logo católico” (Salazar, 1959b: 370).

A evidência desta simbiose cultural e genética, acrescida da acção missionária em terras ultramarinas, justifica para Salazar alguns privilégios à Igreja Católica, conforme ele próprio reconhece em entrevista a Christine Garnier (1952):

⁷⁸² Ver o discurso integral em António de Oliveira Salazar (2002: 77-84).

“O Estado Português não é confessional mas reconhece a importância muito especial da religião católica na formação da consciência portuguesa, na acção histórica da Nação e, graças às missões, na conquista moral das terras do ultramar. Portanto, é de interesse geral conceder à Igreja auxílio e simpatia, sem prejuízo da liberdade dos cultos” (p. 180).

Mesmo sem a linearidade que a Igreja esperaria, o certo é que Oliveira Salazar arrasta consigo – para o bem e para o mal – a cultura religiosa do povo português. E é este “peso” da Igreja Católica que levará Pedro Ramos Brandão (2002) a dizer que “o catolicismo é o cimento dos discursos de Salazar”, pois é “através da Fé que ele sustenta as suas argumentações à nação” (p. 19).

Também Manuel Braga da Cruz (1992a) se refere à influência determinante da Igreja Católica na conduta de Salazar e na afirmação do Estado Novo nestes termos:

“A Igreja contribuiu não só para promover a ascensão de Salazar e do Estado Novo como também para a sua consolidação e evolução, ao tornar-se num importante suporte institucional do regime, sobretudo nos primórdios, ao possibilitar ideologicamente a incorporação de massas no regime e ao constituir-se como o seu principal centro de extracção de *élites*” (p. 201).

Esta cumplicidade será tão notória que Manuel de Lucena, um dos maiores estudiosos do estadista, conclui que “o salazarismo é inconcebível sem o apoio da Igreja” (ibidem)⁷⁸³.

Mas se Salazar é a figura marcante deste “Estado Novo”⁷⁸⁴ que viria a significar “a Nação politicamente organizada, regenerada e ordenada a fim transcendente” (Duarte, 2000: 31), toda a ambiência está enformada pelos ensinamentos da Igreja Católica.

No terreno político-ideológico, o regime assumir-se-á declaradamente de inspiração católica. Disso é testemunha a Constituição Política, que gradualmente integrará em termos formais a cultura religiosa vigente. No plano social, o regime opta por um corporativismo associativo inspirado nos ensinamentos da Doutrina Social da Igreja (Cruz, 1992a: 206). No terreno religioso, a intimidade é tal que leva Carneiro Pacheco, Ministro da Educação Nacional, a afirmar que “Deus e Pátria andam juntos desde que Portugal nasceu” (Pacheco,

⁷⁸³ Como que a ilustrar este apoio, o semanário diocesano *A Voz do Domingo* de 1/1/1950 dá grande destaque a uma “Carta a Salazar” onde são enaltecidas as virtudes do Presidente do Conselho. Entre muitos outros encómios, nela se fala de “um homem que o mundo inteiro admira e venera, e a quem nós os portugueses deveríamos ter já erguido a estas horas, num acto elementar de justiça, uma estátua em cada praça e em cada jardim deste afortunado recanto da Europa”. E a terminar, o cronista realça “a delicadeza, paciência e grandeza de ânimo” de Salazar (p. 6).

⁷⁸⁴ Segundo Herlânder Duarte (2000), teria sido Pais de Sousa, Ministro do Interior, que, em fins de 1931, pela primeira vez, usou esta expressão que define o regime político que vigorou em Portugal de 1933 a 1974 (p. 31).

1940: 222). A Concordata potencia esta simbiose e o Cardeal Cerejeira, aos microfones da Emissora Nacional proclama entusiasticamente a harmonia daí decorrente:

“Honra e glória ao Estado Novo que, no ano jubilar da Nação portuguesa, institui uma ordem nova na qual se afirma a paz e a harmonia da Igreja e do Estado, pelo reconhecimento dos direitos daquela e dos legítimos interesses deste” (Duarte, 2000: 40).

A Igreja sente esta “nova ordem”, materializada no crescente protagonismo “político” que a Igreja assume na sociedade. António Leite (1944) testemunha desta forma esse ambiente de grande harmonia:

“Realmente, a ninguém passarão despercebidas as boas relações existentes (...). Se fossem necessárias provas, bastaria citar as recentes deferências do Santo Padre com a Nação portuguesa e seus governantes⁷⁸⁵ (...). Lembremos, ainda, as frequentes participações da Igreja em actos oficiais, e vice-versa a das mais altas autoridades em funções religiosas; o espírito cristão que tem informado muitas das reformas mais recentes, como em matéria de educação da juventude, de assistência, etc. Desnecessário se torna insistir nestes factos, que mostram a boa harmonia, felizmente existente, entre os dois poderes soberanos (p. 436).

O próprio Cardeal Cerejeira, em exposição enviada em 1949 ao Ministro Pires de Lima, realça e agradece o contributo que o Estado Novo tem dado em prol da formação cristã da juventude:

“Não desconhece o Episcopado Português, e tem-no na maior conta, tudo o que o Estado Novo tem feito no sentido de facultar o livre exercício da acção da Igreja e favorecer a orientação cristã da educação nacional. E confessa a V. Ex.^a o seu reconhecimento pela grande parte com que V. Ex.^a tem contribuído para esta obra de restauração da consciência cristã do País”⁷⁸⁶ (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, “Cópia da exposição a Sua Excelência o MEN”, Agosto de 1949, p. 4).

⁷⁸⁵ Cremos que António Leite se esteja a referir ao longo discurso de Pio XII, proferido em português, através da radiodifusão, em Outubro de 1942, por ocasião do acto de consagração da humanidade ao Coração Imaculado de Maria, onde o Papa fala dos “corações de todo o Portugal crente” (intróito) e, referindo-se ao “excelentíssimo Presidente da República, ao ilustre Chefe e aos membros do Governo e mais autoridades civis”, pede “para que o Céu nesta hora singularmente grave e difícil continue a assisti-los na sua actividade em prol do bem comum e da paz” (n.º 3) (disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/pius_xii/speeches/1942/documents/hf_p-xii_spe_19421031_immaculata_po.html (13/10/2009)).

⁷⁸⁶ O Cardeal elogia a acção do Estado, mas logo no parágrafo seguinte pretende dizer que ele não faz mais do que a sua obrigação: “Mas mentiria a Deus e à Nação se dissesse que as condições estabelecidas pelo Estado correspondem fielmente aos compromissos deste, aos direitos da consciência católica e às necessidades urgentíssimas da juventude portuguesa” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, “Cópia da exposição a Sua Excelência o MEN”, Agosto de 1949, p. 4).

Anos mais tarde, também Émile Planchard (1966), ao caracterizar a sociedade portuguesa, a sente indubitavelmente enformada pela Igreja Católica:

“Peut-on ignorer que presque la totalité des Portugais sont catholiques (...) et qu’une telle situation actuelle conseille d’adopter des mesures qui satisfassent cette large majorité?” (p. 40)⁷⁸⁷.

Também Maria Filomena Mónica (1978) ilustra de forma curiosa esta cumplicidade, ao comparar a política educativa da República e a do Estado Novo:

“Os republicanos orgulhavam-se de ter substituído Deus pelo ABC. O Estado Novo pretendeu, exactamente com o mesmo zelo, repor Deus no lugar do ABC” (p. 145).

Comungando destes sentimentos, Francisco de Babo, no diário oficial da Igreja Católica, para justificar os auxílios estatais ao ensino privado, designadamente as escolas católicas, reconhece desta forma quanto o Estado deve à Igreja:

“E Portugal, como nação muito deve, ia a dizer *tudo deve*, à Igreja através dos seus oitocentos e trinta anos de existência. Foi ela que moldou a Nação e lhe deu a feição e a alma que tem” (*Novidades*, 12/9/1970, p. 1).

Os governantes potenciarão este ambiente de alargado consenso e saudável harmonia em variadas situações. Inocêncio Galvão Telles, ao longo do seu mandato na pasta da Educação, personificará esta aliança entre o Estado e a Igreja para “a formação de Portugueses que sejam bons Cristãos e de Cristãos que sejam bons Portugueses”(1964: 18). O ministro exalta os “altos valores da vida – o amor de Deus, da Pátria, da Família, do Trabalho” (1966a: 55), proclama a “crença em Deus e os Seus ditames” (1968c: 10) e até providencia a edição, através da Mocidade Portuguesa, do livro *Mensagem de um Peregrino de Fátima*, como documentário da “histórica e memorável visita do Santo Padre a Fátima”, organizado para “servir de meditação à Juventude” (1967: 16). Por seu turno, o Cardeal Cerejeira, em carta, exprime-lhe o “apreço e reconhecimento pela forma por que (...) vem afirmando repetidamente pela palavra e pelo exemplo, o empenho oficial em orientar todo o ensino pelas normas da doutrina e moral cristãs” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, “Carta ao MEN”, 6/7/1964).

⁷⁸⁷ Noutro momento, Émile Planchard (1966) reafirma o peso da Igreja Católica no homem fruto da civilização ocidental, nestes termos: “L’homme de notre civilisation occidentale est, quoi qu’on puisse affirmer en sens contraire, *l’homme chrétien* (au sens très large). C’est une vérité historique et c’est une constatation de fait. Même s’il n’est plus religieux au sens confessionnel du terme, dans tout son comportement, dans la hiérarchie des valeurs qu’il adopte, dans ses institutions sociales, il est un fils du christianisme” (p. 34).

Não restam dúvidas. A Igreja Católica, desde os primórdios da nacionalidade, domina o fenómeno religioso português e determina a cultura societária. E se em 1940 os católicos representam 93% dos portugueses (apenas 0,8% pertencem a outros grupos religiosos), em 1950 há 97% e em 1960 este número eleva-se para 98% (Rezola, 1992: 222)⁷⁸⁸. Perante tal “peso”, o regime não terá outra alternativa senão reconhecer *de facto* o protagonismo da Igreja Católica na sociedade portuguesa.

A educação (católica)

A influência da Igreja Católica na sociedade repercute-se naturalmente no terreno educativo⁷⁸⁹. O serviço prestado neste âmbito e a insistente luta pelo ensino livre eleva a Igreja para lugar proeminente, como reconhece António Nóvoa (2005) ao falar sobre as liberdades de ensinar e de aprender:

“A Igreja Católica é uma instância central neste debate. Grande parte dos colégios privados são de iniciativa religiosa, baseando-se numa filosofia de prolongamento da acção familiar” (p. 45).

Perante esta centralidade da Igreja na sociedade e até na educação, o quadro legislativo durante o Estado Novo, com mais ou menos clareza, reflectirá este protagonismo.

Se o n.º 3 do art. 42º da Constituição Política de 1933 refere que “O ensino ministrado pelo Estado é independente de qualquer culto religioso”, passados dois anos, a Lei n.º 1910, de 23 de Maio de 1935, dará nova redacção a este artigo, bem mais consentâneo com as expectativas da Igreja Católica⁷⁹⁰: “O ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoramento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País”. Se mais este sinal de

⁷⁸⁸ Embora com esta evidência estatística, Maria Inácia Rezola (1992) classifica a religiosidade portuguesa como sendo “muito superficial” devida à fraca participação dos católicos na vida da Igreja e à pouca influência dos valores cristãos na vida das populações (p. 255). Isto mesmo é reconhecido pelo próprio Cardeal Cerejeira que, numa carta pastoral sobre o problema do clero, afirma estar convencido do seguinte: “Portugal é o país católico da Europa onde a Igreja cristã está mais enfraquecida. Falta-lhe vida profunda e intensa; organização sólida e operante; influência larga e decisiva. (...) A massa vive longe da Igreja, não frequenta nem pratica” (p. 248).

⁷⁸⁹ O diário *Novidades* de 28/6/1972 ousa mesmo afirmar que para a Igreja, a docência e a educação da juventude é “uma das suas actividades de maior relevância em todos os tempos” (p. 1).

⁷⁹⁰ O diário *Novidades* de 11/6/1932 faz eco de alguma insatisfação da parte da Igreja, pelo facto de a proposta do texto constitucional parecer prescindir do facto religioso: “[A futura Constituição] Condena (...) a neutralidade hostil filha de um extremado racionalismo; mantém, todavia, o laicismo oficial, ou seja, uma neutralidade agnóstica, que não só está fora dos princípios superiores da filosofia cristã, mas ainda, quando encarada dentro da nacionalidade portuguesa, fora das exigências de um são nacionalismo” (p. 1).

cumplicidade entre Estado e Igreja é sentido como uma conquista nos meios católicos, não deixará porém de apresentar alguns escolhos, uma vez que doravante incumbirá também ao Estado a “educação religiosa” dos alunos, reforçando o controlo ideológico e mitigando assim o protagonismo que a Igreja poderia alcançar neste campo⁷⁹¹.

É assim que nos livros “de leitura” das diferentes classes do ensino primário – entre textos alusivos à Pátria, ao património histórico e cultural do povo português, ou a normas de conduta social, cívica moral e religiosa, e noções de aritmética – surgem orações e “doutrina cristã”⁷⁹². É assim que se torna obrigatória a presença do crucifixo nas salas de aula, símbolo da “preeminência da função educativa” e da “bondade da justiça cristã” (Pacheco, 1940: 231/232)⁷⁹³.

É igualmente sob a pressão da cultura católica vigente que, por exemplo, na década de sessenta, quando o relatório do *Projecto Regional do Mediterrâneo* aponta para objectivos “desenvolvimentistas”, nem sempre conciliáveis com lógicas instaladas e *rectamente* formatadas, o Ministro Galvão Telles se acautela e faz notar, logo na introdução a este importante documento, que a educação tem fins superiores e espirituais que ultrapassam a matéria estritamente económica, como já vimos em 2.3. E como que a prever profundas alterações no ensino que poderão desordenar conceitos e valores, o ministro reforça as cautelas e no espaço de pouco mais de um ano publica dois diplomas sobre o ensino da disciplina de Religião e Moral nas escolas. O primeiro, datado de 25 de Agosto de 1965, refere-se ao ensino primário e recorda que “o ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e da moral cristã, tradicionais do País” (Portaria n.º 21 490). Refere ainda que os textos utilizados nas aulas deverão ser aprovados

⁷⁹¹ Carlos Estêvão (1998a) defende esta tese, apontando os seguintes argumentos: “Não obstante as bases da Concordata de 1940 relativas à questão do ensino e que poderiam ser objectivamente aproveitadas para dignificar o ensino privado (mormente o de cariz confessional), colocando-o, por exemplo, em posição mais favorável face ao ensino público, tal não aconteceu. O Estado, ao arvorar-se em defensor laico das virtudes morais e cívicas orientadas segundo ‘os princípios da doutrina e moral cristã’ e dentro de um nacionalismo imperial (‘Tudo pela Nação, nada contra a Nação’) que implicava também uma vertente religiosa, sem dúvida alguma que reforçou ideologicamente a sua imunidade às críticas que poderiam vir do sector confessional maioritário, antepondo-se assim às instituições particulares até nesta missão (espiritual), ao mesmo tempo que definia um modelo estatal de educação e se instituiu como verdadeiro educador político das massas (em que as escolas desempenhariam a função de agentes militantes da doutrinação política e religiosa), recolocando cada um no seu lugar na estrutura social e profissional, fortalecendo simultaneamente a sua legitimidade para o uso da força no domínio político e institucional” (pp. 119/120).

⁷⁹² Consultar, por exemplo, os livros das 1ª, 2ª e 3ª classes e também, em parte, o da 4ª classe, editados nas décadas de cinquenta e sessenta.

⁷⁹³ Diz textualmente o autor a este respeito: “O Crucifixo encontra-se na escola como o símbolo, não apenas duma eterna verdade moral, mas também de uma pedagogia. (...) A simples presença do Crucifixo na escola afirma a preeminência da função educativa, que visa a formação do carácter das virtudes morais, e que, até quanto à formação intelectual, haverá de orientar-se pelos métodos de ternura que são próprios da família, cuja missão a escola completa. Dentro de um ambiente de suave autoridade e de respeitosa disciplina, para as crianças o Crucifixo representará ainda a bondade da justiça cristã” (Carneiro Pacheco, 1940: 231/232).

pela autoridade eclesiástica e que os professores são nomeados pelo Estado de acordo a decisão do prelado diocesano. O segundo - Decreto n.º 47 347 - é publicado em 26 de Novembro de 1966 e destina-se ao 1º ciclo do ensino liceal e ao ciclo preparatório do ensino técnico. Pretende-se estabelecer um programa da disciplina de modo a evitar “os perigosos resultados do emprego dos conhecimentos científicos e das conquistas da técnica, quando feito à margem da religião e da moral reveladas”. É ainda reafirmado que o Estado “aceita o carácter absoluto dos valores característicos da civilização histórica que criou a Nação (...) e que não-de necessariamente informar qualquer sistema educativo português”. O legislador considera igualmente que esses valores devem estar fundamentados “em convicções pessoais, positivas e fortes, de carácter religioso”, valores esses “definidos pela religião católica, que é a religião professada pela quase totalidade dos portugueses”. O diploma também recomenda que os alunos “recebam uma formação bíblica sólida” uma vez que as verdades da religião se encontram na Bíblia. E como a vida cristã também se exprime pela liturgia, o decreto considera não se entender que um aluno, como bom cristão, não participe na vida litúrgica da Igreja (parte I). Na parte II, o decreto recorda que o professor deve “esforçar-se por impregnar todas as suas aulas de uma atmosfera de espiritualidade que facilite a vivência da fé e a aceitação das suas exigências no plano concreto da vida” (alínea b). Ainda referente às “sugestões de ordem didáctica, o normativo esclarece que o “o professor enquadrará o seu ensino (...) de modo a fazer incidir a luz da fé sobre a formação obtida nas outras disciplinas” e que deverá “recorrer ao “ensino ministrado nestas disciplinas para esclarecer e confirmar as verdades de carácter religioso” (parte II, alínea g), estendendo desta forma os efeitos da disciplina a todo o currículo⁷⁹⁴.

Devidamente defendido de possíveis excessos vindos do exterior, Galvão Telles não só salvaguarda os valores religiosos inculcados na sociedade portuguesa perante um documento potencialmente perigoso, como avança para a elaboração de um novo projecto – o Estatuto da Educação Nacional – que, não anulando o anterior, reponha a ordem “espiritual”, e consolide uma educação nacional “orientada pelos princípios da moral e doutrina cristãs tradicionais do

⁷⁹⁴ No terreno educativo, a aula de Religião e Moral Católicas (inicialmente “Educação Moral e Cívica” – Decreto-Lei n.º 27 085, de 14 de Outubro de 1936) consagra a orientação religiosa do sistema de ensino. O Decreto n.º 37 112, de 22 de Outubro de 1948, assinado pelo Ministro Pires de Lima, não deixa dúvidas: “Não pode, com efeito, empreender-se verdadeira obra educativa, mormente em país de tradição católica (e o último recenseamento veio provar que quase todo o povo português lhe permanece fiel), sem pôr como base dela o ensino da Religião e Moral. Só o tentá-la, abstraindo deste ensino, falseava e ofendia a consciência religiosa da quase totalidade do país, instituindo um laicismo que é a negação prática de Deus, de Cristo e da Igreja, na explicação da origem e fim do homem e na fundamentação do sentido e valores da vida” (p. 510). Também já este diploma põe em relevo a “alta missão” do docente da disciplina ao procurar formar cristãmente os seus alunos de forma a que “em cada um deles se vá desenvolvendo a vida humana integral” (p. 511).

País”. O Estatuto, apesar de mobilizar muitos intelectuais e gerar reflexões profundas, falhou este desiderato, como já tivemos ocasião de referir. Efectivamente, a dinâmica dos tempos começa a exigir novos paradigmas.

Mas o dinamismo da Igreja é tal que, mesmo no ocaso do Estado Novo, se faz sentir a sua influência no quadro normativo. A Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, que consagra a reforma Veiga Simão, na alínea a) do n.º 2 da Base III, fala das “virtudes morais e cívicas, orientadas pelos princípios da moral e da doutrina cristãs tradicionais no País”. Também nos objectivos dos ensinamentos básicos e secundário se destaca a educação/ formação moral e religiosa (n.º 4 da Base VIII e alínea a) do n.º 1 da Base IX).

Também significativo da influência e protagonismo da Igreja Católica no mandato de Veiga Simão é um parecer do Conselho Permanente da Acção Educativa redigido por José Carlos Moreira e homologado por despacho do Secretário de Estado da Instrução e Cultura, de 28 de Fevereiro de 1973⁷⁹⁵, procurando justificar a posição especial que a Igreja Católica ocupa no contexto das relações do Estado português com as diversas confissões religiosas:

“A Concordata (...) confere à religião e à Igreja Católica em Portugal um *status* especial, um tratamento jurídico de preferência que não é reconhecido pelo Estado a nenhuma outra confissão, e que se consubstancia na declaração constitucional de que ‘a religião católica apostólica romana é considerada como religião tradicional da Nação Portuguesa’ (...) (art. 46º). Ainda que porventura se possa reputar duvidosa, segundo a lógica de um rigoroso princípio de aconfessionalidade, a asserção de que o Estado português não toma uma posição inteiramente neutral perante os valores religiosos do catolicismo, o certo é que o mesmo Estado abertamente reconhece que esses são os valores a que a larguíssima maioria da população portuguesa rende veneração. A importância que o culto da religião católica reveste na entidade moral que é a Nação portuguesa e a sua vincada repercussão como valor social, não tem paralelo, nem de longe, com a representatividade histórica ou actual de qualquer outra confissão. Trata-se de um dado de bases indiscutível, que rasga sulcos profundos e indeléveis no substrato da própria ordem jurídica e que nenhum Estado, mesmo não confessional, poderia legitimamente ignorar no desempenho da sua função soberana” (MEN, 1973b: 99/100).

⁷⁹⁵ Este parecer pronuncia-se sobre a pretensão formulada pela associação religiosa “União Portuguesa dos adventistas do Sétimo Dia”, no sentido de os membros da organização serem dispensados no dia de sábado de todas as actividades escolares e circum-escolares (MEN, 1973b: 93).

Mais à frente, e referindo-se mais concretamente ao campo educativo, o relator justifica igualmente a posição especial que a Igreja ocupa nesta área:

“No plano do direito constituído, são variados e significativos os aspectos em que se condensa o tratamento especial conferido à Igreja Católica – a afirmação de que a religião tradicional é ‘considerada como religião tradicional da Nação Portuguesa’ e a atribuição *directa* de personalidade jurídica à Igreja Católica (artigo 46º da Constituição e artigo I da Concordata); o dever de o ensino ministrado pelo Estado se orientar ‘pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País’ quanto à formação das virtudes morais dos educandos (artigo 43º, §3º, da Constituição)” (p. 101).

Se no quadro legislativo que rege o sector educativo o peso da Igreja Católica é bem patente, a *praxis* vai confirmando esta realidade. Porém, mesmo com a garantia de o ensino estatal orientar a acção numa perspectiva cristã e até na expectativa de o regime admitir a possibilidade de o ensino particular vir a ser oficializado e subsidiado, não existe consenso no seio da Conferência Episcopal quanto a esta *generosidade* do Estado para com a Igreja. Em 1960, ao comentar um relatório da CEEC, o Cardeal Cerejeira, respondendo a algumas críticas de prelados que anseiam muito mais facilidades do Estado, relembra conquistas alcançadas que não podem ser menosprezadas, e até reconhece a falta de recursos humanos bem formados:

“Se tudo isto é necessário, como ideal, na ordem da execução nem tudo é possível. Magoam, às vezes, certas críticas que parecem negar as vantagens já adquiridas e o que de positivo o Estado fez. O nosso ensino oficial é cristão na lei e o Estado abriu-nos as portas da Escola Primária e Secundária para o ensino religioso. Certas apreciações e exigências nossas não são realistas, porque da nossa parte falta-nos clero e leigos bem formados até para o preenchimento de quadros existentes, pois não podemos esquecer que vimos de uma Igreja devastada” (*Arquivo da CEP*, acta da 32ª Assembleia, 12 e 15/1/1960, pp. 146 e 146v).

O Cardeal procura assim gerir estas fricções e manter a harmonia possível entre o Estado e a Igreja neste importante sector societário, o que leva Pedro Ramos Brandão (2002) a dizer que “no que respeita à Educação, Cerejeira fez tudo o que pôde para ‘cristianizar’ o ensino português”⁷⁹⁶ (p. 125).

⁷⁹⁶ Esta cristianização “em massa” do ensino, estende-se naturalmente ao ensino particular não confessional, muito do qual de matriz cristã. Como que a lembrar algumas escolas privadas de cariz mais comercial das suas responsabilidades nesta matéria, o Arcebispo de Mitilene, D. Manuel dos Santos, na missa de encerramento do I Congresso do Ensino Particular, diz o seguinte: “O ensino ministrado pelo Estado visa, além

Nesta faina apostólica de cristianizar a escola oficial o episcopado conta com muitos contributos importantes. Já falámos de Carneiro Pacheco e de Inocêncio Galvão Telles. Também Émile Planchard (1966), prestigiado professor da Universidade de Coimbra e muito respeitado nos meios políticos, apresenta argumentos que justificam o protagonismo da Igreja Católica no meio educativo:

“Il y a une tradition portugaise fortement enracinée dans le catholicisme romain. Et il est compréhensible que cette religion soit traitée de façon privilégiée par les pouvoirs publics. C’est en somme la majorité de la Nation qui en décide. (...) Autrement dit, l’école portugaise, sans sectarisme mais sans scrupules excessifs, se doit d’être d’inspiration chrétienne” (p. 49).

E que dizer de Veiga Simão – ministro que oficializou a Universidade Católica, que convidou um representante da Igreja para o grupo de trabalho encarregado de elaborar o novo estatuto do ensino particular, que mostrou respeito e admiração pela Igreja, que em vários momentos não pareceu esconder a sua *espiritualidade*?⁷⁹⁷

No Parlamento, é igualmente considerado evidente este lugar especial da Igreja no campo do ensino. Neste âmbito, em 1964, é aprovada uma moção onde se expressa o voto de “que se acentue a consideração de relevante importância do papel que a Igreja, como é direito inerente à sua missão, tem desempenhado e deve continuar a desempenhar ao serviço da educação e do ensino”⁷⁹⁸ (AN, *Diário das Sessões* de 6/2/1964, p. 3153).

Nesta mesma linha está o deputado Araújo Novo, ao considerar que “Num país onde 90 por cento da população é católica a Igreja tem, necessariamente, de desempenhar um papel preponderante na educação da juventude” (AN, *Diário das Sessões* de 21/1/1967, p. 1087). E para que esta acção seja eficaz, o deputado considera que incumbe ao Estado apoiar a família, mas também a Igreja “na sua missão educadora, quer esta se processe no altar, quer na escola” (ibidem).

Já no ocaso do Estado Novo, o deputado José da Silva enaltece desta forma a acção da Igreja no campo da educação:

do revigoramento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País. E porque haveria de ser diferente desta oficial a intenção ou linha geral de rumo do Ensino Particular ministrado a portugueses? (*Novidades*, 26/4/1965, p. 8).

⁷⁹⁷ Assunto que já abordámos em 2.4.2.3.

⁷⁹⁸ O episcopado português, na primeira Nota Pastoral integralmente dedicada ao ensino, congratula-se com este reconhecimento do Parlamento, que considera “da Nação”, reproduzindo este trecho da moção (CEP, 1964: 483).

“Tem a igreja católica no nosso país especial autoridade para falar do ensino particular, porque a ela se deve, desde longa data, a criação e direcção de numerosas escolas. (...) Fez bem a Igreja em ocupar-se do ensino particular neste momento.” (AN, *Diário das Sessões* de 7/12/1972, p. 4020).

Durante o Estado Novo, embora Salazar considere que as escolas são de César e não de Deus (Teodoro, 2007: 1)⁷⁹⁹, a Igreja e o Estado completam-se, com ênfase no terreno educativo. Como diz Maria Filomena Mónica (1978), “o Estado Novo admitia a necessidade de um vigoroso sector privado; e a Igreja, por sua vez, não podia mostrar-se mais interessada em aceder ao seu apelo implícito” (p. 156). Esta simbiose é tal que Carlos Estêvão (1998a) fala de um Estado que substitui a Igreja na missão catequética, e de uma Igreja actuando como “reserva do Estado”:

“Pelos formas sacralizadas que o Estado infundiu no ensino, decorrentes, aliás, do seu sistema ideológico de fundamentação onde o cariz religioso e moral nunca deixou de estar presente, podemos afirmar que o Estado português excedeu o seu papel substituindo a própria Igreja na sua missão catequética; por seu turno, a Igreja ao assumir no seu magistério aspectos mais secularizados (e visíveis em muitos dos seus colégios) constituiu-se objectivamente, sobretudo em determinados períodos da nossa história (como no Estado Novo), numa *reserva do Estado* e numa base de *legitimação tradicional* importante, fornecendo como que o ‘suplemento de alma’ da reprodução de uma ordem social altamente imutável” (pp. 273/274)⁸⁰⁰.

⁷⁹⁹ Este autor esclarece melhor esta “divisão de tarefas” de Salazar, no seu entender: “A direcção das escolas deve ser do Estado, embora atribuindo à Igreja um papel grande, quase de monopólio, no que diz respeito à educação moral e religiosa. Mas, em escolas do Estado” (António Teodoro, 2007: 1).

⁸⁰⁰ A este propósito, são significativas estas palavras de Gonçalves Cerejeira, em 1972, em discurso dirigido ao Ministro da Educação Nacional, numa cerimónia na UCP, Gonçalves Cerejeira, sustentado numa Nota Pastoral de 1965: “Temos consciência de que servimos não só a Igreja, mas também a Pátria. Queremos oferecer-lhe aquele ‘suplemento de alma’ de que falou um filósofo moderno, Bergson, sem a qual toda a civilização e cultura se dissolvem” (*Arquivo particular do Professor Veiga Simão*, “Senhor Ministro da Educação Nacional”, 9/3/1972, pp. 5/6).

Também ilustrativo deste “quadro de relações” são os elogios pontuais de Cerejeira à política do Estado Novo, por um lado, e a eleição “oficial” da religião cristã (católica), a orientação do ensino pelas normas da doutrina e moral cristãs, e a cumplicidade da maioria dos ministros (e secretários de Estado) da Educação com a Igreja Católica, por outro. Neste particular, é significativa a colaboração prestada pela Igreja aquando da Campanha Nacional de Educação de Adultos, que tem no Subsecretário de Estado, Veiga de Macedo, um dos principais fautores. Em 1952 e 1953, há uma troca intensa de correspondência entre o Cardeal Cerejeira e o Ministério da Educação Nacional que mostram esta colaboração estreita. Em 17 de Dezembro de 1952, o Ministro Pires de Lima envia uma carta ao Patriarca solicitando a representação da Igreja para a Comissão de Informação e Propaganda da Campanha Nacional de Educação de Adultos (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, Carta do MEN ao Patriarca (proc. n.º 1152), 17/12/1952). Em resposta, o Cardeal indica como representante o Cón. António Neves (14/1/1953). Em 16 de Fevereiro de 1953, o Subsecretário de Estado pede a Gonçalves Cerejeira a indicação do pároco que deve assumir a representação do clero nas comissões concelhias (proc. n.º 808). Em 14 de Março deste ano, segue carta do Patriarcado com a lista de sacerdotes representantes de 41 concelhos dos distritos de Lisboa, Leiria, Santarém e Setúbal, pertencentes à diocese de Lisboa. Finalmente, em

Nestas circunstâncias, e tendo em conta a axiologia da religião católica, Cunha Gonçalves considera que a Igreja constitui “a aliança mais poderosa do Estado em questões de educação pública”⁸⁰¹ (Mónica, 1978: 156), mau grado as relações titubeantes, e até contraditórias, que nunca deixam de existir, como seguidamente verificaremos.⁸⁰²

Estado-Igreja: uma relação titubeante

A herança do peso da Igreja Católica na sociedade portuguesa, a amizade entre Salazar e Cerejeira, o ambiente favorável a um bom entendimento entre a fé e a política, não impedem contudo o surgimento de escolhos nas relações Estado-Igreja expressos no discurso legislativo, no discurso político ou no discurso informal.

Depois de um período de encantamento, no princípio, com uma progressiva aproximação e uma forte colaboração em variados domínios que culminam com a assinatura da Concordata, em 1940, emergem gradualmente problemas e tensões, potenciados pelo Concílio Vaticano II, que mitigam essa colaboração e conduzem, na fase final, a uma “oposição expressa”, tanto em termos hierárquicos como em termos laicais (Cruz, 1992a: 203; 1999: 15).

Efectivamente, a Concordata deixa insatisfeitos alguns sectores católicos que pretendem ir mais longe⁸⁰³. A oportunidade de se aperfeiçoarem aspectos menos conseguidos surge,

7 de Abril de 1953, Veiga de Macedo acusa a recepção e agradece a colaboração da Igreja nestes termos: “Agradeço muito sensibilizado o interesse que a Vossa Eminência tem merecido a Campanha, cuja finalidade última é, na realidade, contribuir para a elevação moral e espiritual do nosso povo (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1).

O mandato de Pires de Lima fica marcado pelo combate ao analfabetismo materializado neste Plano de Educação Popular. A fé e os valores cristãos animam esta “batalha da educação”, lançada sob a “protecção divina”, como se prova nesta passagem do discurso de Veiga de Macedo, proferido no acto da inauguração do Liceu da Póvoa do Varzim: “Se queremos triunfar na luta de vida ou de morte que está travada, temos de ganhar a batalha da educação. Eu, por mim, confio na vitória, porque acredito na força irresistível do espírito, na protecção de Deus, e na competência, na formação e na fé dos educadores portugueses” (*A Ordem*, 8/11/1952, p. 1).

⁸⁰¹ Luís da Cunha Gonçalves justifica esta afirmação pelo facto que só a Igreja podia “pregar o desinteresse e a abnegação, o sofrimento e o perdão, a humildade, o exame de consciência e o remorso, a ordem, a paz, a verdadeira fraternidade, pela caridade, pela resignação na pobreza e na desgraça, enfim, pela esperança nas compensações da vida celeste” (M. Filomena Mónica, 1978: 156).

⁸⁰² Se esta influência da religião católica é bem marcante na *coisa pública*, no sector privado da educação também se faz sentir sobremaneira. Além das “escolas católicas”, são as “escolas de matriz cristã” disseminadas sobretudo pelas vilas e aldeias do território, atingindo proporções consideráveis em algumas zonas, como em 3.4.1. comprovaremos. Mas igualmente ilustrativo desta proeminência é o facto de muitas escolas privadas não confessionais terem denominações associadas à religião católica, escolhendo nomes de santos ou outras designações correlacionadas, por questões culturais ou estratégias de *marketing*. Em termos estatísticos, e tendo como referência os quadros do Anexo II, constatamos que 42% das escolas privadas tem denominações associadas ao cristianismo e que cerca de um terço das escolas não confessionais também as têm.

⁸⁰³ Como que a responder a estas críticas latentes sobre a Concordata, Salazar aproveitou a entrevista concedida a Christine Garnier (1952) para enviar alguns *recados*: “É possível que algumas pessoas exactamente devido ao seu zelo manifestem certo descontentamento. Pensam talvez que não se foi tão longe como desejavam ou aspiram acumular os benefícios da separação com as vantagens materiais e morais da religião do Estado?”

entretanto, na revisão constitucional de 1951. António Leite, jesuíta e prestigiado canonista, personifica uma plêiade de católicos mais ambiciosos e defende a substituição do princípio da separação, reconhecido na Concordata e supostamente contrário à doutrina católica, pelo regime de “união moral”, apenas com a separação económica e administrativa, elevando assim a religião católica a religião “oficial” da Nação (Cruz, 1999: 105)⁸⁰⁴. Embora tal pretensão não seja plenamente consumada, introduz-se na Constituição, por proposta do Governo (e contrariamente ao parecer da Câmara Corporativa, elaborado por Marcelo Caetano) a designação “religião da Nação Portuguesa” para a religião católica.

Mas a “resistência” não desiste⁸⁰⁵. Na revisão constitucional de 1959, o deputado monárquico Carlos Moreira propõe que se introduza a invocação do nome de Deus no preâmbulo da Constituição. Esta pretensão, apesar de apoiada por muitos cidadãos, é rejeitada pela Câmara Corporativa⁸⁰⁶ e posteriormente pela Assembleia Nacional⁸⁰⁷ (43 votos contra 37) (AN, *Diário das Sessões* de 8/7/1959, p. 1173).

O nome de Deus só passa a figurar na Constituição aquando da revisão de 1971 e apenas no art. 45º sobre a liberdade religiosa, apesar de muita pressão de numeroso grupo de deputados, de muitos católicos e até das comunidades judaicas e islâmicas⁸⁰⁸.

Embora esta invocação meteórica, já com Marcelo Caetano, e o reconhecimento do catolicismo como a “religião da Nação Portuguesa”, o Estado Novo nunca se assume

Essa conciliação, julgo-a muito difícil de realizar e as tentativas feitas nesse sentido não foram felizes. O Estado, quando paga, tem sempre tendência para impor as suas condições em todos os campos, até em matéria religiosa” (p. 187).

⁸⁰⁴ Já em 1944, António Leite, embora enfatize o bom relacionamento Estado-Igreja potenciado pela Concordata, fala na “quase união moral com separação económica e administrativa” que se vive, sobretudo depois da ratificação deste acordo (António Leite, 1944: 453).

⁸⁰⁵ No “escrito pastoral” de 2 de Novembro de 1958, o Bispo de Bragança, D. Abílio Neves, denuncia a cultura ateia estadual, considerando “uma vergonha” a Assembleia Nacional não ter conseguido inserir o nome de Deus na Constituição e o Governo se manter neutro em matéria de religião, num país com 95% de católicos (*Reconquista*, 6/9/1975, p. 8).

⁸⁰⁶ A proposta (rejeitada) é a seguinte: “Art. 1º - A Constituição deve ser precedida de um preâmbulo que afirme a fé que vive na alma da Nação, e que será: ‘A Nação Portuguesa, fiel à fé em que nasceu e em que se engrandeceu, invoca o nome de Deus ao votar, pelos seus representantes eleitos, a lei fundamental que segue” (AN, *Diário das Sessões* de 8/7/1959, p. 1162).

A Câmara Corporativa opõe-se baseando-se sobretudo em duas objecções fundamentais: (i) não fazer nexo que em 1959 se faça à Constituição o adicionamento de um preâmbulo que passaria a figurar como se dela constasse desde 1933; (ii) por falta de unidade religiosa dos Portugueses, espalhados por todo o Mundo (AN, *Diário das Sessões* de 18/6/1959, p. 1004).

⁸⁰⁷ A argumentação que mais terá pesado na longa discussão na Assembleia Nacional é a de que a indicação do nome de Deus no pórtico da Constituição poderá estabelecer uma divisão entre os católicos e os não católicos (ver entre outros AN, *Diário das Sessões* de 8/7/1959, p. 1165).

⁸⁰⁸ O art. 45º passa a ter a seguinte formulação: “O Estado, consciente das suas responsabilidades perante Deus e os homens, assegura a liberdade de culto e organização das confissões religiosas”.

confessional⁸⁰⁹. Salazar expressa, pelo protagonismo que assume e pelo seu modo de fazer política, a imagem desta dissonância. Em 27 de Abril de 1928, declara o seguinte no jornal *Novidades*, depois de este ter escrito “O Dr. Oliveira Salazar não subiu ao poder em representação partidária de católicos”: “Diga aos católicos que o meu sacrifício me dá o direito de esperar deles que sejam, de entre todos os portugueses, os primeiros a pagar os sacrifícios que eu lhes peça, e os últimos a pedir os favores que eu lhes não posso fazer” (p. 1).

Também os que lhe estão mais próximos, na Igreja, têm razões para ficar perturbados com as aparentes ambiguidades deste jovem governante. Poucos dias depois de Cerejeira ter dito ao seu amigo Salazar que ele estava no Governo como “emissário dos amigos de Deus” (Nogueira, 1977: 9), este, aproveitando uma homenagem que lhe fazem, como que responde dizendo que estava ali “por nomeação legal do senhor Presidente da República” (p. 11). É esta atitude de independência que se espelha na própria Concordata, deixando confusa boa parte dos católicos. E no discurso proferido nesta ocasião, o Presidente do Conselho reafirma esta “separação das águas”:

“O Estado vai abster-se de fazer política com a Igreja, na certeza de que a Igreja se abstém de fazer política com o Estado. (...) Deve ser assim, porque a política corrompe a Igreja, quer quando a faz, quer quando a sofre, e para todos é útil que as coisas e pessoas sagradas as toquem, o menos possível mãos profanas e o menos possível também as agitem sentimentos, interesses ou paixões terrenas. Considero perigoso que o Estado adquira a consciência de tal poder que lhe permita violentar o céu, e igualmente fora da razão que a Igreja, partindo da superioridade do interesse espiritual, busque alargar a sua acção até influir no que o próprio Evangelho pretendeu confiar a «César»” (AN, *Diário das Sessões*, 27/5/1940, p. 72; Salazar, 2002: 81/82).

Salazar reconhece-se crente, faz a apologia da religião mas marca os limites: “Não lhe devemos pedir – como agora se trata de fazer, na angústia espiritual que o mundo atravessa – mais do que espírito de caridade e de justiça. Não exijamos à religião normas completas, soluções concretas para o governo do mundo, direcção dos povos e formação dos homens!” (Garnier, 1952: 100). E quando se refere mais especificamente à educação, o estadista continua a impor limites de acção:

⁸⁰⁹ A este respeito, diz Salazar a Christine Garnier (1952): “Bem vistas as coisas, o melhor caminho a seguir (...) não era a adopção oficial pelo Estado de uma religião mas o reconhecimento de que a religião católica era professada pela maioria da Nação” (p. 185).

“A religião, a formação religiosa, têm aí o seu papel a desempenhar. Nós, porém, não devemos exigir à religião uma tarefa que excede a sua esfera de acção, nem responsabilidades que não podem pertencer-lhe. (...) A educação é uma obra humana que pode ser poderosamente ajudada pela fé mas que, a meu ver, não é nem pode ser exclusivamente religiosa” (pp. 111/112).

É que Salazar, embora católico, nunca se assumirá como “representante dos católicos”, chegando mesmo a contrariar ou a ficar indiferente a algumas reivindicações oriundas da Igreja⁸¹⁰. Segundo António Ferro, as circunstâncias terão levado Salazar a afirmar rotundamente: “Os católicos foram absolutamente estranhos à minha entrada no Governo, como têm sido absolutamente estranhos a todos os meus actos políticos” (Duarte, 2000, p. 30).

Mas a “cumplicidade possível” entre o Estado e a religião católica não impede a hierarquia da Igreja de adoptar atitudes firmes contra o Estado Novo, por vezes a raiar a impaciência e a revolta, quando as circunstâncias se tornam adversas. Neste confronto, continua a ser Manuel Gonçalves Cerejeira – o ex-colega e eterno amigo de Salazar – a assumir o protagonismo mor da acção conciliadora.

Em 1938, divergências para com a Mocidade Portuguesa levam o Cardeal a enviar uma carta ao Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, onde, entre outros reparos, critica os horários dos exercícios feitos na manhã de domingo (impedindo desta forma muitos jovens de participarem na missa), e expressa algum desconforto pelo vazio espiritual desta organização juvenil:

“A Mocidade Portuguesa, conforme o seu Regulamento, deve educar a nossa juventude segundo os princípios da doutrina e da moral católica: portanto, tem de ter um ensino organizado e uma prática assegurada, que sejam católicos. (...) Até agora este princípio ainda não foi traduzido eficazmente na prática. Não só muitas vezes sucede que os filiados são, de facto, impedidos de cumprirem os seus deveres religiosos, sendo chamados a exercícios marcados em horas incompatíveis com eles, mas também falta ainda à Mocidade Portuguesa a assistência eclesiástica indispensável à formação cristã dos seus filiados. (...) E impedir praticamente de cumprir os preceitos dominicais, é obra de opressão das

⁸¹⁰ Como já vimos, são diversas as situações em que Salazar expressa a recusa da confessionalidade do Estado. Mais dois exemplos. Em 1959, aquando da inauguração do monumento a Cristo-Rei, em Almada, Salazar é de opinião que o Presidente da República não faça formalmente a consagração de Portugal ao Coração de Jesus, como era pretensão da hierarquia da Igreja.

Em 1967, aquando da vinda de Paulo VI a Fátima, Salazar recusa comungar em público e estende esta atitude a todos os membros do Governo (Manuel Braga da Cruz, 1999: 106/107).

consciências. (...) Por enquanto, o nosso cristianismo oficial é ainda um cristianismo teórico, de fachada. Um Cristianismo sem Igreja”⁸¹¹ (Freire, 1976: 210/211).

Na assembleia plenária do episcopado, de Janeiro de 1947, um dos pontos da ordem de trabalhos tem o seguinte título: “Progressiva absorção pelo Estado da esfera de acção da Igreja e conseqüente diminuição da influência educadora e caritativa da Igreja”. A este propósito, o Cardeal Cerejeira pronuncia um discurso assaz condenatório da atitude prepotente dos governantes perante a Igreja:

“O Estado vai alargando progressivamente a sua esfera de acção à custa das justas liberdades individuais e sobretudo à custa da esfera de acção da Igreja que vai diminuindo, a pouco e pouco, até ficar reduzida, em breve, ao culto nas igrejas. (...) Por esta forma à assistência da Igreja vem contrapor-se a do Estado que tudo esmaga e absorve. (...) Deverá o episcopado português cruzar os braços adiante desta invasão totalitária? Deverá levantar o seu protesto? (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de Janeiro de 1947, pp. 38/38v).

São palavras duras e frontais (embora não *públicas*) que já denotam alguma tensão nas relações entre o Estado e a Igreja, mau grado a cumplicidade afectiva entre Cerejeira e Salazar⁸¹².

⁸¹¹ Em meados do século XX, a Mocidade Portuguesa merece duras críticas do Pe. António Leite, da Companhia de Jesus, sobretudo a propósito do “laicismo” que parece alimentar e de algumas ousadias pouco recomendáveis para a época. Na sua opinião, a estrutura feminina parece estar bem orientada sob o ponto de vista católico, no entanto “tem-se tornado bastante antipática e molesta aos colégios, pelas suas exigências e intervenções exageradas”, provocando embaraços aos directores (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, 6/12/1950, p. 7). Por sua vez, o sector masculino “infelizmente tem desandado cada vez mais, a ponto de ter caído no laicismo”, não merecendo confiança “pelas doutrinas mais ou menos pagãs que difunde”. Com actividades na manhã de domingo, impede muitos alunos de participarem na missa. Também os acampamentos são motivo de reparo, pois “constituem por vezes sério perigo moral para os rapazes” (pp. 7/8).

A coeducação também é motivo de reparo de António Leite. A propósito de um livro editado pela Mocidade Portuguesa, o jesuíta manifesta a sua indignação da seguinte forma: “Deste espírito laicizante e amoral é também mostra o livro recente do Capitão Marques Pereira, intitulado ‘Manual de ginástica infantil’ (...). Mesmo que nele figurem alguns assuntos religiosos, indicam-se e mostram-se nas gravuras jogos e outros exercícios com os rapazes sempre misturados com as raparigas, mesmo em movimentos e posições pouco recatadas” (p. 8).

⁸¹² Mas esta cumplicidade afectiva vai esbatendo-se com o tempo, como expressa este diálogo entre Cerejeira e a jornalista Christine Garnier (1952), no início da década de cinquenta: “– Eminência, essa amizade de Coimbra continuou como dantes? A resposta não se faz esperar; – Não, – replica o Cardeal em tom breve. Vemo-nos apenas uma vez por ano; (...) apenas tratamos em comum de questões religiosas e, repito-lhe, somente nos vemos no Natal” (pp. 178/179).

Também significativo desta “separação de águas” são as seguintes passagens de uma carta escrita pelo Cardeal Cerejeira a José Galdes Freire (1976), em 23 de Maio de 1975: “Se o meu governo no Patriarcado teve uma intenção essencial, seguida até ao fim, foi a de emancipar a Igreja, numa linha de independência na respectiva esfera e cooperação no terreno comum em que os dois poderes se encontram. (...) Tive a intuição, desde o primeiro momento, de que os meus caminhos como Patriarca se separavam dos de Salazar como homem de governo. A demonstrá-lo publicamente está o facto de cortar na prática as relações (limitadas a um jantar no Natal e algumas vezes no aniversário natalício) e a evitar escrupulosamente toda a participação em actos políticos e declarações públicas que representassem adesão ou apoio à política governamental” (pp. 204/205).

Em Agosto de 1949, de novo Cerejeira se confronta com o poder político, a propósito do ensino religioso nas escolas dos ensinos médio, liceal e técnico. Nesta data, o Cardeal envia uma exposição ao Ministro da Educação Nacional, Pires de Lima⁸¹³, onde refuta tentações totalitárias por parte do Estado e espera deste o respeito pela liberdade das escolas particulares, especialmente dos colégios católicos, e pela liberdade de escolha dos pais que desejam dar uma educação cristã que as escolas estatais não têm condições para dar:

“Já muitos pais, para melhor assegurarem a formação cristã dos filhos, os confiam a Colégios particulares. Podem estes, pela liberdade na organização dos horários, dar à formação e à prática da vida cristã importância e tempo que o Estado não faculta. Uma concepção totalitária da missão do Estado ameaçaria esta liberdade, sem vantagem para o Estado e com prejuízo para as liberdades particulares. Esperamos que tal concepção não venha a vingar entre nós, e apelamos confiadamente para V. Ex.^a. Ela estabeleceria uma uniformidade que havia de matar a iniciativa e a competência educativa, e feriria gravemente a já tão frouxa formação cristã da juventude. Feriria na sua razão de ser os Colégios católicos” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, “Cópia da exposição a Sua Excelência o MEN”, Agosto de 1949, p. 4).

Também num discurso proferido em 1956, o Cardeal reage de forma tempestiva a quem acusa o Estado português de ser “clerical”, expondo aspectos em que o Estado poderia ir mais longe:

“Regime clerical o português, onde o Estado está separado da Igreja, onde a Igreja não recebe o menor subsídio do Estado, salvo para as missões do Ultramar..., onde o Clero não tem qualquer privilégio político nem exerce como tal nenhuma influência política” (Cerejeira, 1997: 22)⁸¹⁴.

Em 1959, no decorrer de uma Assembleia Plenária, o Patriarca fala da “tradição estatista” da sociedade portuguesa que urge mudar:

“Sua Eminência, referindo-se ao ensino livre, focou a necessidade de transformar o meio sociológico de tradição estatista, desde os tempos de Pombal, no sector de educação,

⁸¹³ Esta exposição surge na sequência de uma conversa havida entre ambos no Paço Patriarcal sobre o problema do ensino religioso e moral nas escolas (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, “Cópia da exposição a Sua Excelência o MEN”, Agosto de 1949).

⁸¹⁴ Nesta mesma linha está o Bispo de Bragança, D. Abílio Augusto Vaz das Neves. No “escrito pastoral” de 2 de Novembro de 1953, o prelado alerta para o anticlericalismo do Estado Novo: “Apesar dos esforços titânicos da Igreja, nos últimos 25 anos, em Portugal, a mentalidade da Nação Portuguesa, por infelicidade nossa, não é católica e continua anti-clerical, para não dizer anti-católica. A Igreja é tolerada” (*Reconquista*, 6/9/1975, p. 8). Também Gerald Freire conclui que “o Estado Novo não era cristão”, uma vez que o seu comportamento perante o ensino particular sempre denunciou uma tendência totalitária inadmissível numa sociedade enformada pelos valores cristãos (*Reconquista*, 30/8/1975, p. 10).

impondo-se para tanto uma larga doutrinação sobre a missão docente da Igreja e a fundação de colégios” (Arquivo *da CEP*, acta da 31ª Assembleia, 13 a 16/1/1959, p. 133).

Anos mais tarde, e sub-repticiamente denunciando esta tradição estatista, Gonçalves Cerejeira (1967), num discurso, quer distanciar-se das denúncias da colagem da Igreja a um regime pretensamente totalitário:

“A hierarquia em Portugal nunca se pronunciou oficialmente sobre o regime político como tal. Nem o aprovou nem o condenou. É problema que lhe não pertence a ela, enquanto ele não toque na doutrina e na moral católica. Deixa-o, como lhe cumpre, à consciência dos cidadãos” (pp. 22/23).

No campo estrito do ensino, e apesar das (boas) intenções do legislador, também abunda atmosfera nebulosa: não há oficializações e até aos inícios da década de setenta, nenhuma escola católica é *verdadeiramente* subsidiada. E quando esta começa a ser apoiada financeiramente, é-o não como escola da Igreja mas como escola privada, e na condição de estar a desenvolver um serviço de carácter supletivo, o que leva o Pe. Luciano Guerra a comunicar aos bispos a existência de “restos de anti-clericalismo por parte de alguns que receiam nova época de domínio eclesiástico” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 2, Relatório ao Episcopado, 1/5/1973, p. 5)⁸¹⁵.

Estamos perante intervenções muito críticas (e controversas) no âmbito das relações entre o Estado e a Igreja, que resultam de condicionalismos de ordem prática sentidos em vários domínios, mormente o da educação. Se é certo que a Constituição e a Concordata, assim como o discurso político de Salazar evidenciam cumplicidades entre as duas entidades, os

⁸¹⁵ Aldónio Gomes, em entrevista a António Teodoro (2002), e sobre as relações entre a Igreja (e suas escolas) e o Estado, deixa transparecer o carácter titubeante assente em sucessivas confianças e desconfianças: “A Igreja sentiu que este era um campo que tinha muito interesse e onde estava a perder influência. Procurou então apanhar alguns colégios e intervir junto do Estado com o sentido de alcançar alguns benefícios. Começa a apanhar as escolas mas, ao mesmo tempo, exige a concessão de subsídios por parte do Estado ao ensino particular, isto ainda nos anos de 1968 e 1969. A Igreja procura juntar todas as coisas, apanhar as escolas e ao mesmo tempo conseguir o apoio do Estado” (p. 488).

Este autor refere ainda que com Veiga Simão e o Cardeal António Ribeiro (nomeado Patriarca de Lisboa a 13 de Maio de 1971) a Igreja começa a sentir uma “protecção crescente” do Estado que culminará com a atribuição de subsídios em larga escala: “É nessa altura que esses apoios começam. Francamente, não sei se é o Estado que se aproxima da Igreja ou se é a Igreja que se aproxima do Estado. Talvez seja o Estado que se aproxima da Igreja, possivelmente como segurança para ele próprio. É o Estado que procura favorecer as instituições, não propriamente de natureza religiosa mas coordenadas por religiosos, por sacerdotes, dando-lhes facilidades, apoiando-as. A Igreja apanha com as duas mãos esse apoio, porque sente um campo livre, e começa naturalmente a querer ela própria tomar conta de todo esse esforço (pp. 488/489). Noutro momento da entrevista, Aldónio Gomes refere que o Estado Novo não gostava de concorrência, mesmo que fosse da Igreja (p. 489).

normativos sequentes, e sobretudo a realidade concreta, apresentam-se desfasados⁸¹⁶. Diante de tais ambiguidades⁸¹⁷, serão compreensíveis estes “actos de rebeldia” da parte do episcopado, ademais quando o espírito e a letra da Concordata ainda estão bem presentes.

Manuel Braga da Cruz (1999), um dos maiores especialistas do Estado Novo nas suas relações com a Igreja Católica, resume desta forma as tensões latentes neste período:

“As relações entre o Estado e a Igreja assumem particular importância no salazarismo. O regime autoritário instaurado em 1926 assumiu desde o início uma orientação ideológica predominantemente católica (...). Para isso contribuiu grandemente o facto de serem católicos muitos dos principais quadros dirigentes do regime, e de ser Salazar um dos mais proeminentes dirigentes do partido católico durante a primeira República e amigo íntimo (...) de Gonçalves Cerejeira (...). Muitos são por isso tentados a confundir as relações entre o Estado e a Igreja com as relações pessoais entre os dois dirigentes católicos. Contudo, apesar da enorme influência católica na instauração e consolidação do Estado Novo, não se pode concluir que o salazarismo tenha sido um regime confessional. No salazarismo, ao contrário do que aconteceu em Espanha com o franquismo, nem o catolicismo foi declarado religião do Estado, nem o nome de Deus foi constitucionalizado, nem o chefe de Estado era obrigatoriamente católico, nem as outras religiões eram proibidas, nem os bispos tinham por inerência assento nas câmaras, nem a Igreja nacional era subsidiada pelo Estado. Pelo contrário, o Estado Novo recusou as várias tentativas de confessionalização do Estado, bem como a introdução do nome de Deus na Constituição (varias vezes tentada), conviveu com a liberdade religiosa, e admitiu como chefe de Estado e como presidente da Assembleia Nacional figuras laicas e até maçónicas” (contra-capá).

A “separação das águas” parece, pois, estar na mente de Salazar, desde longa data, para alguma perplexidade da Igreja hierárquica. Mas este incómodo será sublimado tal a dívida de

⁸¹⁶ Estamos perante o “Estado paralelo”, de que já falámos em 2.4. muito característico do nosso país, onde sobressai o distanciamento entre a lei escrita e a sua aplicação (cf., por exemplo, Boaventura Sousa Santos, 1985: 891; 1993: 31; 1998: 34). Mas até o próprio Salazar condena estes desvios entre a *verdade constitucional* e a *verdade real* quando, em entrevista a Christine Garnier (1952), e a propósito da educação, diz o seguinte: “Isto me faz pensar em que uma grande acção educativa se pode realizar através da modificação do meio e nesta parece ter importância fundamental a modificação das condições de trabalho e de vida, o exemplo das coisas feitas mais do que a seca pregação dos princípios” (p. 110).

⁸¹⁷ Procurando explicar estas incongruências, António Mendes Fernandes (1958), citando Mons. Fino Beja, refere que há condições sociais “que tem feito Portugal um povo profundamente cristão e ao mesmo tempo anticlerical”. Fernandes explica esta “anomalia” e “intoxicação intelectual” pelo facto de a mentalidade católica portuguesa ter tido a necessidade “de suportar a rude prova de um clima saturado de miasmas regalistas e liberais”. Mas também encontra razões políticas: “O actual regime herdara uma das maiores desorganizações da história portuguesa – desordem política, desordem financeira, desordem económica e desordem social. Por isso, como reacção, o novo sistema de política e direito público surgiu vincadamente centralizador não só sob o aspecto político mas inclusive administrativo” (pp. 148/149).

gratidão existente para com um homem que restaurou as finanças públicas e evitou a eclosão do comunismo, como nos diz Vítor Melícias (2007), em entrevista:

“O Estado era monopolista e absolutista e a Igreja oficial, porque vivia em regime de *Concordata*, teve sempre em relação àquelas exigências uma atitude de cuidadosa e resignada aceitação e de intolerável ‘tolerada convivência’. Havia uma forte mentalização política, pois havia muitos clérigos que achavam que o Dr. Oliveira Salazar era uma espécie de enviado de Deus e salvador da Pátria: tinha salvo as finanças; tinha salvo a liberdade; tinha-nos salvo dos comunistas e da guerra... Era o salvador de tudo e, portanto, mesmo quando não gostassem de todas as soluções, essas pessoas engoliam em seco e calavam ou então o Cardeal Cerejeira recomendava-lhes calma a bem da Igreja e da paz social. Engoliam por consenso. Reinava, digamos assim, um *status quo* de ‘convivente convivência’ mais ou menos consensual, para alguns porventura mesmo muito positiva e adequada à realidade do País” (p. 429)⁸¹⁸.

Balizado entre a *affectividade* e a frieza da arte política, Salazar tende para esta. Cerejeira procura entender esta opção do seu amigo. A educação (religiosa), como outros sectores, é influenciada por estas oscilações, nunca encontrando espaço para se expandir equilibradamente. E mau grado o *peso* da Igreja na sociedade, o certo é que as relações desconformes entre o Estado e a Igreja, paradoxalmente, atravessarão a *primavera marcelista* e o regime democrático, nunca deixando autenticamente livre o ensino não estatal, e condicionando fortemente o seu funcionamento e expansão natural.

3.2.1.3. A herança do peso da Igreja no regime democrático

A Revolução do 25 de Abril de 1974 vem fracturar a hegemonia da religião católica na sociedade portuguesa. O ambiente político mostra-se adverso às causas e “coisas” espirituais, deixando marcas nos diversos palcos societários. Ademais, não é fácil dissociar a Igreja do regime político deposto. Mas, apesar de o nome de Deus desaparecer da Constituição, de a religião católica deixar de ser formalmente a religião da Nação portuguesa, de o ensino não mais se orientar pela doutrina da Igreja Católica, de as aulas de Religião Moral perderem o

⁸¹⁸ Também D. José Augusto Pedreira (2006) justifica, em entrevista, a nebulosidade das relações entre o Estado “cristão” e a Igreja, no campo mais específico da educação: “Na época, era uma mentalidade dos Estados o monolitismo de ensino (que ainda hoje perdura entre nós...), mas um bocadinho autoritário. Por acaso nós, Igreja, tínhamos a vantagem de ter a dimensão cristã presente nos governantes, mas havia um pensamento na retaguarda que dizia que só havia este tipo de ensino. Tenho a convicção que era como medida de precaução contra possíveis ideias ‘subversivas’, uma forma de controlo ideológico, como é típico dos Estados com pendor totalitário, de direita ou de esquerda” (p. 252).

estatuto que tinham, o peso da Igreja e a sua correspondente dinâmica espiritual serão mais uma vez suficientes para superar as dificuldades, embora não mais retorne ao protagonismo de outrora.

Nestas circunstâncias, são significativas as referências elogiosas à Igreja providas de personalidades marcantes do novo espectro político nacional. E neste particular, assume um papel relevante o Partido Socialista. De Mário Soares já falámos do respeito que nutre pela Igreja. Ainda antes de tomar posse, pela primeira vez, como Primeiro-Ministro, o líder do PS encontra-se com D. António Ribeiro e expõe-lhe o seu apreço ao papel desenvolvido pela Igreja Católica desde os primórdios da Nacionalidade:

“Sempre defendi que o Partido Socialista, os socialistas e a esquerda portuguesa tinham que contar e respeitar a Igreja portuguesa. A Igreja exerce uma função que não é política mas é espiritual. A Igreja prestou muitos serviços a Portugal ao longo da sua história e podemos dizer que a história da Igreja Católica portuguesa se confunde com a história de Portugal” (*A Capital*, 23/7/1976, p. 1)⁸¹⁹.

Também Salgado Zenha, número dois do Partido Socialista, e, na altura, Ministro da Justiça, evidencia com invulgar naturalidade o reconhecimento da missão realizada pela Igreja ao longo dos séculos, em Portugal. Em entrevista ao diário *República*, pouco depois da intonação do 11 de Março de 1975, este governante refere que a cultura portuguesa é cúmplice da Igreja:

“A Igreja Católica tem a sua vocação e missão próprias a cumprir. A sua existência é multissecular. Está enraizada profundamente no país, em todos os sectores da população: é

⁸¹⁹ Este respeito pela Igreja e pelas suas instituições é apanágio do Partido Socialista, quiçá fomentado pelo seu responsável máximo, Mário Soares. Vitorino Magalhães Godinho, Ministro da Educação em 1974, em entrevista a António Teodoro (2002) lembra esta preocupação: “Pensávamos, e pensamos, que não tem sentido, para os nossos objectivos de uma democracia socialista, ressuscitar a questão religiosa em Portugal, e nada justifica assumir uma atitude agressiva perante o mundo católico. Decerto a Igreja esteve comprometida com o regime totalitário. (...) Todavia, nos últimos anos surgiu uma corrente antifascista entre os católicos, em que vieram a militar membros do baixo clero, dera-se o conflito entre o bispo do Porto e Salazar, o Concílio Vaticano II modificava umas quantas orientações do catolicismo, e às forças democráticas não convém multiplicar os inimigos, além de que a democracia exige o respeito igual por todas as crenças (ou descrenças). Por isso também não podíamos reconhecer o acto de força da ocupação do ISESE, em Évora, evitámos a ocupação do seminário de Almada e, graças às negociações conduzidas pelo Eng.º Protes da Fonseca, conseguimos resolver este outro caso por acordo, tanto mais desejado por nós quanto nada tornava imperativa a ocupação dessas instalações eclesásticas” (p. 210).

Conforme já referimos em 2.4.9.1, também Sottomayor Cardia, em entrevista a António Teodoro (2002), confidencia que foi o Cardeal António Ribeiro que o indicou a Mário Soares devido à simpatia que nutria pela Igreja “perseguida” (p. 247).

Também António Almeida Costa (2007), em entrevista, nos confirma esta empatia entre o Partido Socialista e a Igreja, muito potenciada por Mário Soares (p. 122).

interclassista. (...) Será negar a evidência querer esquecer-se que a Igreja Católica está intimamente mergulhada no seio do Povo” (*República*, 5/4/1975, p. 2)⁸²⁰.

Neste mesmo ano, após o “Verão quente”, Salgado Zenha insiste no respeito que a Igreja merece, como instituição religiosa e instituição educativa:

“Sabemos que a maioria dos portugueses é católica e deseja continuar a sê-lo. Pensar que se respeita a religião católica fechando-a nas sacristias e lugares de culto, tal como acontece nos países da Europa de Leste, é atitude errada que enferma de um preconceito anti-religioso de base. A religião como cosmovisão que é, não pode ser amputada dos seus naturais vasos comunicantes para a sua comunidade própria, como o culto, os meios de comunicação social e o ensino” (*Jornal Novo*, 9/9/1975, p. 3).

Já com o regime democrático normalizado, é a vez de o Presidente da República, Ramalho Eanes, aproveitando a presença na inauguração do Curso de Direito da UCP, reconhecer a empatia natural da Igreja Católica com o povo português e o muito que pode dar para o progresso da Nação:

“Em Portugal o investimento cultural tem de estar vinculado à índole, às tradições e aos valores da nossa identidade. E o cristianismo, que é parte essencial do nosso passado, terá de continuar ligado à sociedade aberta, pluralista, democrática e livre que queremos construir. Já foi dito que ‘a Igreja e o Estado têm um ponto de encontro: o homem e o seu destino’. E o princípio da autonomia nos campos próprios não exclui – pelo contrário, como que reclama – o princípio da cooperação, quando se trata de construir uma sociedade culturalmente mais rica e socialmente mais justa” (*Voz Portucalense*, 30/11/1978, p. 9).

Com a estabilização da sociedade portuguesa, a Igreja recupera algum do muito protagonismo perdido com a Revolução. E na Assembleia Plenária de Abril de 1978, os bispos lembram que “na tradição do ensino particular em Portugal, a Igreja ocupa um lugar proeminente que aos cristãos incumbe hoje não abandonar, antes pelo contrário”, apelando para que “estimem e amparem as escolas católicas” (CEP, 1983a: 238).

Mas as mutações culturais são imensas e a sua influência espiritual (e cívica) não mais será como antes. Mau grado estas contingências, a Igreja Católica continuará próxima das realidades terrenas, fazendo emergir a sua vocação evangelizadora e social⁸²¹.

⁸²⁰ Estas declarações de Salgado Zenha são muito bem acolhidas nos meios católicos, designadamente pela imprensa regional. Ver entre outros o semanário *Reconquista* de 12/4/1975, p. 8.

⁸²¹ Diz-nos o Pe. Amadeu Pinto (2007), em entrevista, a este respeito: “Se a Igreja deixasse de trabalhar onde trabalha, em termos sociais seria o colapso do país, uma catástrofe” (p. 111).

3.2.2. O protagonismo das escolas católicas

3.2.2.1. Antecedentes históricos

Se recuarmos até aos primórdios da nossa Nacionalidade, encontramos o Estado e a Igreja Católica em sintonia, estando normalmente aquele subordinado a esta. Nestas circunstâncias, não admira ser a Igreja a grande impulsionadora de espaços e ambientes de cultura e instrução, que progressivamente se vão estendendo a variadas franjas da população. Mas neste percurso de quase oito séculos entre o começo do Reino de Portugal e o início do Estado Novo, nem sempre os governantes sabem reconhecer e potenciar este contributo – chegando mesmo a recusá-lo –, como nem sempre a Igreja (e as suas escolas) aproveita eficazmente as facilidades que lhe são concedidas.

É à sombra dos mosteiros que o ensino é ministrado, a princípio só para os que seguem a vida eclesiástica, mas depois também para os que não aspiram a ser clérigos. A partir do século XII as casas episcopais também instruem pessoas que não pretendem seguir a vida sacerdotal.

E porquê esta preocupação da Igreja pela prática da instrução e pelo seu desenvolvimento? Esta preocupação remonta aos primeiros séculos do cristianismo. A Igreja, ao procurar “que o conhecimento das Sagradas Escrituras, a palavra dos Santos Doutores e a ciência dos mestres eclesiásticos, fossem comunicadas de geração em geração, de modo que houvesse sempre quem os transmitisse, em todo o tempo e em todo o lugar” (Carvalho, 1986: 12) tem de encontrar quem leia e escreva e naturalmente locais para exercer esta prática. E assim surgem as escolas⁸²².

À medida que os homens da Igreja vão procurando novas formas de organização para assim melhor irradiarem a sua doutrina, começam a desenvolver-se as ordens monásticas. Nos séculos X e XI edificam-se muitos mosteiros na Península Ibérica. Todavia, ao território da Nação portuguesa os ecos deste desenvolvimento chegam tardiamente “em consequência da sua localização geográfica” (p. 15). Segundo Rómulo de Carvalho (1986), “é razoável” acreditarmos que tenham existido bastantes escolas no território português antes dos fins do

⁸²² O advento da educação escolar na Europa ter-se-á dado no séc VII (a. C), como narra Paulo Adragão (1995): “As primeiras escolas que se conhecem no ocidente europeu – seguindo anteriores precedentes orientais ou mesmo gregos – situam-se em Atenas no Séc. VII (a. C). Tal se depreende do conhecimento de regulamentações escolares da época de Sólon. Essas primeiras escolas eram o resultado da iniciativa privada e não uma criação do Estado” (p. 38).

século XI (embora as notícias sobre a sua existência sejam escassas), dada a quantidade de mosteiros, igrejas e sés catedrais que entretanto se edificaram nesta região (p. 16).

Das ordens religiosas implantadas em território nacional, destacam-se – pelo papel fundamental que exercem, tanto na área cultural como em outros campos – a Ordem dos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho, fundadores do mosteiro de Santa Cruz, em Coimbra, em 1131, e a Ordem de Cister, de S. Bernardo, à qual pertence o mosteiro de Alcobaça. Em ambos se desenvolve notavelmente o estudo da Teologia e de outras áreas das Letras e das Ciências.

Este processo cultural, circunscrito a lugares distintos do território nacional e aproveitados sobretudo por franjas muito específicas da população, será no século XVI afectado pelas correntes da Reforma, oriundas do centro da Europa.

Na Igreja Católica agravam-se os conflitos internos decorrentes da contestação de Lutero e nem o concílio de Trento atenua a crise. Mas, no momento próprio, eis que surge um espanhol – Inácio de Loiola – fidalgo e cavaleiro, formado nas Universidades de Salamanca e Paris e defensor acérrimo da religião católica. Na altura, ninguém se atreveria a prever que “estava ali um dos homens que maior influência viriam a ter no mundo” (Carvalho, 1986: 284), designadamente em Portugal, onde funda a Companhia de Jesus e se empenha, com os seus discípulos, na difusão da doutrina cristã e na arte de ensinar, instruir e educar.

Fundada a Companhia de Jesus por Inácio de Loiola em 1540, D. João III faculta-lhe um edifício em Lisboa – o mosteiro de Santo Antão – a *primeiríssima* casa que os jesuítas possuem como própria, no mundo inteiro.

Embora vocacionada para a missão, será sobretudo no ensino que a Companhia de Jesus atinge prosperidade e prestígio. Depressa D. João III reconhece que pode confiar nesta ordem para a grande renovação cultural que ele está a realizar em Portugal. E Coimbra, mais uma vez, será a cidade de eleição para se desenvolver um novo ímpeto na educação nacional. Desde o Colégio de Jesus e Colégio das Artes até à Universidade tudo é conquistado pelos jesuítas que se mostram imparáveis nos seus projectos académicos.

Os êxitos extraordinários atingidos levam a Companhia de Jesus a criar escolas *públicas*, isto é, escolas abertas a estudantes não jesuítas, sob a sua orientação pedagógica. Desta forma, em 1553, começa a funcionar a primeira escola pública em Lisboa, aproveitando a casa de Santo Antão, já propriedade dos jesuítas. A abertura deste colégio é um sucesso, não só pela qualidade dos mestres, como pelo facto de o ensino ser gratuito e, portanto, acessível também aos pobres. Segue-se a abertura do colégio público de Évora.

O domínio dos jesuítas no campo educacional é crescente. Com este protagonismo depressa obtêm autorização para criar uma universidade em Évora, em 1559, assim como outros três colégios nessa cidade, um dos quais destinado exclusivamente a estudantes pobres e que é mantido por beneméritos (Carvalho, 1986: 313).

Este poder que a Companhia de Jesus rapidamente adquire na vida deste pequeno reino, sobretudo a nível do ensino, começa a ser questionado por algumas pessoas influentes. Estes críticos receiam a extensão do seu domínio a outros sectores da actividade nacional e acusam-nos de acumular bens materiais, assim como de querer legar à Nação um número excessivo de pessoas letradas (pp. 322/323).

O século XVII continua a ser dominado pela Companhia de Jesus, apesar da instabilidade política provocada pela ocupação espanhola. O seu *império* é enriquecido com a construção de mais colégios, no Continente, nas Ilhas Adjacentes e no Ultramar.

Entretanto, o facto de as escolas da Companhia serem na sua maioria gratuitas e abertas a todas as classes sociais⁸²³ continua a gerar focos de protesto, sobretudo porque provoca “falta de braços para a guerra⁸²⁴, para a navegação, para a cultura do solo e para os ofícios mecânicos” (Rodrigues, 1931: 112).

A estas acusações, os jesuítas argumentam que para trabalhar a terra e exercer outros ofícios “haveria muita gente se fossem suprimidas as escolas particulares, que eram em Portugal mais de 400, e andavam nelas grande número de ineptos, inquietos e mal acostumados, que não se consentiam nas escolas da Companhia de Jesus” (p. 114).

O certo é que com a Companhia de Jesus dá-se um primeiro impulso na “educação de massas”, nomeadamente da gente humilde, quer a promovida de forma organizada pelos jesuítas (mais circunscrita aos grandes centros populacionais), quer a proporcionada um pouco por todo o lado pelo clero secular, como nos relata Rui Ramos (1988):

“A densa malha de igrejas paroquiais e de mosteiros que desde a Idade Média cobria o Norte do País, especialmente o Noroeste minhoto, significava a presença entre os camponeses de homens que sabiam ler e escrever, que tinham bibliotecas, mantinham escolas e que deviam, sobretudo a partir dos séculos XVII-XVIII, reunir regularmente as crianças da freguesia para as industriar nos mistérios da fé” (pp. 1093/1094).

⁸²³ Paradoxalmente, o ensino dos jesuítas é acusado de ter sido elitista, beneficiando nobres e famílias fidalgas, facto este resolutamente contestado por Maria C. Branco (1993): “Nada mais injusto e inexacto” (p. 74).

⁸²⁴ Lembramos que todos os que ingressavam na Ordem ficavam isentos de obrigações militares (Rómulo de Carvalho, 1986: 362).

Entramos no século XVIII. As descobertas de Galileu, Newton, Leibniz, ou as ideias *revolucionárias* de Descartes afectam o mundo ocidental. A Companhia de Jesus, caracterizada pela sua severidade, rigidez das regras e espírito de obediência, é abalada pelas doutrinas da *ciência nova*. Em Portugal, devido à sua localização geográfica, esta onda de progresso chega tarde, mas chega.

De início, pontualmente em Coimbra, Évora e Lisboa, vão surgindo intervenções discretas, isoladas, de um ou de outro mestre jesuíta, adepto das *ideias modernas* oriundas dos novos filósofos. Roma procura abafar estas vozes mais ousadas que teimam minar a rígida e (já) secular estrutura pedagógica da Companhia de Jesus.

Nesta busca de novos caminhos no campo do ensino, D. João V acolhe muito o contributo da congregação do Oratório, que conta com mestres abertos às novidades científicas e às novas correntes do pensamento. Progressivamente, os oratorianos vão-se impondo na vida cultural do país, enfraquecendo a preponderância dos jesuítas que teimam em manter-se fechados (ou pelo menos reservados) perante as novas doutrinas e os novos métodos de ensino.

Nesta caminhada declinante da Companhia de Jesus na primeira metade do século XVIII, muito contribui o papel desenvolvido por Luís António Verney. Português⁸²⁵, formado nas escolas italianas, iluminista notável⁸²⁶ e adepto de uma sociedade diferente, considera urgente uma reforma geral do ensino, dos métodos pedagógicos, dos compêndios, dos programas, da preparação dos mestres. Crítico ferrenho da pedagogia inaciana, Verney tudo faz para mitigar o poder da Companhia de Jesus.

Em 1746, é difundida entre os intelectuais portugueses a sua obra crítica *O Verdadeiro Método de Estudar*⁸²⁷, onde Verney (1965), em linguagem simples, desenvolve as suas ideias⁸²⁸: novos planos de estudo, com prioridade absoluta para a língua portuguesa, em detrimento do Latim – a língua *oficial* dos currículos jesuítas; simplificação da ortografia da língua nacional; valorização dos livros escolares ilustrados⁸²⁹; promoção do ensino feminino⁸³⁰; combate ao analfabetismo⁸³¹; etc. (pp. 30-75). Verney também aproveita esta

⁸²⁵ Nascido em Lisboa em 27 de Junho de 1713 (Luís António Verney, 1965: 19).

⁸²⁶ “Sem dúvida o maior teórico do *Iluminismo* em Portugal” (J. Ferreira Gomes, 1993: 66).

⁸²⁷ Publicada sob anonimato, embora não haja dúvidas de que esta obra seja da autoria de Verney (Rómulo de Carvalho, 1986: 411). Segundo Áurea Adão (1997), este livro é a “primeira obra portuguesa que tinha em vista um sistema completo de pedagogia” (p. 6).

⁸²⁸ Focaremos somente as que se relacionam com as escolas “baixas” (equivalentes às nossas escolas primárias e secundárias). Contudo, Luís Verney (1965) também apresenta diversas propostas inovadoras, relativas designadamente ao ensino de Medicina, da Física e da Filosofia (pp. 54-63).

⁸²⁹ Para as crianças se instruírem enquanto se divertem...

⁸³⁰ Porque considera que as mulheres têm uma capacidade intelectual em nada inferior ao homem (Luís A. Verney, 1965: 75).

obra para denunciar e criticar a generalizada falta de cultura dos portugueses, defendendo uma reforma do ensino que abranja os métodos pedagógicos e a preparação dos mestres.

Como facilmente se depreende, a publicação destas doutrinas abala os valores tradicionais que todos julgam perenes, causando muita polémica na sociedade portuguesa. De entre os contestatários, salientam-se naturalmente alguns padres da Companhia de Jesus, criticando vivamente a pedagogia “moderna” e defendendo os métodos clássicos.

Estamos em 1750. Morre D. João V e sucede-lhe D. José I. A grave situação económica do país exige alterações profundas na Administração Pública. O rei procura tomar medidas drásticas e severas que irão naturalmente afectar interesses instalados, nomeadamente os dos nobres e os da Companhia de Jesus.

É nesta altura que o homem escolhido pelo monarca para gerir a pasta dos Negócios Estrangeiros e Guerra, começa a ganhar relevância, adquire a confiança do monarca e avança com uma reforma estrutural que marca decisivamente a história da educação em Portugal.

Esse homem chama-se Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras, Marquês de Pombal.

Com ele, a Companhia de Jesus é abruptamente afastada do palco educativo e até expulsa do país, depois de uma série de episódios, alguns dos quais ainda hoje pouco esclarecidos⁸³². Consuma-se assim a intervenção estatal na administração escolar. Pela primeira vez na história do nosso país, o controlo do ensino está nas mãos do Estado. Mas se olharmos um pouco à *história pessoal* de Sebastião José de Carvalho e Melo não estranharemos muito estas mudanças radicais. Fortemente influenciado pelo pensamento iluminista que se vai radicando nos países católicos europeus do século XVIII⁸³³, assim como pelas ideias revolucionárias de Napoleão⁸³⁴, Pombal não poderá deixar de concretizar a ideia de que as responsabilidades do ensino devem ser assumidas pelo Estado (Gomes, 1982: 13)⁸³⁵.

⁸³¹ Que já na altura, segundo Verney, era um grave problema, comparado com a situação em outros países.

⁸³² A este propósito, D. Manuel Clemente (2008) considera que este conflito “é tanto para estranhar quanto se admite a colaboração dos Jesuítas na ascensão de Sebastião José de Carvalho ao poder” (p. 25).

⁸³³ Os intelectuais iluministas consideravam que a instrução “era o meio fundamental para transformação do homem que se pretendia mais livre e mais responsável”. Os mais pragmáticos defendiam que a instrução deveria servir a causa da administração pública (A. Simões Rodrigues *et al.*, 2000: 11).

Segundo J. Ferreira Gomes (1993), Pombal terá sido o principal executor do Iluminismo no nosso país (p. 68).

⁸³⁴ Os países influenciados pelas ideias de Napoleão proclamaram o monopólio da educação e entraram em confronto com as instituições que até aí garantiam a escolarização, quase todas elas pertencentes à Igreja. Contudo, enquanto que os países mais “fundamentalistas” organizaram um ensino oficial laico e agnóstico, tolerando um *sistema de liberdade escolar à margem do Estado* (como veio a suceder em Portugal), noutros países menos marcados pela Revolução Francesa o Estado sempre apoiou as escolas privadas de uma forma muito semelhante ao estatuído para as suas escolas (Alexandre Morujão, 1972: 154).

⁸³⁵ Além destes factores externos que terão influenciado o pensamento dos Marquês, António Lopes (2002), num livro todo ele dedicado a esclarecer o “enigma Pombal”, defende a tese que as atitudes do ministro não se

Como é preciso dar seguimento à dinâmica imprimida pelos jesuítas, Pombal procura apoios; recebe-os da Congregação do Oratório⁸³⁶ e não deixa de aproveitar muitos outros contributos tradicionais da Igreja, como refere Joel Serrão (1981):

“A assunção pombalina das responsabilidades do ensino público, se bem que, em boa parte, dirigida contra os jesuítas, não eliminou a acção docente da Igreja, quer mediante colégios de ordens religiosas que não haviam caído em desgraça (os oratorianos, por exemplo), quer mediante a acção difusa e infusa dos seus sacerdotes e frades, espalhados com alguma profusão, um pouco por toda a parte” (p. 22).

Com maior ou menor dificuldade, o Marquês cria escolas primárias e secundárias nos principais centros populacionais do país e reforma a Universidade de Coimbra. Mas a eficácia destas reformas é em geral bastante limitada, não só porque se torna difícil substituir toda a rede escolar montada pelos jesuítas, bem como por falta de modelos alternativos suficientemente estruturados e credíveis (Fernandes, 1992: 60).

Muito embora as reformas pombalinas de 1759 e de 1772 sejam consideradas por Rui Grácio (1965) “uma das primeiras tentativas no mundo de organização de um sistema estatal de ensino” (Teodoro, 2001: 105), não podemos olvidar que muito antes do Marquês já existe alguma preocupação do Estado para, em conjunto com a Igreja, instruir organizadamente as populações, como refere Áurea Adão (1997).

“A reforma pombalina do ensino elementar, promulgada a 6 de Novembro de 1772, não correspondeu aos primeiros passos do estabelecimento de uma rede de escolas públicas: já anteriormente por todo o Reino, existia um número considerável de mestres, nomeados por pressão dos habitantes ou dos seus representantes. Pagos pelas sobras das sisas ou de qualquer outro imposto de incidência local, aqueles mestres estavam obrigados a ensinar gratuitamente os rapazes pobres, embora pudessem cobrar aos alunos com mais posses uma espécie de mensalidade, como complemento dos seus parcos salários. Pela natureza das suas funções e das verbas que lhe eram atribuídas, os mestres de ler e escrever dependiam das câmaras e de um ou outro funcionário da Administração Central, estando o seu ensino sujeito

prendem tanto com motivos ideológicos ou doutrinários, mas principalmente com um temperamento “absorvente e despótico”, típico de um homem ressentido, que quer todo o poder na mão (p. 175). Para fundamentar esta tese, Lopes apoia-se em variadíssimos testemunhos, muitos dos quais dando conta de estranhas doenças psicossomáticas que o terão acompanhado durante toda a vida, afectando-lhe o comportamento (pp. 225-244).

Além de todos os elementos da Companhia de Jesus, outras pessoas terão sido afectadas por “crueldades com assomos de loucura” por parte do Marquês, de entre estas quais a sua mãe e alguns dos seus maiores amigos (pp. 175/176).

⁸³⁶ Todavia, em 1760, alguns padres oratorianos começam a ser perseguidos e deportados por Pombal (Rómulo de Carvalho, 1986: 432). Segundo António Lopes (2002), o Marquês tenta extingui-los “sob pretexto de inconfidência, ensino de doutrinas perniciosas à mocidade e por adesão à célebre pastoral do Bispo de Coimbra, D. Miguel da Anunciação, contra o galicismo” (p. 176).

à inspecção da hierarquia da Igreja, segundo o articulado das diversas *Constituições sinodais*. Todavia, a rede de escolas públicas então existente não se restringia a esta categoria. As ordens religiosas, as dioceses e algumas paróquias responsabilizavam-se igualmente pelo ensino elementar, servindo-se dos seus próprios membros ou utilizando doações especiais” (p. 351)⁸³⁷.

Com a morte de D. José, em 1777, Carvalho e Melo deixa de ter qualquer influência política, mas a sua obra – que Rómulo de Carvalho (1986) considera de “transcendente importância” (p. 486) e Sousa Fernandes (1992) “de uma importância fundamental na evolução posterior das instituições educativas” (p. 60) – é tão vasta e profunda, embora polémica, que jamais será possível regressar ao passado.

E agora, com Joaquim Ferreira Gomes (1993), vale a pena perguntar se a expulsão dos jesuítas terá sido o pretexto para a efectivação dos anseios monopolistas do Marquês (porque entende ser atribuição do Estado criar um sistema público de ensino), ou cria um sistema estatal de ensino porque sente a obrigação de substituir as escolas dos jesuítas (p. 68). Não encontrando este autor uma resposta convincente à questão, “o certo é que, fiel ao ideário iluminista de que se embebera na Corte de Maria Teresa de Áustria, o onipotente ministro de D. José criou um sistema estatal e laico de ensino” (ibidem), que virá a consolidar-se ao longo dos séculos seguintes.

No reinado de D. Maria começam a surgir diversas reacções à política educativa iniciada pelo Marquês de Pombal⁸³⁸. Não é fácil continuar a aceitar limitações à intervenção da Igreja na área do ensino, sobretudo na instrução elementar. Gradualmente, as congregações religiosas retomam (ou incrementam) a sua acção no campo do ensino⁸³⁹.

Embora seja evidente que, do ponto de vista da origem social, os alunos dos estabelecimentos de ensino privado pertencem maioritariamente às camadas mais elevadas da sociedade (Fernandes, 1994: 459), existe igualmente uma preocupação para com as classes desfavorecidas da população. Esta atenção expressa-se significativamente no “facto de ser o sector privado do ensino aquele que pela primeira vez se interessa pela educação de crianças portadoras de deficiências” (p. 456).

⁸³⁷ Sobre este assunto, ver também J. Ferreira Gomes, 1982: 14.

⁸³⁸ Segundo Rómulo de Carvalho (1986), “não será exagero admitir que, após o desaparecimento de Pombal da vida pública, todas as pessoas que ocupavam as posições mais elevadas da Nação estivessem contra as reformas pedagógicas do ministro de D. José” (p. 506).

⁸³⁹ No reinado de D. Maria I dá-se um impulso à educação feminina. Neste âmbito, destacam-se as religiosas ursulinas, instaladas em Pereira (Coimbra), que se dedicam sobretudo à educação de raparigas órfãs (Rogério Fernandes, 1994: 198). Nos meios aristocráticos, a educação feminina, em estabelecimento, é ministrada sobretudo em conventos (p. 211).

Neste contexto, é na área dos socialmente marginalizados que a Igreja – ainda abalada pela laicização do ensino – procura restaurar-se. Em 1819, D. João VI autoriza a fundação da *Congregação das Servas dos Pobres, ou Filhas da Caridade* que, além do tratamento de doentes, ensina as meninas pobres que frequentam as suas casas (p. 587).

A intervenção da Igreja durante este período também se estende a outros domínios da educação, embora de forma indirecta, pois muitos professores, régios ou particulares, são eclesiásticos. Todavia, a Companhia de Jesus, *restaurada* em 7 de Agosto de 1814 pelo Papa Pio VII, não encontra adeptos no Governo de D. João VI, continuando assim impedida de exercer a sua missão em território nacional (Casimiro, 1940: 471)⁸⁴⁰.

A partir de 1820, com a eclosão do liberalismo, procura-se estender a instrução elementar a todas as pessoas, concretizando-se a verdadeira revolução da sociedade portuguesa, com total respeito pela monarquia e pela religião⁸⁴¹.

Por decreto de 30 de Junho de 1821, e de forma a “facilitar por todos os modos a instrução da mocidade”, determina-se que “seja livre a qualquer cidadão o ensino e abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame ou de alguma licença” (cit. por Bárbara, 1979: 33/34). Está desta forma decretada a liberdade de ensinar (que poucas exigências faz relativamente à competência dos particulares⁸⁴²), consolidada na *Constituição Política da Monarquia Portuguesa* de 1822 onde, em um dos quatro artigos dedicados à instrução, se determina que “É livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público contanto que haja que responder pelo abuso desta liberdade nos casos e pela forma que a lei determinar” (art. 239).

Na sequência desta determinação, criam-se muitas escolas particulares. Contudo, esta euforia dura pouco tempo, pois, em 18 de Dezembro de 1823, a reacção absolutista anula todas as reformas iniciadas e abole a liberdade de ensino “para que não se ensine alguma doutrina contrária à religião, aos bons costumes e aos princípios dos mesmos Governos e tranquilidade pública” (Carvalho, 1986: 536).

Em 1826, a *Carta Constitucional* estabelece a instrução primária, gratuita para todos os cidadãos, e em parte alguma se fala da liberdade de ensino (Gomes, 1993: 71). Entretanto, as

⁸⁴⁰ Segundo Acácio Casimiro (1940), tanto D. Maria I como o príncipe regente D. João VI “desejavam, há muito, vê-la [Companhia de Jesus] de novo em Portugal” (p. 471).

⁸⁴¹ Nesta revolução, os liberais reforçam o monopólio estatal – “uma herança pombalina, corroborada pelos ideais do estatismo napoleónico” (Alexandre Morujão, 1972: 159).

⁸⁴² Devido à escassez de professores, alguns deputados, corroborando a opinião de muitos pais de família, consideram que “os mestres particulares são úteis ainda mesmo que ensinem mal, porque é melhor saber ler e escrever mal do que não saber nada” (*Diário das Cortes* de 30/06/1821, cit. por Rómulo de Carvalho, 1986: 534). É por este motivo que a Constituição de 1822 possibilita a liberdade de ensino.

lutas entre liberais e absolutistas afectam a vida escolar, nomeadamente o ensino particular que assiste ao encerramento das suas escolas.

Em 1828, é publicado o livro de Almeida Garrett *Da Educação – Cartas dirigidas a uma Senhora ilustre, encarregada da instituição de uma jovem princesa*. Nesta obra, Garrett, adepto da causa liberal, “defendia como princípio basilar a nacionalização do ensino, isto é, a apropriação dos sistemas, programas e métodos de ensino ‘a nossos costumes e circunstâncias’” (Fernandes, 1978: 96). Ademais, o autor não reconhece o direito à igualdade de oportunidades em educação (p. 102).

Relativamente à Igreja, muitos dos membros das ordens e congregações regulares são aproveitados para “ensinar a mocidade”, regendo diversas cadeiras dos ensinos elementar e secundário⁸⁴³. Em 1832, a Companhia de Jesus, 73 anos após a sua expulsão, passa novamente a poder exercer legalmente a sua missão em território português. D. Miguel restitui-lhe o Colégio das Artes, em Coimbra.

Em 1834, com a vitória do Constitucionalismo, acontece mais um duro golpe na Igreja, com graves repercussões a nível cultural e social: a expulsão das ordens religiosas, por Joaquim António de Aguiar.

A precária situação do país, comprovada por relatórios do Governo reconhecendo o nosso atraso cultural, económico, industrial e social em relação a outros países, exige reformas profundas, nomeadamente a nível da educação. Falhada a reforma de 1835, que contemplaria a liberdade de qualquer cidadão “abrir Aula Pública”, segue-se em 1836 a reforma de Passos Manuel. Esta reforma, no seu art. 2º, consagra a *liberdade de ensino* e, no art. 39º, estabelece a liberdade de criação de escolas de instrução secundária.

A *Constituição Política* de 4 de Abril de 1838, no seu art. 29º, garante “a liberdade de todos os cidadãos criarem escolas públicas”. Aproveitando esta oportunidade, vão surgindo cursos e pequenos institutos de ensino particular, mercê da dedicação e esforços de leigos e padres seculares. Entretanto, o ensino secundário oficial dá os primeiros passos, com muitas dificuldades devido à escassez de professores qualificados e à falta de instalações apropriadas, mas são os colégios particulares que vão tendo a preferência dos estudantes.

Em 1844, no seio de um “ambiente conservador reaccionário” (Bárbara, 1979: 47), surge nova reforma geral do ensino, desta vez promovida por Costa Cabral. O ensino particular é livre (art. 83º), mas “os Directores e Professores que abusavam do seu ministério, ensinando

⁸⁴³ Rui Ramos (1988) relata-nos que “em 1866, 20% dos professores de primeiras letras que o Estado tinha em exercício eram sacerdotes católicos” (p. 1095). Este mesmo autor acrescenta, a este respeito, que a influência eclesiástica na vida das comunidades (designadamente no norte do país) terá “contribuído em muito para a causa da instrução” (p. 1097).

doutrinas subversivas da ordem estabelecida, imorais, ou irreligiosas seriam punidos e perseguidos judicialmente” (p. 51). Além disso, o Estado fica autorizado a ocupar parcialmente seminários eclesiásticos com cursos médios oficiais⁸⁴⁴ (Estêvão, 1998a: 103).

A partir de 1851, o país atinge uma certa estabilidade política, muito devida à acção dos *Regeneradores*, um agrupamento político que acabando com a ditadura de Costa Cabral procura “regenerar” a Nação tão ávida de pacificação. Possibilitando o regresso das ordens religiosas, este movimento permite que, a partir de 1852, algumas congregações (re)comecem a actividade na área educativa⁸⁴⁵. Desta forma, no sector masculino os jesuítas dirigem alguns colégios “famosos”⁸⁴⁶, e para as raparigas são fundados numerosos colégios da responsabilidade de diversas congregações.

A partir de 1852, com Fontes Pereira de Melo e, posteriormente, António Augusto de Aguiar, desenvolve-se o ensino técnico, sector a que se dedicam também algumas ordens religiosas, especialmente os salesianos, assistindo menores e inválidos, proporcionando-lhes uma formação moral e profissional (Ávila, 1967: 13).

Aproveitando o ambiente favorável do curto reinado de D. Pedro V, sucessor de D. Maria II e grande adepto da modernização da vida portuguesa, o movimento de instrução popular, surgido em 1855, funda no espaço de treze anos, até 1868, mais de 900 escolas gratuitas (ou *livres*), quase todas de nível primário e destinadas às classes mais desfavorecidas. Neste mesmo movimento de instrução popular também estão contempladas as “Escolas Móveis”, criadas em 1882 e sustentadas por particulares até 1913 (Rodrigues, 1976: 32/33)⁸⁴⁷.

Em 1870, é criado o Ministério da Instrução Pública, sendo nomeado ministro D. António da Costa. No seu curto mandato, e com o objectivo de desenvolver a instrução nacional⁸⁴⁸, procura descentralizar o ensino primário corresponsabilizando as paróquias e os municípios e promulga um novo decreto sobre a liberdade de ensino.

⁸⁴⁴ O que efectivamente vem a acontecer.

⁸⁴⁵ Em 1858, Alexandre Herculano publica o *Manifesto da Associação Popular*, opondo-se, juntamente com outros liberais, à entrega de instituições de ensino infantil às congregações religiosas. Aliás, esta reacção decorre da luta pela laicização do ensino (Mendes Fernandes, 1958: 114).

⁸⁴⁶ Caso dos colégios de S. Fiel e de Campolide (que se mantêm até à República) e “donde saíram vultos dos mais insignes no pensamento e na ciência portuguesa, como o Dr. Egas Moniz, prémio Nobel de Medicina, que fez os seus estudos preparatórios em S. Fiel” (António Pinho, 1965: 179). Estes colégios – dos mais conceituados do país – dispõem de óptimos laboratórios especialmente preparados para o ensino das Ciências, da Física e da Química que são indevidamente apoderados pelos Republicanos, mau grado estarem também ao serviço das classes mais desprotegidas.

⁸⁴⁷ As escolas móveis surgem da iniciativa particular (Associação das Escolas Móveis) e procuram combater o analfabetismo apoiando-se na *Cartilha Maternal* de João de Deus. Subtilmente, propagandeiam doutrinas republicanas. No total são alfabetizados deste modo 28 941 alunos (Rómulo de Carvalho, 1986: 612, 672).

⁸⁴⁸ Estamos colocados, já nessa altura, na “cauda da Europa”, relativamente ao *ratio* escola/aluno (A. Madeira Bárbara, 1979: 61). Em 1878, temos 82,4% de analfabetos, o que é considerado uma “calamidade e uma vergonha nacional” (Rómulo de Carvalho, 1986: 614).

Em 1875, e já no seio de novas reformas encetadas por Rodrigues Sampaio, o ensino privado ultrapassa o ensino estatal em número de alunos. As famílias com possibilidades económicas continuam a preferir um ensino que não se limite à instrução. Além disto, o parque escolar oficial do ensino secundário não oferece as condições físicas e ambientais que desejam para os seus filhos.

A década de 80 é marcada por três reformas (e contra-reformas) que visam sobretudo o ensino secundário. Na reforma de 1886, é proibida a acumulação de funções no ensino particular de professores e funcionários das escolas estatais⁸⁴⁹, afectando negativamente a situação do ensino privado (Carvalho, 1986: 619/620).

Em 1894, João Franco instaura novamente o princípio da centralização ao ensino primário, fazendo concentrar no Ministério do Reino todos os serviços da instrução pública elementar. Desta maneira, mais uma vez o Estado reforça o controlo da administração do ensino.

Em Dezembro deste mesmo ano, Jaime Moniz, influenciado pelos ideais do positivismo alemão, apresenta um projecto de reforma do ensino secundário, acabando por ser “uma das reformas mais bem planeadas de toda a história do nosso ensino” (p. 630).

O facto de o projecto reintroduzir o *regime de classe* característico dos jesuítas⁸⁵⁰, provoca reacções de alguns sectores do Partido Republicano, denunciando o suposto objectivo de se “clericalizar” a nação, bem como protestos por parte das famílias, porque se passa a exigir mais trabalho aos alunos (Valente, 1973: 72). Destarte, a maioria das famílias prefere matricular os seus filhos no ensino particular e no ensino doméstico (74,7%), onde estarão menos sujeitos às pressões da reforma (p. 106).

A reforma de 1901 mantém a possibilidade de o Estado conceder subsídios às escolas privadas que assegurem “gratuitamente, o ensino primário dos dois graus aos alunos pobres”,

⁸⁴⁹ Segundo Rómulo de Carvalho (1986), reina a confusão nos liceus não só devido à variedade de cursos leccionados, como também pelos baixos salários auferidos pelos professores. Estes, para colmatar a sua situação, recorrem à acumulação desregrada no ensino particular (p. 619).

⁸⁵⁰ A este propósito, Rómulo de Carvalho (1986) diz o seguinte: “O autor do projecto [Jaime Moniz] lutou pela instauração do regime de classe em vez do regime de disciplinas, no ensino liceal, ou seja, lutou pelo sistema em que o conjunto de professores das diferentes disciplinas de um mesmo agregado de alunos se comunicam entre si para a busca de interligações das diversas matérias leccionadas, de tal modo que os educandos possam adquirir uma visão íntima, global e, no momento próprio, do que lhes é ensinado, em vez de cada professor trabalhar isoladamente nas suas aulas como se os conteúdos da sua disciplina fossem totalmente independentes dos conteúdos de todas as outras. Note-se que o regime de classe, para ser proveitoso e de mais fácil execução, aconselha a que o número de professores da turma seja pequeno, isto é, que cada professor leccione mais do que uma disciplina, e que também acompanhe os alunos nos diversos anos do mesmo ciclo” (p. 632).

Como se depreende desta citação, Jaime Moniz e, particularmente, os jesuítas – que foram os precursores do *regime de classe* em Portugal (João Barroso, 1995: 147) – terão sido os mentores das actuais reformas dos métodos pedagógicos.

evitando-se desta forma a criação de uma escola estatal (Bárbara, 1979: 77). Contudo, a grande novidade desta reforma é a possibilidade de criação de escolas infantis para as crianças dos quatro aos seis anos (só em Lisboa e Porto), assim como a regulamentação do ensino de cegos e surdos-mudos.

Nos primeiros anos do século XX, verifica-se uma inversão das preferências dos alunos relativamente à modalidade de ensino, predominando as opções pelo ensino estatal. Esta tendência acentua-se gradualmente até 1915 e pode justificar-se pela “mudança nos hábitos educacionais das ‘burguesias’ urbanas, que passam a preferir para a sua instrução, em vez de colégios particulares femininos e masculinos, os novos liceus ‘reformados’, menos caros e que dispensam um ensino de melhor qualidade” (Valente, 1973: 111).

Cinco de Outubro de 1910 marcará uma nova viragem no percurso instável da educação nacional. Os ideais de liberdade que deveriam resultar do movimento revolucionário que implanta a República ficam totalmente mitigados – para não dizer coarctados – no que concerne à liberdade de ensino.

Se “ser republicano em 1890 e mesmo até 1910 equivalia a ser não só contra a monarquia mas também contra a Igreja e contra os Jesuítas” (Estêvão, 1998a: 106)⁸⁵¹, então os liberais da revolução são fiéis a estes princípios. Menos de cem horas após a implantação do novo regime, e como reflexo do anticlericalismo liberal e positivista, são expulsos os jesuítas⁸⁵² “para sempre” e “os membros das demais companhias, congregações, conventos, colégios, associações, missões ou outras casas religiosas pertencentes a ordens regulares” (Carvalho, 1986: 659). Uns dias depois, determina-se a extinção do ensino da doutrina cristã nas escolas. É a laicização do ensino, já no século anterior muito propalada por Herculano e agora finalmente concretizada, como parte de um plano tendente a extinguir completamente a acção da Igreja em Portugal.

Quebrada de novo a intervenção desta instituição na área do ensino, os republicanos iniciam uma série de reformas nos ensinamentos infantil, primário, secundário e até superior, a maioria das quais sem sucesso.

Em 29 de Março de 1911, é publicada num decreto-lei a reforma dos ensinamentos infantil e primário como forma de combater o problema endémico do analfabetismo. Enquanto o art.

⁸⁵¹ A propósito das campanhas orientadas contra os jesuítas movimentadas pelos revolucionários da República, o Dr. Alfredo Pimenta assinala num artigo da *República* a hipocrisia que lhes subjaz: “Vós, republicanos, atacais os jesuítas, mas mandais os vossos filhos para os seus colégios” (António Pinho, 1965: 179).

⁸⁵² Segundo Oliveira Marques (1971), os jesuítas seriam responsáveis, nessa altura, directa ou indirectamente, por cerca de doze escolas frequentadas por mais de 2500 alunos (Carlos Estêvão, 1998a: 107).

48º diz que “o ensino primário particular é livre”, o art. 49º declara “livre a criação de qualquer escola ou cursos de ensino primário”. Todavia, o art. 51º limita essa liberdade ao afirmar que “será proibido o exercício do magistério primário particular aos cidadãos que ensinarem doutrinas contrárias às leis do Estado, à liberdade dos cidadãos e à moral social” (Ávila, 1967: 14). Relativamente à educação moral, o decreto de 29 de Março de 1911, embora a contemple nos diversos graus de ensino primário, é peremptório em afirmar no seu preâmbulo que “A religião foi banida da escola (...). A escola vai ser neutra”. Com esta determinação, “grande deve ter sido, sem dúvida, o alvoroço provocado na maioria da população do país vendo-se defrontada com uma escola sem Deus, enormidade escandalosa e arrepiante para mentalidades secularmente amparadas pelas palavras da Igreja” (Carvalho, 1986: 675). É o fim do ensino religioso nas escolas e o início da separação da Igreja do Estado.

A Constituição de 1911, publicada em 21 de Agosto, retoma no essencial o espírito e conteúdo do célebre decreto de 29 de Março. O nº 10 do art. 3º sujeita ao princípio da neutralidade em matéria religiosa tanto o ensino público como também o ensino privado fiscalizado pelo Estado (Adragão, 1995: 91).

Em 1916, são restabelecidas as relações diplomáticas do Estado Português com a Santa Sé, provocando naturalmente uma melhoria das relações entre o Estado e a Igreja. Algumas ordens religiosas são autorizadas a regressar, não podendo contudo abrir escolas, de acordo com o Decreto nº 3091, de 17 de Abril de 1917. Este normativo determina porém a autorização legal para qualquer indivíduo, cooperação ou associação poder estabelecer institutos de ensino particular de instrução secundária, embora sujeitando-se a imensos condicionalismos, limitadores da liberdade de ensino e no contexto de uma “total dependência em relação ao ensino oficial, dentro de um verdadeiro monopólio do ensino” (Ávila, 1967: 15).

Em 1923, Leonardo Coimbra, Ministro da Instrução pela segunda vez, e agora só durante quarenta dias, defende o princípio de que os colégios, por serem particulares, têm direito ao exercício do ensino religioso. Esta sua tese provoca reacções negativas entre os seus correligionários, de tal forma que o ministro opta por sair, continuando tudo na mesma⁸⁵³.

A 1ª República chega ao fim em 1926 com o golpe militar liderado por Gomes da Costa. A ambiciosa reforma de 1911, recheada de propósitos para promover a cultura e combater o

⁸⁵³ J. Augusto Seabra (1989), na sessão de abertura do III Congresso do EPC, faz uma *saudação* especial a Leonardo Coimbra, “um grande filósofo, um grande pensador, um grande pedagogo”, pela coragem que manifestou perante os “dogmáticos de então que achavam que nem os estabelecimentos do ensino particular podiam ter a liberdade de levar a cabo o ensino religioso” (pp. 35/36).

analfabetismo, não chega a produzir os resultados desejados devido à instabilidade governativa⁸⁵⁴ e às contradições do regime. As posteriores reformas não têm melhor sorte. Para este inêxito⁸⁵⁵, talvez tenha contribuído também o facto de o Estado republicano, de pendor monopolista e laico, ter sujeitado todo o ensino particular à inspecção governamental, limitando a sua actividade, e ter anulado ou mitigado o ensino das escolas da Igreja. É certo que houve um decréscimo do analfabetismo, “mas podia ter diminuído muito mais se a Igreja tivesse continuado a exercer o seu papel nesse domínio em paralelo com o Estado, como veio a acontecer mais tarde” (Tavares, 2010: 36/37).

Nesta breve incursão pelo passado da educação nacional, emerge facilmente a cumplicidade da Igreja Católica, presente e marcante em todos os momentos. É pioneira nesta arte de educar e ensinar, presta um serviço reconhecido pelo povo e pela generalidade dos governantes, com maior ou menor dificuldade adapta-se às mudanças e às incertezas do futuro, responde aos problemas da sociedade, tem a capacidade de “renascer” quando a marginalizam ou anulam.

É a dinâmica desta história que penetra adentro do Estado Novo, reconfigurando a sua acção e reforçando o peso que assume na sociedade portuguesa.

3.2.2.2. O reconhecimento da qualidade do serviço prestado

O *peso* da Igreja aliado a uma herança histórica indelével que enforma a cultura de um povo projectam, naturalmente, as escolas católicas para um patamar de distinção no universo educativo português, facilitando a imagem positiva que transmitem para a sociedade.

É assim que elas se apresentam em meados do século passado, com um alargado consenso quanto à seriedade do seu serviço, levando muitos, por intuítos de justiça, a desejar catapultá-la para níveis estatutários superiores.

Da parte da Igreja

Dentro da Igreja, será a opinião do colectivo dos bispos a ter o maior peso neste reconhecimento do papel das suas escolas na educação nacional. Contudo, por uma questão

⁸⁵⁴ Desde a criação do Ministério de Instrução Pública, em 1913, até à revolução de 28 de Maio de 1926, houve quarenta Ministros de Instrução, o que dá a média de um ministro por quatro meses.

⁸⁵⁵ Ressalva-se o combate ao analfabetismo, uma vez que se verifica um decréscimo neste período: em 1911, há 75,1% de analfabetos, em 1920, 70,5% e, em 1930, 67,8% (A. Madeira Bárbara, 1979: 151). Mas apesar destes ligeiros progressos, o nosso atraso educativo relativamente a outros países da Europa continua a ser significativo.

estratégica, em documentos pastorais, o episcopado evita a exaltação das escolas católicas de entre o conjunto das escolas privadas, embora saibamos que subtilmente é a elas que se querem dirigir sobremodo.

E se na *Nota Pastoral de 24 de Novembro de 1972* os bispos elogiam a obra “altamente louvável” do ensino particular, “incluindo o da Igreja” (CEP, 1978d: 108), já no comunicado de 6 de Abril de 1978 falam do “lugar proeminente” que as escolas da Igreja ocupam no panorama do ensino não estatal, ousando até pedir aos cristãos que “estimem e amparem as escolas católicas, contribuindo para que elas se conformem cada vez mais adequadamente às directrizes dadas pelo Concílio Vaticano II” (CEP, 1983a: 238).

Mas não só em documentos oficiais os bispos manifestam regozijo pelas suas escolas. Também em momentos menos formais, os prelados procuram transmitir uma imagem positiva e sedutora de escola católica, destacando-a e associando-a a uma instituição de prestígio e qualidade.

Aquando do I Congresso do Ensino Particular, em 1965, e na homilia da missa que o encerrou, o Arcebispo de Mitilene, D. Manuel dos Santos Rocha, realça a vocação da Igreja para o ensino, afirmando que ela “não precisa de socorrer-se de luzes estranhas para se pronunciar sobre deontologia do ensino” (*Novidades*, 26/4/1965, p. 8).

Decorrente deste Congresso, e em carta endereçada ao seu presidente, P. João Cabeçadas, o Núncio Apostólico, na esteira da *Sagrada Congregação dos Seminários e Universidades de Estudos*, fala da Escola Católica como “um dos sectores mais delicados e importantes da multiforme actividade da Igreja” (Arquivo 1 do Patriarcado, Cx 5, “Carta da Nunciatura Apostólica”, 11/6/1965).

Anos mais tarde, D. Eurico Dias Nogueira (1979), arcebispo de Braga, falando aos participantes do colóquio internacional *A Escola Católica numa sociedade pluralista*, lembra o “apreço” que as escolas da Igreja “são tidas pelas famílias que as buscam angustiadamente para os seus filhos” (p. 23), e destaca desta forma a sua distinção:

“As escolas infantis, primárias e secundárias, infelizmente muito escassas, tal como a jovem Universidade Católica, vêm sendo procuradas por multidões de candidatos e mantêm indiscutível prestígio, consequência do elevado nível do ensino ministrado, educação proporcionada e ambiente de estudo nelas existente” (ibidem).

Neste mesmo colóquio, outro bispo – D. António Marcelino (1979) – reafirma a necessidade e urgência da Escola Católica na sociedade portuguesa, na sequência de um percurso histórico magnífico:

“Assim como numa sociedade pluralista a Escola Livre é um direito pelo qual nos temos batido, também neste país, do qual não se pode fazer História à margem da Igreja ou sem a influência da Igreja, a Escola Católica é como que uma necessidade, para que este nosso país seja ele mesmo, na continuidade da sua própria História” (p. 128)⁸⁵⁶.

Também o Bispo de Leiria, D. Alberto Cosme do Amaral (1981), por ocasião da 1ª Semana Nacional de Reflexão para Professores Católicos, em Outubro de 1979, depois de afirmar que “a Escola Católica é, hoje, mais necessária que nunca, no ambiente materialista e ateu que nos envolve” (p. 43), declara “a imprescindibilidade da Escola Católica que meta no coração da cultura moderna os valores transcendentais e sobrenaturais de que está carecida” (p. 44).

Mas nem só o episcopado faz emergir as qualidades da Escola Católica. Também de outros quadrantes da Igreja chegam ecos deste reconhecimento. Em 1946, nas páginas da *Brotéria*, o Pe. António Leite destaca as escolas da Igreja das restantes escolas, especialmente das estatais:

“Os estabelecimentos de ensino da Igreja costumam estar mais alheios a todas as vicissitudes políticas e outros movimentos, que, em geral, perturbam a tranquilidade necessária para o bom andamento dos estudos. Além de que, sendo geralmente pertencentes a institutos religiosos masculinos e femininos, são dirigidos por pessoas totalmente votadas ao ensino, sem outras ambições materiais” (Leite, 1946: 71).

Em 1955, Alves Pardinhas, na esteira de Guilherme Braga da Cruz, considera que as escolas católicas dão “garantias de continuidade e seriedade”, o que pode não acontecer com as escolas não confessionais (Pardinhas, 1955: 483). E noutro momento, este sacerdote do CADC refere que as famílias católicas – a grande maioria da população portuguesa – só nas escolas católicas terão garantia de uma sólida educação cristã⁸⁵⁷ (Pardinhas, 1956: 45-47). Questionando o facto de nem todas as famílias poderem fazer esta opção por ausência de apoios estatais, Pardinhas lança um desafio aos governantes:

“Gostaríamos mesmo que se fizesse a experiência: ao lado das escolas públicas que temos, se criassem escolas confessionais católicas, com as mesmas facilidades económicas, pedagógicas e de colocação pública que gozam hoje as estaduais, onde, sob a natural

⁸⁵⁶ Em entrevista, D. António Marcelino (2008) expressa claramente esta “paixão” da Igreja pelas escolas católicas: “Eu descobri verdadeiramente que a Escola Católica é uma paixão da Igreja, que não pode ocultar-se” (p.125).

⁸⁵⁷ Diz Alves Pardinhas (1956) a determinado passo, sobre esta matéria: “É preciso encontrar uma Escola que corresponda às exigências da Igreja e da Família cristã. Essa Escola é evidentemente a Escola confessional” (p. 46).

fiscalização ou superintendência do Estado, o aluno encontrasse as mesmas vantagens do actual ensino público. Veríamos para que lado navegava uma grande parte da massa escolar...” (p. 48)⁸⁵⁸.

As escolas da Igreja encontram também em Émile Planchard (1966) um fervoroso adepto. Este prestigiado pedagogo, numa altura em que o ambiente social propicia a criação (fácil) de colégios, sugere que o Estado subsidie as escolas católicas, porque reconhecidamente qualificadas, a fim de mitigar a proliferação de pequenos colégios de índole especialmente comercial:

“Un nombre plus élevé de bons collèges religieux libres, reconnus et subventionnés par l’Etat, contribuerait certainement à réduire le pullulement des petits collèges particuliers qu’on constate aujourd’hui dans le pays” (p. 47).

Este reconhecimento do prestígio das escolas católicas estende-se às possessões ultramarinas. Neste âmbito, Carlos Lima (1970) destaca o papel desenvolvido pela Igreja missionária na promoção cultural dos moçambicanos:

“Na maior parte dos distritos de Moçambique, senão na sua totalidade, as Missões Católicas foram as precursoras gloriosas do ensino secundário e liceal. E a Igreja lançou com audácia esta frente de trabalho não com outros intuitos senão para ‘mostrar a luz da verdade’ no plano humano e no plano cristão (...). Neste campo da actividade escolar, a Igreja missionária é a única entidade docente que, nesta fase de evolução do ensino primário dos autóctones, pode enfrentar com eficiência o fenómeno real da explosão escolar” (p. 31).

Já adentro da reforma Veiga Simão, o diário *Novidades*, na esteira de Paulo VI, afirma que a Escola Católica “continua com toda a validade e com plena actualidade” devendo apresentar-se como uma alternativa à educação da juventude (28/6/1972, p. 1)⁸⁵⁹.

E a caminhar para o final da década, num período de grande movimentação das escolas da Igreja, empenhadas em criar uma associação própria, surge um testemunho assaz

⁸⁵⁸ Mais à frente, o autor reforça o seu apreço pelas escolas católicas desta forma: “Se o Estado auxiliasse de igual forma ‘alguns’ Colégios, haveria um subsídio directo ao Colégio ou aos seus professores e indirecto aos alunos e famílias. Mas, para o fazer, teria o Estado que ‘escolher’... à base de considerações político-sociais-religiosas. (No nosso panorama actual não se vê aliás possibilidade de escolha que não recaia num ensino livre... cristão) (p. 49).

⁸⁵⁹ Dois anos antes, já este periódico, depois de valorizar toda a dedicação da Igreja a esta causa, referia a imprescindibilidade da Escola Católica na sociedade portuguesa: “Mesmo que, no País, o número de estabelecimentos oficiais de ensino viesse a bastar à população portuguesa, faltava salvaguardar o direito e a liberdade da Igreja. E Ela recebeu do Fundador o direito imprescindível, imprescritível, de educar” (*Novidades*, 12/9/1970, p. 6).

significativo na acta do encontro de representantes dos colégios diocesanos, realizado em 1 de Dezembro de 1977, ilustrativo do impacto da Escola Católica, também na sua dimensão evangelizadora:

“Os vestígios da Fé, encontrados no Alentejo, se se indagar, facilmente se concluirá que foram, em bom número, os colégios católicos que contribuíram para tal. Que despertaram os jovens para uma relação pessoal com Deus” (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 12*).

No conjunto das escolas católicas, ocupam um lugar de destaque as pertencentes às ordens religiosas, com larga tradição na história da Igreja e da educação nacional. Depois de um período republicano que lhes é particularmente adverso, entre 1930 e 1960 os religiosos encontram um ambiente favorável ao seu crescimento e consolidação na sociedade portuguesa. A sua acção a nível do ensino (e assistência) “é deveras notável”, diz-nos Maria Inácia Rezola (1992: 232). A este respeito, também António Lopes (1997) constata que, na década de quarenta, embora se estivesse a desenvolver o ensino não confessional, o ensino particular da Igreja “estava quase exclusivamente a cargo dos religiosos” (p. 5).

E o protagonismo que as escolas congregacionais alcançam é tal que, em 1960, o relatório da Comissão Episcopal da Educação Cristã “considerou a importância da acção desenvolvida pelos Institutos Religiosos ensinantes” (*Arquivo da CEP, acta da 32ª Assembleia, 12 a 15/1/1960, p. 145*)⁸⁶⁰.

Da parte de governantes e deputados

Sobretudo durante o período do Estado Novo, são muitos os momentos em que os responsáveis políticos reconhecem publicamente a obra desenvolvida pelo ensino privado em geral, como já tivemos ocasião de abordar. Mas também são várias as oportunidades em que os governantes ousam destacar o trabalho realizado pelas escolas da Igreja, demarcando-as das restantes escolas não estatais.

⁸⁶⁰ Na Assembleia Nacional são diversos os deputados a destacar as escolas congregacionais das restantes escolas católicas, como no ponto seguinte registaremos.

Também diversos responsáveis de escolas católicas por nós entrevistados apresentam razões para esta preferência natural pelas escolas da Igreja. Diz o P. Manuel Clemente (2006) a este respeito: “A Escola Católica é uma escola que está no terreno de uma forma diferente das demais. É uma escola que a Igreja implanta e que, de certo modo, oferece à população local. E fá-lo com sentido pastoral. Penso que não há nenhuma escola católica criada com o intuito de ganhar dinheiro. É o sentido da pastoral, da educação, da formação integral. Portanto, a maneira de estar em sociedade é diferente. A Escola Católica, de uma maneira geral, procura servir e servir com muita seriedade” (p. 345).

Quando a expansão escolar estatal se intensifica, António Ávila (1967), nos *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*, da responsabilidade do Ministro Galvão Telles, destaca de entre as escolas privadas a singularidade das escolas da Igreja, para reforçar a imprescindibilidade da liberdade de ensino:

“Para salvaguardar às famílias o direito natural de exigir para os seus filhos uma educação conforme às suas convicções e para dar realização ao seu ideal educativo, razão de ser da escola livre, o Ensino Particular não pode ser de ‘padrão’ único e contentar-se apenas com instruir alunos. Assim, uma escola católica terá um ideal e um programa de educação cristã e não se contentará com instruir, pois a sua missão é de formar integralmente o homem, dando-lhe acesso aos valores naturais e sobrenaturais. Através da formação religiosa, social, científica, literária e estética propor-se-á ensinar o jovem a pensar e a agir *cristãmente*” (p. 129).

No auge do PREC, Salgado Zenha, Ministro da Justiça, assumindo uma atitude corajosa, “politicamente incorrecta” para a altura, acusa o Marquês de Pombal e defende o direito de a Igreja ter as suas escolas:

“Historicamente, entre nós, o despotismo esclarecido de Pombal e depois a burguesia jacobina têm sido adversários sistemáticos do direito de as congregações religiosas ou a Igreja Católica poderem ensinar, através de escolas suas” (*Jornal Novo*, 9/9/1975, p. 3).

Também o Subsecretário de Estado Adjunto do Ministro, Carlos Alberto Rosa, em representação do Ministro da Educação e Investigação Científica, no encerramento do Colóquio Internacional *A Escola Católica numa Sociedade Pluralista*, em 1979, elogia a Escola Católica, expressão da liberdade de ensino numa sociedade (ainda) cúmplice da religião cristã:

“Tem-se como de apreciável relevo o papel das escolas confessionais, inseridas, é certo, dentro de um contexto geral do sistema de ensino nacional. Elas são, antes de mais, uma afirmação da liberdade de ensino, nacional e internacionalmente reconhecida como uma das liberdades fundamentais, nas sociedades democraticamente organizadas. Representam, por outro lado, a constatação de uma realidade nacional, qual seja a da existência tradicional de determinado tipo de escolas, funcionando segundo orientações informadas por princípios religiosos, correspondentes ao sentir religioso de uma grande parte da população”⁸⁶¹ (Rosa, 1979: 122).

⁸⁶¹ Carlos Alberto Rosa (1979) aproveita a oportunidade para pedir a colaboração de tão importante estrutura do sistema educativo como são as escolas católicas: “O Ministério não deixará de estar à vossa disposição, uma vez que sois como que o motor representativo de um sector importante da nossa vida social e

Por sua vez, António de Almeida Costa (2007), em entrevista a nós concedida, e reportando-se ao tempo em que integrou a equipa ministerial nos finais da década de setenta, sente que “as intenções educativas de qualidade” quase sempre nortearam a actividade das escolas católicas, acrescentando o seguinte:

“Parece-me ser evidente que o papel desempenhado pelas escolas católicas é reconhecido como um referencial de qualidade no âmbito do ensino privado, a par de outras instituições de mérito reconhecido, o que conduz ao entendimento de que o seu contributo no sistema nacional de educação é merecedor de grande apreço, só limitado pelo peso reduzido que representa no universo global do sistema” (p. 120).

Nem sempre porém este reconhecimento será tão explícito. Por vezes, ele subjaz discretamente ao discurso, ou ao facto. Em 1972, Veiga Simão cria um grupo de trabalho a quem confia a elaboração do projecto de um novo Estatuto do Ensino Particular. A Igreja Católica está representada através do director de uma escola diocesana, designado pela CEP, sinal do protagonismo das escolas católicas de entre o conjunto das demais escolas privadas (cf. MEN, 1972c: 208).

Também num encontro que a Ir. Maria António Guerreiro teve com Álvaro Cunhal, na altura Ministro sem Pasta, pouco depois da revolução de Abril, o governante confunde o ensino privado com a Igreja, tal o protagonismo que as suas escolas manifestam.⁸⁶²

Por sua vez, Aldónio Gomes, ao falar do ensino privado no seu período de maior expansão, nos inícios da década de sessenta, afirma que “a proliferação desse ensino arrasta um ensino não confessional de cariz nitidamente comercial, menos preocupado com a qualidade, até com a seriedade que deverá ser inerente ao acto educativo” (Gomes, 1981: 80/81). Nesta constatação, o ex-Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário mostra que, pelo menos as escolas católicas, têm uma imagem de profissionalismo e honestidade.⁸⁶³

cultural, para, funcionando sempre como aglutinador dos vários sectores verdadeiramente interessados, em termos de unidade e identidade nacional, aceitar ou pedir a vossa participação na construção de um Portugal estruturalmente português” (p. 123)

⁸⁶² É este o diálogo travado:

“- E a Igreja, o que pensa?

- A Igreja, Sr. Ministro?

- Não... quero dizer o ensino privado.” (Maria Antónia Guerreiro, 2006: 5).

⁸⁶³ Aldónio Gomes (1981), referindo-se a períodos mais remotos, marcados pela perseguição oscilante às ordens religiosas, também não deixa de vincar o prestígio das escolas católicas: “Da expulsão dos jesuítas no século XVII ao encerramento das ordens religiosas no século XX, da reforma pombalina à criação do ensino secundário oficial, vai um percurso acidentado, em que o ensino particular se vê mais de uma vez amputado do ensino confessional, precisamente a sua área mais forte” (p. 78).

Este reconhecimento do serviço desenvolvido pelas escolas católicas estende-se a outros areópagos estaduais. Na Assembleia Nacional são muitos os deputados que exaltam a abnegação das escolas dirigidas por religiosos ou pertencentes às dioceses.

Em meados do século passado, o deputado Carlos Mendes narra um pouco da sua história de vida, ligada a um prestigiado colégio da Companhia de Jesus, aproveitando para consagrar todas as restantes escolas católicas:

“Devem merecer-nos, porém, toda a consideração aqueles colégios para os quais o ensino é como o quer a Constituição (...). Permitir-me-á V. Ex.^a Sr. Presidente, que recorde aqui os meus velhos professores do Colégio de S. Fiel, que tão carinhosa como sacrificadamente souberam moldar a alma das gerações que por lá passaram, apetrechando-as para a vida com tão sólida e segura preparação. E, como o Colégio do S. Fiel, tantos outros dos vários institutos religiosos, quer masculinos, quer femininos, que, tão sólida como cristãmente, prepararam para a vida tantas gerações. E ainda alguns colégios diocesanos sob a orientação de seus prelados, cuja acção é já tão benéfica” (AN, *Diário das Sessões* de 24/3/1949, p. 319).

Nesta época, também Pacheco de Amorim realça o papel das escolas católicas, sobretudo as congregacionais, preferidas pelos pais católicos e até pelos que criticam a Igreja:

“E não é só aos pais de família católicos que a existência e progresso dos colégios confessionais importa, porque há muitos chefes de família não católicos que preferem para seus filhos, e principalmente para suas filhas, os colégios das Ordens. (...) A questão do ensino congregacionista (...) é uma questão de interesse nacional” (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 337)⁸⁶⁴.

Anos mais tarde, Alberto de Meireles realça “os altos serviços que à educação portuguesa prestaram e prestam as ordens e congregações religiosas e os colégios diocesanos”⁸⁶⁵ (AN, *Diário das Sessões* de 1/2/1964, p. 3082). Nesta linha de sintonia encontra-se o deputado José Alberto Carvalho, que enaltece a Igreja com as suas instituições educativas, pela qualidade do serviço prestado:

⁸⁶⁴ Pacheco de Amorim, a este respeito, acrescenta que, após a proclamação da República, quando as Ordens religiosas foram extintas “não faltaram republicanos influentes a desunhar-se para que não acabassem os colégios congregacionistas, onde tinham os seus filhos”, esforços estes em vão (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 337).

⁸⁶⁵ E de entre as escolas católicas, o deputado destaca algumas congregações: “A Companhia de Jesus, os Padres do Espírito Santo, os Lazaristas, os Beneditinos, os Irmãos Maristas e os das escolas cristãs dos Salesianos e, no sector feminino, as Irmãs Doroteias, Franciscanas, Salésias, do Coração de Maria e tantas outras ainda” (Alberto de Meireles, AN, *Diário das Sessões* de 1/2/1964, p. 3082).

“Não quero terminar esta minha intervenção sem fazer duas referências: uma à Igreja, que, ciente do seu papel e da sua responsabilidade no campo da educação do homem, muito tem contribuído para que se salvem os princípios que consideramos intangíveis e constituem o substrato da nossa civilização. Escolas, colégios, institutos, oficinas e centros de convívio espalham-se por todo o País, levando às terras desprovidas de ensino oficial a cultura e a educação, tornando-se desta maneira, ela Igreja, credora do reconhecimento nacional. Justo é que o Estado, reconhecendo a validade deste esforço, conceda igualdade de direitos em relação ao ensino oficial, acreditando no seu ensino, apreciando a sua colaboração no esforço que vem produzindo para a elevação do nível cultural da Nação e reconhecendo assim o grande valor educativo dessas iniciativas” (AN, *Diário das Sessões de 12/1/1967*, p. 983).

Ainda na década de sessenta, António Santos da Cunha, e sobre esta matéria, considera que “no campo do ensino, como no campo da assistência, sem menosprezar o esforço do ensino particular em geral, tem que se ter em conta as instituições da Igreja que aos mesmos dão larga e segura colaboração” (AN, *Diário das Sessões de 3/2/1968*, p. 2363).

Também o deputado Duarte de Oliveira, quase a terminar um longo discurso muito aplaudido no hemiciclo e nos meios católicos⁸⁶⁶, realça o pioneirismo da Igreja com as suas escolas e recusa uma educação a duas velocidades, com prejuízo para o ensino não estatal:

“Não aceito esta discriminação entre ensinos, que ambos são nacionais, estas situações de desfavor, quando a história nos diz que o ensino começou por ser particular: a educação nacional foi obra da Igreja e da Família. (AN, *Diário das Sessões*, 10/4/1970, p. 627)⁸⁶⁷.

Em pleno mandato de Veiga Simão, Agostinho Cardoso presta homenagem pública à Escola Católica, pela sua identidade e pelo contributo que tem prestado à missão da Igreja, assim como à sociedade pluralista tanto ambicionada:

“Pensa a Igreja que o Estado, na repartição equilibrada da justiça social, deve utilizar os fundos públicos no apoio ao ensino particular, em ordem a possibilitar aos pais, sem maiores encargos, a escolha da escola segundo a sua consciência. A escola católica aparece assim como testemunho de liberdade e personalização do ensino, elemento fomentador de educação integral, de diversificação, flexibilidade e sadia emulação, obviando em certos

⁸⁶⁶ Ver, por exemplo, *A defesa* de 18/4 e 2/5/1970.

⁸⁶⁷ Nesta oportunidade, este deputado cita Pio XII para ilustrar a relação directa entre o estatuto *político* da Escola Católica e a religiosidade do povo: “Pode afirmar-se sem rodeios que o estatuto que um país reserve à escola particular reflecte com grande exactidão o nível de vida espiritual e cultural desse país” (Duarte de Oliveira, AN, *Diário das Sessões*, 10/4/1970, p. 627).

países ao perigo do monopólio escolar por parte do Estado. Ao preparar homens segundo os seus princípios e ao entrar na competição técnica, a escola católica presta um serviço notável, conjurando de certo modo o perigo, que corre a sociedade pluralista em certos países, de uma total laicização e agnosticismo na educação. (...) Ao acompanhar na generalidade a Igreja e a escola católica na sua posição quanto ao ensino livre, presto homenagem ao idealismo, ao esforço e à competência técnica dessa escola em Portugal. (...) Quanto disse teve em vista pugnar pela valorização do ensino particular onde predomina no nosso país a escola católica e pelo progresso da educação através dos dois ensinamentos, caminhando lado a lado, harmoniosamente, na formação da juventude do meu país” (AN, *Diário das Sessões de 7/12/1972*, pp. 4014/4015).

Em 1972, o deputado José da Silva dá conta deste protagonismo das escolas católicas, apresenta os seus argumentos, mas com lucidez reconhece os escolhos que se colocam no seu caminho:

“Por não terem de recrutar pessoal beneficiário da Previdência ou por disporem de muito pessoal próprio, os estabelecimentos da Igreja – diocesanos e religiosos – conheceram alguns anos de nítida vantagem. E em determinada altura parecia que o ensino particular só era viável nas mãos da Igreja, porque só ela poderia continuar a oferecer ao público um ensino particular a preços acessíveis. Não duraria, porém, muito essa situação de vantagem. A opção de bastantes padres pela vida matrimonial, com o conseqüente abandono das funções sacerdotais, e, sobretudo, a enorme rarefacção das vocações com a conseqüente diminuição e envelhecimento do clero vieram mostrar que também os estabelecimentos da Igreja dependeriam cada vez mais do recrutamento de pessoal leigo” (AN, *Diário das Sessões de 7/12/1972*, p. 4021).

De outros sectores

Este reconhecimento do impacto ímpar da Escola Católica na sociedade portuguesa estende-se igualmente à sociedade civil. De vários quadrantes surgem ecos deste protagonismo.

António Nóvoa (1992) fala da “importância dos colégios religiosos” nos inícios do século passado (p. 462) e, no respeitante ao Estado Novo, igualmente lhes atribui distinção:

“As novas relações entre o Estado e a Igreja, jogam também um papel decisivo na consolidação do ensino particular, cuja tradição mais consistente é de origem religiosa⁸⁶⁸” (p. 463).

Por sua vez, Maria C. Branco (1993) considera que durante o Estado Novo foi a Igreja (e as suas escolas) a única instituição “verdadeiramente interessada” na defesa do ensino livre e na promoção do ensino particular, devido ao prestígio que lhe era reconhecido pelos poderes públicos (pp. 78/79).

Também Mário de Aguiar, Secretário de Estado da Administração Escolar quando Victor Alves superintende a pasta da Educação, em entrevista a António Teodoro (2002), ao abordar a questão candente do ensino privado nesse período revolucionário, destaca claramente as escolas católicas do restante ensino não estatal:

“Grande parte dos colégios privados existentes, pelo menos os que estão melhor estruturados e com melhores infra-estruturas, pertencem à Igreja ou a organizações e a obras da Igreja” (p. 241).

Também a oficialização da Universidade Católica, realizada neste período, denota o prestígio das escolas da Igreja. À pergunta de António Teodoro (2002) sobre este facto, mau grado as discordâncias com alguns sectores da Igreja, o Major Vítor Alves, em entrevista, responde o seguinte:

“Sim, foi uma decisão tomada no VI Governo [provisório]. Ela já funcionava e a avaliação que o MEIC fazia era de que funcionava bem. Não havia pois razão para não a oficializar, antes pelo contrário. De resto, antes de publicitação da nossa decisão, o assunto foi levado ao conhecimento do Conselho de Revolução” (p. 243).

Da área política autárquica, é significativo do reconhecimento do protagonismo das escolas católicas o pedido formulado pelo Presidente da Câmara Municipal da Chamusca com o intuito de entregar ao Patriarcado de Lisboa a orientação pedagógica e administrativa do Externato Liceal ali existente (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Chamusca”, Maio/1964).

Os semanários diocesanos, mais perto das populações, também fazem eco deste impacto da Escola Católica nas regiões que servem. Em meados do século passado, o cronista de A

⁸⁶⁸ Neste ensino particular “de origem religiosa”, António Nóvoa (1992) inclui os colégios e os seminários religiosos (p. 463). Em publicação mais recente, António Nóvoa (2005) reforça que “grande parte dos colégios privados são de iniciativa religiosa (p. 45).

Ordem escreve que “nenhuma escola pode satisfazer em cheio ao cristão senão a escola cristã” (9/6/1951, p. 3).

Quase a findar a década de cinquenta, e perante o previsível encerramento do Colégio de Nossa Senhora do Carmo, por ter de abandonar o edifício onde se encontra instalado, a cidade de Évora reage energicamente e conseguirá afastar tal ameaça. O semanário *A defesa*, em diversos momentos, dá conta do prestígio alcançado por esta escola da Igreja:

“Não! Não nos podemos resignar com semelhante ameaça. Está em causa a honra e o proveito de Évora e do Alentejo, quer sob o aspecto educativo, quer sob o aspecto da assistência religiosa e, até, material. Basta reflectir uns ligeiros momentos sobre o que Évora e o seu distrito devem àquele Colégio, para se cair na conta de como ficariam diminuídos e inferiorizados com a sua perda irreparável e insubstituível. O Colégio cumpriu galhardamente a sua missão” (29/3/1958, p. 1).

“Não pode desaparecer uma instituição a que está ligada uma obra de apostolado e acção social digna de todos os elogios” (5/4/1958, p. 1).

“O desaparecimento do Colégio de Nossa Senhora do Carmo, que honra e beneficia a Cidade-Museu, representaria um dos golpes mais rudes para a vida católica na Arquidiocese” (24/5/1958, p. 1).

E confrontado com o protagonismo alcançado por esta escola católica, o cronista exalta o papel desempenhado pela Igreja no campo da educação:

“É a Igreja quem tem ensinado a Europa e o mundo a ler e a pensar. Desde, porém, que o Estado lhe empalmou o ensino, e o laicizou, foi obrigada a recorrer à fundação de Escolas, Colégios e Universidades, que podem dar lições aos estabelecimentos do Estado, e são o seu melhor auxílio, defesa e valorização, apesar da concorrência e asfixia em que ele tantas vezes prepotentemente os situa” (p. 9).

Em 1964, o *Mensageiro de Bragança*, depois de analisar a situação do ensino particular e de reclamar apoios estatais, como sucede em diversos países europeus, refere o protagonismo da Igreja e das suas escolas nesta luta:

“Este estado de coisas, em muitos casos, conseguiu-se com luta, na vanguarda da qual topamos sempre a Igreja Católica. A Igreja quer os seus filhos em colégios católicos” (17/7/1964, p. 4).

Também significativos do interesse das populações pelas escolas da Igreja, são estes dois factos relatados no semanário *A defesa*. O primeiro refere-se à preferência de alunos por dois colégios católicos, embora obrigados a cobrar propinas, em detrimento de um outro estabelecimento particular nacionalizado, com ensino gratuito:

“Saudeiros daqui a população de Vendas Novas, cujo Colégio Salesiano, de S. Domingos Sávio, também foi obrigado a deixar-se ‘transferir’ para o Estado, que o declarou Liceu com o respectivo ensino gratuito. Pois apesar de o ensino ser ali gratuito, não houve uma única inscrição de adultos para as aulas nocturnas, ao passo que, no Colégio Laura Vicuña, das Religiosas Salesianas, houve umas sessenta inscrições... pagas, embora modestamente!!! O mesmo praticamente aconteceu no Colégio das Religiosas Teresianas, em Elvas, que chegou a ter de recusar inscrições, tantas as que se apresentaram! (...) O Povo sabe muito bem onde está a seriedade e a competência no ensino” (16/2/1977, p. 6).

A segunda crónica diz-nos que em terras alentejanas (e não só) até os filhos de pessoas ligadas a partidos de esquerda estão a frequentar escolas da Igreja, tal o prestígio que encerram:

“É por isso que até pais não católicos, filiados no PC e na UDP, desiludidos com o caos pedagógico do ensino oficial, matriculam seus filhos em escolas católicas, como ocorre na nossa cidade, confiados na seriedade e na honestidade do ensino particular da Igreja – o enfeitado dos Governos anteriores e posteriores ao 25 de Abril” (21/12/1977, pp. 1 e 3).

Também a *Voz Portucalense* de 26 de Julho de 1979, falando desta anarquia reinante no ensino estatal, conclui que “os pais querem para os seus filhos um ensino honesto, eficiente, que os prepare para uma vida séria, recta, moral e até de inspiração religiosa” (p. 8).

Por sua vez, Rui Ganhão Pereira, nas colunas do *Diário Popular*, testemunha o protagonismo das escolas católicas ao longo da história da educação nacional, pelo contributo cultural que tem promovido:

“Os opositores ao ensino católico não poderão nada contra a nossa história e contra a História Universal: a História regista o seu contributo (mesmo que em termos de contabilidade, entre deve e haver) para a promoção da Cultura; a História de Portugal, mesmo a contemporânea, atesta o seu contributo para a promoção e formação de tantos homens, que ombreiam connosco, no escritório, na empresa, no banco, na universidade, no

dia-a-dia. Pena foi (e ainda é) que da sua acção tão poucos tenham conseguido beneficiar” (19/12/1978, p. 3)⁸⁶⁹.

Ilustrativo do protagonismo das escolas católicas no universo do ensino privado é igualmente a opinião do cronista do semanário *Expresso* de 10 de Março de 1973, a pretexto dos Encontros Nacionais do Ensino Particular, ao considerar que, em grande medida, o ensino particular existe devido à acção da Igreja e das suas escolas (p. 4).

Sobre a proeminência das escolas católicas, são significativos os testemunhos de algumas personalidades por nós entrevistadas, bem conhecedores deste período temporal, e que se pronunciam favoravelmente.

Segundo Frederico Valsassina (2006b) existe uma dívida de gratidão para com a Igreja, ainda não reparada:

“Na minha opinião, sinto que não tem sido feito à Igreja um reconhecimento do esforço realizado em prol do ensino em Portugal. No auge do Estado Novo nunca se verificou um favorecimento às escolas católicas, pois tinham idênticas dificuldades das restantes. (...) Quanto a mim, o problema da escola católica (e não só em Portugal) é ser atacada de duas maneiras distintas, primeiro pelo anticlericalismo existente e, seguidamente, pelos defensores da escola pública única e estatal” (p. 186).

Por sua vez, Oliveira Ascensão (2009) reconhece o protagonismo das escolas católicas e realça a natureza peculiar das escolas católicas, plasmada em acordo oficial com o Estado:

“A Igreja tinha um papel de primeira ordem no ensino em Portugal e é a entidade mais significativa no que respeitava ao ensino particular. Por outro lado, havia uma vinculação concordatária em relação à Igreja Católica. Nos outros casos o Estado era livre para fazer o que quisesse. À Igreja Católica tinha sido reconhecido o direito de ter as suas próprias escolas independentemente das posições do Estado. Havia um outro elemento, que era uma índole muito diferente do ensino da Igreja Católica e do de outras entidades que tinham fins lucrativos. Esta não tinha esses fins e não era para tê-los; era uma função, uma formação de outra ordem” (p. 280).

Embora menos prolixos, outras individualidades de proveniências variadas distinguem o ensino ministrado pelas escolas da Igreja. José Pereira Neto (2006) reconhece que os colégios

⁸⁶⁹ Noutro excerto do artigo, este cronista, depois de recordar o Colégio Correia Mateus, em Leiria, que acolhia alunos em situações especiais, normalmente não aceites pelas escolas do Estado, insiste no protagonismo das escolas católicas: “Mas se esta exemplaridade se encontrava (e encontra) no ensino privado laico, também se encontrava (e encontra), quiçá muito mais aprofundada e cuidada, no ensino privado católico, onde se ministra uma educação completa, de que alguns afinal parecem ter tanto medo” (*Diário Popular*, 19/12/1978, p. 3).

católicos “tiveram um grande protagonismo na luta pela liberdade de ensino” (p. 288). Mário Silva (2007), o mais antigo funcionário da AEEP, considera que “existiu sempre um maior protagonismo das escolas da Igreja, até porque a maioria das escolas chamadas “grandes”, com 1000 ou mais alunos, estavam na prática ligadas à Igreja (congregações, ordens, dioceses) (p. 1). Por sua vez, Manuela Teixeira (2007), na qualidade de dirigente sindical, considera que “a luta pela liberdade de ensino foi muito forte entre as Escolas Católicas” (p. 2).

Por mérito próprio, e potenciando o peso da Igreja numa época de cristandade, as escolas católicas transmitem, normalmente, uma imagem positiva à sociedade, e são como que a *marca* do ensino particular – uma marca que atravessa superiormente os diversos períodos difíceis das décadas em análise, mau grado as fragilidades internas e as desistências da luta que muitas optaram por fazer.

3.2.2.3. Um estatuto privilegiado no universo do ensino privado

Para muitos autores, o protagonismo das escolas católicas é tão evidente que reclamam um tratamento especial para elas. Sendo uma questão candente ao longo do período em análise – com tonalidades oscilantes conforme a época e as circunstâncias, como já tivemos ocasião de abordar telegraficamente no capítulo 2 – não deixa de haver um conjunto alargado de argumentos que elevam esta discussão e nos esclarecem de razões da aceitação (quase) tácita da distinção da Escola Católica em Portugal, dentro do universo do ensino privado.

Os argumentos dos católicos

A polémica entre os autores católicos acerca do tratamento preferencial do Estado para com as escolas católicas só assumirá alguma relevância após o Concílio Vaticano II. Até lá, é comumente aceite que as escolas da Igreja são melhores do que a generalidade das restantes escolas privadas e, quiçá, do que a maioria das escolas públicas, merecendo naturalmente a prioridade nos apoios estatais, mormente ao nível financeiro⁸⁷⁰.

⁸⁷⁰ Apoios este que só começarão a ser efectivados, e para todas as escolas privadas sem distinção, a partir de Veiga Simão, como já referimos.

Se a hierarquia da Igreja não insiste publicamente nesta matéria⁸⁷¹ – bastar-lhe-á o cumprimento da Concordata – já o mesmo não sucede com destacadas personalidades académicas, acérrimos defensores da religião católica.

Mais uma vez, e neste particular, é Guilherme Braga da Cruz a assumir o protagonismo. Nas suas intervenções, é notória a defesa prioritária (e especial) das escolas pertencentes à Igreja não por “qualquer má-vontade contra as escolas privadas [não confessionais]”, mas porque dão mais garantias de um ensino de qualidade, com professores bem formados moral e cientificamente (1954: 91). Por outro lado, por pertencerem a pessoas colectivas, com um risco mínimo de efemeridade, dão uma “sólida garantia de continuidade nos planos traçados”⁸⁷² (1954: 92/93). Por todas estas razões, o autor considera que os estabelecimentos de ensino da Igreja “merecem um tratamento jurídico à parte, no quadro do ensino privado” (1965: 117)⁸⁷³.

Também Mendes Fernandes (1958) defende um estatuto diferenciado para as escolas católicas, “uma consequência lógica do facto de as escolas da Igreja, no plano educativo como no plano canónico apresentarem um carácter específico que radicalmente as distingue de qualquer escola oficial ou privada” (p. 170). E acrescenta este canonista que “tal distinção num país católico tinha e tem toda a legitimidade e razão de ser”, não se podendo sequer considerar um privilégio (ibidem)⁸⁷⁴.

O jesuíta António Leite (1959a) corrobora esta mesma opinião pois as características do ensino das escolas católicas são muito diferentes das do restante ensino particular, propondo

⁸⁷¹ Embora oficialmente a Igreja não procure um estatuto de privilégio (até o recusando publicamente), intimamente deseja-o, não tanto por ânsia de poder, mas por sentir a responsabilidade e o protagonismo que tem neste sector. A comprová-lo está, por exemplo, uma carta enviada em 6/7/1964, pelo Cardeal Cerejeira, ao Ministro Galvão Teles, a quem pede o seguinte em determinado momento: “O problema da Educação pertence-nos também, por divino mandato. Reconhece o Estado a missão e a competência da Igreja, nos textos fundamentais que se referem à Educação. Atrevemo-nos a pensar que seria útil ao Estado e à Igreja, e consequente com este reconhecimento, dar à Igreja representação nos órgãos orientadores do nosso ensino” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, Carta do Cardeal Cerejeira ao MEN, 6/7/1964).

⁸⁷² Em outra intervenção, Braga da Cruz (1965) apresenta estas mesmas razões com as seguintes palavras “(...) pelos títulos especiais que fundamentam os direitos da Igreja em matéria de educação [e] pela razão de ordem prática de oferecerem uma muito maior garantia de estabilidade e continuidade – porque dirigidos por pessoas colectivas que pairam acima das contingências do tempo e dos critérios pessoais dos responsáveis” (p. 117).

⁸⁷³ Já em 1952, Braga da Cruz defendia ser dever do Estado a concessão prioritária de subsídios às escolas fundadas pela Igreja, ou por grupos de famílias, “dentro duma orientação doutrinal sã”, ou mesmo de escolas orientadas por outros credos religiosos (p. 40).

⁸⁷⁴ Diz António Mendes Fernandes (1958) a este respeito: “Nem tão pouco se pedia para a Igreja um privilégio, mas simplesmente o reconhecimento de um dos seus direitos perfeitíssimos (...), não se devendo perder de vista as ‘realidades vivas’ do seu esforço escolar que ao Estado só convém sobremaneira fomentar” (p. 170).

até três categorias de ensino – oficial, de Igreja e particular – à semelhança do que já se passa, na altura, em diversos países (p. 132)⁸⁷⁵.

Para Émile Planchard (1966), o relevo das escolas católicas, decorrente do peso do catolicismo na cultura do povo português, é de tal dimensão que ele aventa inverter a lógica do sistema, elevando a “oficial” o ensino das escolas católicas e colocando o ensino estatal, neutro, com o estatuto de supletivo, sujeito ao regime de subsídios, se a qualidade do seu ensino os justificar (p.41)⁸⁷⁶.

Giovanni Gozzer (1965) considera que a não diferenciação entre *ensino católico* e *ensino particular* conduz a um erro que se tem caído em muitos países, uma vez que há pressupostos distintos a atender:

“Trata-se de dois fins totalmente diversos, porque o objectivo com que a Igreja ou as ordens religiosas criam escolas não é o de instituir e ordenar sociedades privadas, nem mesmo por altos desígnios de desenvolvimento cultural, mas o de contribuir e promover o aperfeiçoamento das estruturas escolares no âmbito da vida social organizada” (p. 132).

Segundo este autor, a consumação deste equívoco tem levado os poderes públicos a legislarem de forma a não respeitarem a especificidade da Escola Católica, desfocando a sua identidade (pp. 132/133).

Já em plena reforma Veiga Simão, Alexandre Morujão (1972) defende um lugar especial para as escolas da Igreja devida a estas darem maior garantia de continuidade, “pois a sua existência transcende a vida dos seus servidores” (p. 165).

Diferente é a posição de Sousa Franco sobre esta matéria. No rigoroso seguimento do preceituado no n.º 76 do documento conciliar, em diversos momentos (1971b: 439; 1985: 100; 1994a: 21), este autor dispensa a Igreja dos privilégios solicitados noutros tempos, uma vez que ela e as suas escolas têm um valor intrínseco que valem por si próprias. E é na medida em que a Escola Católica é uma modalidade de ensino com a mesma dignidade das restantes

⁸⁷⁵ António Leite (1959a) aventa inclusivamente uma representação própria do ensino da Igreja junto das entidades oficiais: “Consequência deste reconhecimento seria a representação do ensino da Igreja, separado do restante ensino particular, junto das entidades oficiais, designadamente junto do Ministério da Educação Nacional. Talvez se pudesse objectar contra esta diferenciação, que a unidade é princípio estabelecido em toda a Organização Corporativa Portuguesa, dentro de cada ramo das actividades nacionais. Mas reconhecendo-se categoria à parte ao ensino da Igreja, já não deveria haver dificuldade em se admitir aquela representação” (pp. 132/133).

⁸⁷⁶ Diz textualmente o autor: “Dans des pays où la minorité est catholique, les écoles sont généralement organisées en fonction de la majorité, l’État autorisant la création d’autres écoles et les subsidiant. La situation est inverse dans ce pays. On peut donc justifier une école nationale d’atmosphère catholique et permettre à la minorité, si elle le juge indispensable, d’avoir ses écoles soutenues par l’État dans la mesure où elles réalisent les conditions exigées” (Émile Planchard, 1966 : 41).

escolas privadas decorrente “da igual posição e cidadania de todas as pessoas numa sociedade livre” (1985: 100), que ela deve ser apoiada e promovida⁸⁷⁷.

Também apoiado na *Gaudium et Spes*, Fernando Retamal (1986) refuta privilégios para as escolas católicas, porque o poder está afastado dos objectivos da Igreja, subordinada desde sempre aos desígnios do Espírito:

“Em tempos não demasiadamente longínquos, e até nos nossos dias, este foi um campo de confrontações ideológicas no qual a Igreja teve de travar duras batalhas a favor da liberdade de ensino. Não a move uma secreta ambição de domínio nem um sectarismo a favor de privilégios para as suas próprias instituições. A Igreja tem clara consciência de que a educação para a liberdade está intimamente ligada à liberdade de educação. (...) A Igreja aborda, pois, o tema da liberdade de ensino como um postulado da filosofia social e isenta de todo o afã competitivo: o seu único desejo é continuar, guiada pelo Espírito, a mesma obra de Cristo ao serviço dos homens” (p. 5).

Os argumentos de deputados e governantes

Nos primeiros meses de 1949, na Assembleia Nacional (e Câmara Corporativa), é profundo o debate em torno das Bases do Ensino Particular (futura Lei n.º 2 033). Nesta ocasião são vários os deputados a manifestar-se favoráveis a um regime especial para as escolas católicas, devido às suas características peculiares.

Paulo Durão, relator do Parecer n.º 32 da Câmara Corporativa sobre a proposta de lei em causa, é um defensor acérrimo desta distinção entre estabelecimentos dependentes de entidades privadas e os dependentes da Igreja, pelas seguintes razões:

“Compreende-se uma fiscalização do Estado mais minuciosa nos primeiros, mas nos segundos, isto é, nos que dependem dos prelados diocesanos ou dos institutos religiosos, justificar-se-ia um regime diverso. Qual a razão? É que nos estabelecimentos da Igreja ela mesma pelos seus representantes se encarregaria da vigilância e fiscalização do pessoal docente. E, na verdade, sendo a Igreja Católica, mesmo na ordem natural, uma instituição tão benemérita da educação e do ensino, parece razoável que o Estado lhe reconheça essas benemerências e lhe dê esta prova de confiança. Assim se procede em várias nações, aliás de

⁸⁷⁷ Numa linha semelhante encontra-se Giovanni Gozzer (1965) que até considera excessiva a reclamação de apoios estatais por parte das escolas católicas (mas não da sociedade civil), sempre que a escola pública não seja ideologicamente atea: “A tese segundo a qual os pais católicos devem ser postos em condições, através de uma charneira múltipla de financiamentos e de outros processos, de fazer com que os seus filhos frequentem escolas católicas é uma tese válida apenas no caso de o Estado caracterizar o ensino por ele instituído com uma doutrina ou uma ideologia própria. (...) Quanto aos reconhecimentos jurídicos e económicos, não cabe ao ensino católico exigir-los como direito automático, uma vez que se trata de um contributo voluntário e apostólico; mas é justo e legítimo que a sociedade civil no seu conjunto julgue esse contributo merecedor de ser subvencionado com o dinheiro público, em função do bem social que promove” (p. 134).

minoria católica. De resto, não ficaria mal servida a Nação. Apesar das deficiências, que aqui e além possa haver, é indubitável que os mestres e educadores preparados pela Igreja podem, em virtude da sua mesma vocação, dedicar-se (e de facto ordinariamente dedicam-se) à sua missão educadora com singular aplicação e desinteresse. O relatório da presente proposta de lei de algum modo o reconhece. Poderia, pois, o Estado nos estabelecimentos dependentes dos prelados diocesanos ou dos institutos religiosos deixar aos respectivos superiores maiores o cuidado de zelar a competência e idoneidade do pessoal docente, reservando para si a fiscalização das condições locais de salubridade e higiene e, se isso parecesse conveniente, também a verificação de que não são contrariados os princípios consignados nas leis portuguesas ou os interesses nacionais” (AN, *Diário das Sessões* de 25/2/1949, (p. 125).

Nesta altura, na Assembleia Nacional, é Albano de Magalhães um dos deputados que mais argumentos apresenta na defesa de um regime mais favorável às escolas da Igreja:

“Estes colégios vivem num clima de educação, reconhecido, respeitado e querido pelas famílias que em grande número lhes confiam os seus filhos, inteiramente diferente dos outros colégios de ensino particular, dependentes de empresas ou entidades privadas; porque é longa, segura e notável a tradição pedagógica da Igreja através dos seus institutos ou Ordens religiosas, que têm cuidado especial na preparação e formação intelectual e filosófica dos seus membros, onde não é raro encontrar-se cientistas e pedagogos dos mais notáveis do Mundo; porque interessa à Igreja a manutenção do prestígio desta tradição, que é parte integrante da sua missão docente bimilenária; porque muitos destes colégios estão situados em terras da província onde seria difícil encontrar professores que satisfizessem, além da condição duma competência diplomada, requisitos indispensáveis de ordem moral e religiosa, e por muitas outras razões que a inteligência e o sentimento de VV. Ex.^{as} facilmente suprem, seria injusto impor-lhes uma fiscalização de competência para o exercício de ensino igual à adoptada para os outros colégios. (...) Não tenhamos, pois, receio de praticar qualquer injustiça estabelecendo dois regimes de tratamento para as escolas de ensino particular”⁸⁷⁸ (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, pp. 327/328).

⁸⁷⁸ Albano de Magalhães justifica desta forma a menor confiança que deposita nas escolas não confessionais: “Este regime especial em nada pode prejudicar as outras escolas de ensino dependentes de entidades ou empresas particulares. O condicionalismo da sua vida é inteiramente diferente. O recrutamento de professores é feito no meio comum da vida nacional. Quase sempre não se trabalha pela educação, servem-se outros fins aliás inteiramente legítimos. As preocupações materiais que afligem os professores nos colégios, como também nos liceus, mal os deixam preparar devidamente para uma pedagogia eficiente” (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 328).

Também Pacheco de Amorim defende um estatuto especial para as escolas católicas, justificado pela larga experiência da Igreja em todos os domínios do saber:

“Ora essa experiência multissecular não abrange só o ensino da Moral, estende-se a todos os ramos do ensino, e isso bastaria para justificar um regime especial, se necessário fosse, para os organismos docentes que trabalhassem em Portugal debaixo da responsabilidade das autoridades da Igreja Católica” (AN, *Diário das Sessões* de 25/3/1949, p. 336).

No célebre discurso de António Santos da Cunha, proferido em 24 de Janeiro de 1964, tão aclamado por Guilherme Braga da Cruz (1965) e pelos católicos em geral, o deputado defende veementemente o destaque das escolas católicas, com legislação própria coerente com a Concordata:

“Não querendo esquecer, o que seria injustiça grave, os muitos e relevantes e sobremaneira prestimosos serviços que à educação da juventude tem prestado, ao nosso país, o ensino particular, em geral digno de especial carinho e auxílio, na sua quase totalidade, desejo no entanto frisar o carácter próprio que reveste o ensino da Igreja. Os estabelecimentos de ensino dirigidos pela Igreja, como de responsabilidade de uma entidade de direito público que o são, não podem ser equiparados aos estabelecimentos de ensino dependentes da responsabilidade de um indivíduo particular. A situação de direito deveria esboçar-se nas suas linhas gerais do seguinte modo: separação, dentro do ensino particular, do ensino da Igreja do ensino propriamente ‘privado’, pelo que, conseqüentemente, se impõe uma legislação própria para o ensino da Igreja, com entendimento prévio entre esta e o Estado, nos termos e no espírito da Concordata” (António Santos da Cunha, AN, *Diário das Sessões* de 24/1/1964, p. 2993)⁸⁷⁹.

Para Alberto de Meireles só existe ensino da Igreja e ensino estatal. E para aquele o deputado exige apoios estatais de forma a equiparar os dois ensinos e possibilitar a liberdade de escolha dos pais:

“O Estado deve, portanto, subsidiar as escolas confessionais com a amplitude suficiente para que estas possam organizar um ensino tão barato como o das escolas oficiais, ou

⁸⁷⁹ Em 1966, o deputado volta a propor um tratamento especial para as escolas católicas, quando alude ao trabalho desenvolvido pelas irmãs Doroteias: “Ali, como no continente, a obra educativa que as irmãs têm realizado é digna da gratidão e do respeito do País e bem afirma o valor do desajudado ensino particular, nomeadamente do ensino congregacionista – não tenhamos medo de chamar as coisas pelo verdadeiro nome –, como por mais de uma vez aqui tenho pretendido salientar, chamando a atenção do Governo para a necessidade de, em obediência aos ensinamentos da Santa Igreja e por imperativo dos mais legítimos interesses nacionais, lhes ser dado o lugar que merecidamente lhes pertence” (António Santos da Cunha, AN, *Diário das Sessões* de 18/1/1966, p. 392).

também gratuito, se este também o é. Só então haverá plena liberdade de escolha das famílias; e só então o Estado terá sido verdadeiramente liberal e tolerante” (AN, *Diário das Sessões* de 1/2/1964, p. 3081).

Mas o enfoque de Meireles são as escolas congregacionais. Pela capacidade de regeneração que demonstram e pela mestria do serviço que prestam, merecem ser especialmente destacadas:

“Dispersos, espoliados pelo vendaval de 1910, refloriram no ambiente de paz e tolerância criado após 1926. Não será de mais reconhecer que o apostolado a que se dedicam, com tamanha competência e total desprendimento pessoal, merece do Estado alguma coisa mais do que deixá-los manter em paz os seus colégios e institutos. Colectados como indústria no sector hoteleiro pelos seus internatos, equiparados afinal ao ensino particular, respeitável, sem dúvida, mas obviamente distinto (como, aliás, o é em Espanha), sujeitos ao espartilho de programas únicos, não se lhes reconheceu mesmo o direito de terem voz específica na Câmara Corporativa nem na Junta Nacional da Educação, e só no ultramar a munificência estatal os ampara materialmente” (AN, *Diário das Sessões* de 1/2/1964, p. 3081).

Já no regime democrático, é a voz de Sottomayor Cardia do Partido Socialista a esclarecer o que entende por ensino confessional e a considerar que a Igreja Católica, pelo papel desempenhado ao longo dos séculos, merece um tratamento especial:

“Na verdade (...), o ensino particular não se confunde com o ensino confessional. Isso é inteiramente exacto. Aliás, não se confunde também com o ensino que é propriedade de instituições religiosas, o que também aqui é diferente de ensino confessional. Contudo, há um esclarecimento que é preciso ter presente. É que em relação ao caso concreto da liberdade de a Igreja Católica em Portugal fundar livremente escolas, esse direito, essa liberdade, está consignada na Concordata e faz, portanto, parte do direito positivo português. (...) Portanto, importa que se esclareça, para todos os devidos efeitos, que não está em causa saber se a Igreja Católica tem ou não tem liberdade de fundar escolas próprias para exercerem uma actividade paralela à do Estado. A Igreja merece esse estatuto privilegiado pela larga experiência pedagógica e pela confiança que merece a muitas e muitas famílias portuguesas, mas um cidadão qualquer, eu, por exemplo, um cidadão qualquer não pode ter o direito de se arrogar, e que isso fique salvaguardado constitucionalmente, o direito de fundar uma qualquer escola, com vista a ministrar um ensino paralelo ou supletivo ou concorrente ao ensino público. Constitucionalmente, este

direito não deve ficar salvaguardado” (AN, *Diário das Sessões* de 16/10/1975, pp. 1984/1985).

No círculo governamental, é digno de menção o depoimento de Salgado Zenha, em entrevista ao *Jornal Novo*, em 1975. O então Ministro da Justiça, tomando como referência a Concordata, coloca as escolas da Igreja numa posição especial, porque não têm um carácter de supletividade. Contudo, concernente às restantes escolas privadas, Zenha tem uma opinião algo diferente, pois projecta-as para um estatuto de supletividade, com consequências imprevisíveis depois de se tornarem prescindíveis:

“O ensino privado, oriundo de instituições não religiosas, tem um carácter supletivo do ensino oficial. Este é um serviço público que deverá assegurar, por si só, as respectivas necessidades nacionais até tornar desnecessário aquele. Até lá, as instituições particulares existentes de origem não religiosa deverão ser respeitadas” (9/9/1975, p.8).⁸⁸⁰

3.2.3. Observações finais

No contexto do ensino privado, as escolas católicas ocupam um lugar de evidência decorrente não só do peso da Igreja Católica na sociedade portuguesa, como da tradição de ensino de qualidade, espírito de luta e de serviço consolidados ao longo de séculos de história.

Durante o Estado Novo, são muitos os sinais que revelam este protagonismo, bem vinculados na cultura das gentes e veiculados inclusivamente pelos governantes. Deus, Pátria e família andam juntos, personificados por Gonçalves Cerejeira e Oliveira Salazar. Mas apesar desta simbiose, “César” não quer misturar-se com Deus e as tensões entre o Estado e a Igreja atingem por vezes dimensões impensáveis.

Nestas relações titubeantes, o Cardeal Cerejeira mostra a sua face menos conhecida, não se contendo perante reacções do Governo de Salazar que mitigam a intervenção legítima da Igreja na sociedade. Ademais, Cerejeira conta com um episcopado (ainda) pouco coeso, de

⁸⁸⁰ Estas declarações de Salgado Zenha, embora lisonjeiras para as escolas católicas, não deixam de provocar reacções negativas, mesmo em semanários diocesanos. É o caso de *A defesa* de 16/10/1975 que, depois de apoiar genericamente a intervenção do ministro, tece o seguinte comentário: “Só é pena que Salgado Zenha haja visto no ensino privado apenas um ‘carácter supletivo do ensino oficial’ pois a inversa é que é verdadeira, de harmonia com o supracitado Art. 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, segundo o qual a prioridade da escolha do ensino pertence aos pais e não ao Estado. Este deve, porém, ajudar e suprir as deficiências da família, instituição indubitavelmente anterior ao Estado” (p. 2).

vocações consagradas em declínio e de uma mole de cristãos muito acomodados e cada vez menos “praticantes”.

O Estado, embora não se assuma “católico”, sente-se “consciente das suas responsabilidades perante Deus” e, no tocante à educação, diz “orientar todo o ensino pelas normas da doutrina e moral cristãs”. Apesar desta cumplicidade, os governantes não facilitarão a vida às escolas católicas e, decorrentemente, ao ensino privado em geral. Pelo contrário, apesar da notoriedade do serviço *público* de educação, espalhado um pouco por todo o território, e apesar do reconhecimento desse relevante papel pelo poder político, a consagração legislativa de uma mais autêntica liberdade de ensino só após a Revolução de Abril é consumada. Mas agora, as mudanças são abissais em termos conjunturais: o Estado é neutro em matéria religiosa, o peso da Igreja diminui consideravelmente, muitas escolas católicas (e privadas não confessionais) soçobraram entretanto, sendo quase residual o seu peso em relação à rede estatal.

Mas a estabilidade política sequente ao PREC será determinante para uma nova teia de relações institucionais, assentes no respeito mútuo, na aceitação das diferentes funções, na complementaridade, levando os novos governantes a continuar a reconhecer o papel importante da Igreja e das suas escolas no campo do ensino e na sociedade em geral, embora esse reconhecimento não arraste qualquer tipo de privilégio, como, aliás, a Igreja não desejava.

3.3. Reacções aos efeitos colaterais do processo de democratização do ensino

Com a intensificação da expansão escolar e o conseqüente alargamento progressivo da rede estatal de ensino, as escolas católicas (e o ensino privado em geral) estão confrontadas com novos desafios. A somar às dificuldades resultantes da subalternização a que são votadas pelo Estado, designadamente a falta de apoio financeiro para o seu funcionamento, vão surgindo anúncios de novas escolas estatais, muitas delas a instalar em territórios tradicionalmente afectos ao ensino privado, interferindo no seu espaço natural de influência. Perante estas novas circunstâncias que põem seriamente em causa a sobrevivência de muitos colégios, as reacções não se fazem esperar, a princípio de forma mais ou menos isolada e discreta, depois, gradualmente, de forma mais organizada e visível. É preciso unir as escolas

católicas em torno da sua identidade comum, assente no Evangelho. Se a escola é “católica” há que ser fiel à sua missão específica e insubstituível. Só assim ela poderá resistir aos novos tempos, estimulados pela dinâmica da história. A concertação de esforços para promover a identidade terá sido, pois, a primeira reacção *organizada* às alterações profundas do figurino educativo nacional. Na senda desta cultura de comunhão, materializada no fomento de acções conjuntas, as escolas católicas arrastam naturalmente as restantes escolas privadas, processo este que acabará por também conduzir à união *política* de todo o ensino particular.

Intimamente associada à busca da identidade encontra-se a questão da qualidade pedagógica. O substantivo “escola” precede o qualificativo “católica”. Há que ensinar com mestria, com professores bem formados e estabelecimentos devidamente equipados. É assim que as escolas católicas, sós ou em conjunto com as outras escolas não estatais, incrementam acções conducentes a um melhor desempenho pedagógico de modo a constituírem um grupo de escolas de referência no sistema nacional de ensino. Terá sido esta mais uma das reacções à *agitação* causada pela expansão escolar estatal

Outra resposta das escolas católicas ao novo figurino da rede escolar é a galvanização da defesa da liberdade de ensino e o empenho, em conjunto com as restantes escolas privadas, por uma (nova) legislação adequada às novas circunstâncias. A instauração do regime democrático potencia este anseio de justiça social e procura-se não desperdiçar as oportunidades que vão surgindo.

De entre as muitas reacções *pró-activas* ao maior desafio educacional levado a cabo pelos governos do pós guerra, no período em análise, elegemos, pois, a busca da identidade/qualidade pedagógica, o associativismo e o movimento pela efectivação da liberdade de ensino como as mais marcantes, não só pela dinâmica que criam no momento, como também pelos efeitos determinantes nos tempos seguintes, mormente na actualidade. É dos factos aliados a estes percursos, tantas vezes cruzados e (quase) sempre concomitantes, que damos conta nas páginas que se seguem, começando pelo associativismo por considerarmos ser a procura de uma acção concertada das escolas a reacção que dará suporte e unidade às restantes *lutas*.

3.3.1. O associativismo

3.3.1.1. A criação formal ou informal de uma estrutura aglutinadora e coordenadora das escolas da Igreja

Sinais preliminares vindos da hierarquia

O peso que as escolas congregacionais e as escolas diocesanas assumem no sistema educativo nacional, sobretudo a nível da educação pré-escolar e ensino secundário liceal, durante a década de cinquenta, concomitante com as promessas de muitas escolas estatais por todo o território, leva o episcopado a interrogar-se sobre a identidade das escolas sob a sua jurisdição, assim como das melhores formas de ela resistir às novas ameaças externas.

É neste enquadramento que os bispos, na última Assembleia Plenária de 1955, trocam “largas impressões” sobre os colégios católicos questionando: “Que são? Quais os elementos necessários para que possa dizer-se católica uma escola?”. Analisam, pois, “com desenvolvimento”, a situação do ensino particular e verificam que “apesar do espírito e até da letra da legislação actual, há ainda muitos colégios que não merecem confiança, sob o aspecto moral e religioso”. Para resolver esta questão, os bispos decidem criar um secretariado do ensino religioso (ou “da educação cristã”, como se afirma em 1957...) e preparar uma Pastoral sobre este assunto (*Arquivo da CEP*, acta da 27ª Assembleia, 13 a 15/12/1955, p. 91).

Esta preocupação especial pela problemática da Escola Católica não mais deixará de estar presente no seio da conferência dos bispos da metrópole. É consensual a necessidade de se criar esta estrutura aglutinadora de todas as escolas com projecto educativo cristão para fazer face a desafios que se adivinham. E o Vaticano dará uma ajuda neste sentido: em Dezembro de 1956, o Cardeal Patriarca comunica aos restantes bispos ter recebido um ofício do Núncio Apostólico em Lisboa, chamando “a atenção do Venerando Episcopado para o problema do ensino particular católico” (*Arquivo da CEP*, acta da 29ª Assembleia, 11 a 13/12/1956, p. 97). Nesta mesma reunião, verifica-se que o grupo constituído para pensar num possível secretariado do ensino religioso já reuniu mas ainda pouco adiantou⁸⁸¹ (*ibidem*).

Na assembleia seguinte, de novo este assunto é debatido com profundidade. O Arcebispo de Évora afirma ser inadiável a existência de um “Secretariado de Educação” (cristã), tendo a Assembleia aprovado a sua criação, como estrutura autónoma, “dada a amplitude de

⁸⁸¹ A comissão é constituída pelos bispos de Bragança, Porto e auxiliar de Aveiro. Apesar do reconhecimento, por parte do Bispo de Bragança, do pouco trabalho efectuado até ao momento “por falta de elementos necessários ao estudo e de um secretário”, a Assembleia louvou o empenho da Comissão (*Arquivo da CEP*, acta da 29ª Assembleia, 11 a 13/12/1956, pp. 97 e 97v).

objectivos que se propunha atingir” (*Arquivo da CEP*, acta da 29ª Assembleia, 17 a 19/12/1957, p. 109).

O Cardeal Cerejeira, perante assunto tão delicado, lembra que o secretariado terá “apenas uma função técnica de instrumento de trabalho nas nossas mãos” não resolvendo, por si só, todos os problemas, cabendo aos bispos a principal responsabilidade nesta tarefa de promover uma formação cristã à juventude do país (pp. 109 e 109v).

Entretanto, na Assembleia Plenária de 13 a 16 de Janeiro de 1959, o Bispo de Portalegre e Castelo Branco “sugeriu, para uma coordenação efectiva dos esforços da Igreja em matéria educacional, uma comissão única que trabalhe nos sectores do catecismo, do ensino particular e do ensino oficial, servida pelo Secretariado de Informação Religiosa”, para melhor se acompanhar a formação religiosa da juventude⁸⁸² (*Arquivo da CEP*, acta da 31ª Assembleia, 13 a 16/1/1959, p. 132v). Embora não se trate de uma proposta que atinja especialmente as escolas católicas, não deixa de ser, da parte dos bispos, mais um sinal revelador de alguma preocupação pelo trabalho organizado e concertado⁸⁸³. Eles querem enfrentar a questão do ensino com muita determinação, embora com cautelas. E uma das precauções do episcopado prende-se provavelmente com a tutela do ensino dos colégios congregacionais. É pelo menos isso que indicia o seguinte excerto da acta desta mesma Assembleia Plenária, acerca de uma intervenção do Cardeal Cerejeira:

“Acrescentou ainda Sua Eminência Reverendíssima que a Federação dos Institutos Religiosos devia subordinar-se, no que respeita à educação nos Colégios, à Comissão Episcopal de Educação Cristã”⁸⁸⁴ (p. 133).

Finalmente, em 1960 é aprovada pela Assembleia Plenária do episcopado a criação do “Secretariado Nacional da Educação Cristã”, com sede em Lisboa (*Arquivo da CEP*, acta da 32ª Assembleia, 12 a 15/1/1960, p. 149). Nesta mesma reunião, o Bispo de Portalegre e Castelo Branco de novo intervém sobre esta matéria focando a necessidade “urgente” de a CEEC elaborar um “Regulamento comum” para os colégios diocesanos e em cujas bases se

⁸⁸² Tendo em vista também a frequência da futura Universidade Católica (*Arquivo da CEP*, acta da 31ª Assembleia, 13 a 16/1/1959, p. 132v)

⁸⁸³ Nesta mesma reunião, é aprovada uma proposta do Cardeal Cerejeira no sentido de “ser designado e apresentado ao Ministério da Educação Nacional um Sacerdote que seja o intérprete da voz da Hierarquia junto do referido Ministério” (p. 133v).

⁸⁸⁴ Nesta sequência, e por proposta do Cardeal Patriarca, é nomeado delegado do Episcopado junto da Federação dos Institutos Religiosos, para assuntos de educação, o Bispo de Portalegre e Castelo Branco (*ibidem*).

inspirasse outro a fazer depois para os colégios dos Religiosos (p. 147)⁸⁸⁵. Também na busca de uma identidade comum que dê mais força ao colectivo das escolas da Igreja, o Bispo de Bragança, presidente da CEEC sugere que se trabalhe no sentido de os colégios da Igreja terem programas próprios, não dependentes do Estado (ibidem).

Apesar desta sugestão não ter sido bem acolhida⁸⁸⁶, o episcopado continuará a sentir a problemática das suas escolas (e de todo o ensino privado, em geral). Neste mesmo ano de 1960, a CEEC incumbe o Secretariado de Informação Religiosa de editar o “1º inquérito aos colégios da Igreja em Portugal” para preparar um encontro desta comissão com os Superiores e Superiores Maiores dos Institutos Religiosos com escolas ou colégios a cargo. É um inquérito muito completo onde se pretende saber – além dos dados estatísticos habituais referentes a alunos, professores, turmas, actividades circum-escolares e instalações –, a história do colégio (razões da sua criação, crises, orientações, etc.), os critérios de selecção de alunos e professores e como é realizada a formação cristã dos alunos. A última folha (nº 6) é reservada, designadamente, à recolha de sugestões para a elaboração de umas “Bases Comuns aos Regulamentos dos Colégios da Igreja”, à recolha de opiniões quanto à criação de uma “Cooperativa dos Colégios Católicos”, para “recrutamento de professorado leigo, fornecimento de material escolar e abastecimento dos produtos de consumo”⁸⁸⁷. O inquérito termina com uma questão tendente a recolher sugestões de iniciativas que o episcopado deverá tomar quanto aos colégios católicos.

Este questionário oriundo do episcopado revela o cuidado crescente pelas escolas católicas, como um todo a preservar, cultivar, promover e congregar, porque a sua expansão é uma realidade e é necessário algum controlo para evitar excessos.

Possivelmente na sequência deste inquérito⁸⁸⁸, o Cardeal Cerejeira pede ao Ministro Galvão Telles para receber uma comissão por ele constituída no sentido de analisar a situação das escolas católicas:

⁸⁸⁵ No início desta Assembleia, é lido um relatório da CEEC onde se assinala a “falta de plano de conjunto, de compreensão dos próprios interessados e de meios de realizar esse plano” para que o ensino privado, mormente as escolas católicas, não sejam vistos pelo Estado como um “suplemento” (p. 144v).

⁸⁸⁶ Com efeito, falando sobre esta proposta, o Bispo de Portalegre e Castelo Branco opina que a sugestão “além de não ser viável, seria contraproducente porque o que fosse concedido à Igreja sê-lo-ia também aos particulares”. Também os bispos de Vila Real, Lamego e Administrador Apostólico do Porto corroboram desta opinião, uma vez que os colégios católicos já são “de facto” confessionais (*Arquivo da CEP*, acta da 32ª Assembleia, 12 a 15/1/1960, p. 147).

⁸⁸⁷ Curiosa esta pretensa “Cooperativa” também com o intuito de fomentar a economia de escala e fazer emergir sinergias bem necessárias numa época de franco crescimento estatístico.

⁸⁸⁸ Acrescentamos que uma das questões do inquérito é a seguinte: “Preconiza qualquer REPRESENTAÇÃO AO ESTADO acerca dos problemas que levantam a manutenção e funcionamento dos colégios da Igreja? Em que sentido?”.

“Conhece V. Ex.^a o interesse que o anunciado Planeamento da Educação Nacional suscita nos órgãos mais representativos da opinião pública. Ao Episcopado, reunido em Fátima, foi apresentado um relatório acerca da situação do ensino da Igreja (diocesano e religioso), e das suas aspirações, visto todo ele estar sujeito à vigilância e orientação do mesmo Episcopado. Mereceu o dito relatório a atenção da Assembleia episcopal, a qual aprovou a constituição duma Comissão⁸⁸⁹ que estudasse e expusesse as suas conclusões e anseios. Muito deseja esta Comissão ter a honra de ser recebida por V. Ex.^a a fim de os expor e ouvir a palavra autorizada de V. Ex.^a. E eu peço licença para levar a V. Ex.^a este desejo” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, Cópia da exposição a Sua Excelência o MEN, 6/7/1964).

Entretanto, caminha-se para a realização do 1º Congresso do Ensino Particular, num período já tendencialmente conturbado. E o episcopado acompanha de perto os preparativos, como se depreende deste excerto da acta da Assembleia Plenária de 12 a 16 de Janeiro de 1965:

“Sua Eminência Reverendíssima informou que se ia realizar em Lisboa, na semana da Páscoa, o Primeiro Congresso do Ensino Particular. Disse que este Congresso se revestia de interesse especial para a Igreja que conta trezentos e dezassete estabelecimentos de ensino. A aumentar a importância do Congresso está ainda o facto de o Ministério da Educação Nacional ter entre mãos o estudo da planificação geral do ensino” (p. 211).

Em 1966, por proposta da Comissão representativa da Igreja junto do MEN, o episcopado decide que o ensino católico em Portugal esteja representado junto da Associação Internacional do Ensino Católico (*Arquivo da CEP*, acta da 38ª Assembleia, 1 e 2/3/1966, p. 220).

Mas nem sempre o que é decidido nas assembleias dos bispos da Metrópole é rapidamente concretizado. No programa de acção apresentado pela CEEC na Assembleia Plenária de 10 de Julho de 1972, ainda surge como primeiro propósito, no capítulo respeitante ao sector do Ensino Particular da Igreja, um “Secretariado Nacional do Ensino da Igreja (a criar, de colaboração com os Religiosos/as?)” (p. 6 do anexo). Mas enquanto este desiderato não se atinge, é a CEEC a assumir a “defesa junto das entidades oficiais e da opinião pública do ensino particular e direitos da Igreja (ibidem).

⁸⁸⁹ A Comissão é composta pelo Cón. António Gonçalves Pedro, director do Externato Frei Luís de Sousa, em Almada, e por dois representantes dos Institutos Religiosos de ensino, o Pe. António Leite, da Companhia de Jesus, e Ir. Maria da Luz Santos da Cunha (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, “Cópia da exposição a Sua Excelência o MEN”, 2/5/1959).

Adentro do regime democrático, torna-se ainda mais evidente a necessidade de estruturas organizativas coordenadoras a nível do ensino. Na Assembleia Plenária de 13 e 14 de Junho de 1975, depois de a Ir. Maria Antónia Guerreiro, dirigente da secção regional do Porto do Sindicato dos Professores, apresentar um estudo sobre o ensino particular⁸⁹⁰, a Assembleia despertou para a urgência de concertação de esforços no sentido de uma reconfiguração do ensino da Igreja, quiçá a criação de uma nova estrutura associativa:

“Aberto o diálogo, foi especialmente focada a necessidade de haver um organismo credenciado, com pessoal e meios, que anime e coordene todos os esforços tendentes à defesa e promoção do ensino livre”. Estes esforços, actualmente, têm sido promovidos sobretudo pela Associação dos Directores [AEEP], por algumas associações de pais, e por algumas pessoas ligadas aos sindicatos⁸⁹¹. O Presidente da CNIR sugeriu que se constitua um grupo de trabalho dependente da Conferência Episcopal, no qual se integre a equipa de reflexão dos Religiosos/as (formada por 2 padres, um irmão marista e 4 religiosas), com o objectivo de estudar a reconversão de ensino da Igreja (...). Foi finalmente proposto que o Presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã [D. Júlio Tavares Rebimbas] fosse comissionado pela Assembleia para tratar com a CNIR e FNIRF da constituição de um grupo de trabalho que acompanhe de perto toda esta problemática, formulando propostas e alertando os Bispos” (*Arquivo da CEP*, acta da 69ª Assembleia, 13 a 14/6/1975, p. 8).

Nesta sequência, em 6 de Agosto de 1975, em pleno período revolucionário, a Comissão Episcopal da Educação Cristã convoca os directores de escolas católicas para uma reunião na Casa de Retiros da Buraca. No documento preparatório, enviado pelo Bispo de Portalegre e Castelo Branco à secretária da FNIRF, Ir. Maria Paula Mouta, D. Agostinho de Moura procura congregar “aqueles religiosos e religiosas que pelas suas funções relativas a Colégios da Igreja melhor possam elucidar todo o grupo”, assim como representantes dos colégios diocesanos⁸⁹² (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Carta para Secretária da FNIRF”, 30/7/1975).

Esta reunião conta igualmente com a presença do Pe. Belchior, director do Colégio de S. João de Brito, e também membro da AEEP⁸⁹³. Segundo este jesuíta, um dos grandes obstáculos é o Sindicato dos Professores “com peso notável no MEIC” e seguindo uma “linha

⁸⁹⁰ Este estudo resulta do trabalho de um grupo constituído por iniciativa dos Institutos Religiosos (*Arquivo da CEP*, acta da 69ª Assembleia, 13 a 14/6/1975, p. 6).

⁸⁹¹ Casos de Manuela Teixeira e da própria Ir. Maria Antónia Guerreiro.

⁸⁹² A reunião é presidida pelo responsável da CEEC, contando também com a presença de D. João Saraiva, Bispo de Coimbra. Estão presentes 31 pessoas, entre as quais os presidentes da CNIR e FNIRF (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Acta da reunião da CEEC com directores de colégios da Igreja”, 6/8/1975).

⁸⁹³ Recentemente criada, como mais à frente veremos.

contrária ao Ensino Privado”. Entretanto, às perguntas “Tem ou não sentido um Colégio de Igreja? É necessário para cultivar a fé? Como fazer então para que ele subsista?” responde-se afirmativamente e apela-se à cooperação e solidariedade de todos os colégios, assim como de outras instituições e agentes educativos (ibidem).

Entretanto, D. Agostinho de Moura, de certo pressionado pelo Pe. Ventura⁸⁹⁴, convoca para Janeiro de 1976 um encontro “com um grupo de pessoas mais inseridas nestes assuntos”⁸⁹⁵, porque “há sérios problemas a discutir e a... resolver” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Carta para Pe. Joaquim Ventura”, 23/12/1975), encontro que se terá realizado, embora com poucos efeitos práticos⁸⁹⁶.

Colectivamente, entre as *Notas Pastorais* de 1975 e 1977 sobre a liberdade de ensino, o episcopado decide criar, em 1976, um serviço próprio – ligado ao Secretariado Nacional para a Educação Cristã das Crianças e Adolescentes⁸⁹⁷ e ao Secretariado Nacional para a Educação Cristã da Juventude⁸⁹⁸ – “para todos os assuntos relacionados com o ensino escolar da Igreja” (*Arquivo da CEP*, acta da 72ª Assembleia, 26 a 30/4/1976, p. 11). Para responsável deste novo serviço é nomeada a Ir. Maria Antónia Leitão Marques Guerreiro, religiosa doroteia, “formada em românicas e com grande experiência de ensino e de relações com o MEIC⁸⁹⁹”. A CEP pronuncia-se a favor do funcionamento imediato deste serviço, a título experimental, remetendo para próximas assembleias a aprovação formal e a decisão se este serviço assumirá o estatuto de “Secretariado Nacional” (ibidem).

Efectivamente, na Assembleia Plenária de 8 a 12 de Novembro de 1976 é criado o “Serviço Nacional do Ensino da Igreja nas Escolas” (SNEIE)⁹⁰⁰, funcionando em estreita ligação com os dois Secretariados Nacionais anteriormente referidos, e nomeada formalmente “Directora” a Ir. Maria Antónia Guerreiro⁹⁰¹. Segundo a acta, a este serviço fica entregue

⁸⁹⁴ Em carta para o Pe. Ventura, em 23/12/1975, o Cón. José Lourenço Mendes refere que deu conhecimento ao Senhor Bispo “da ‘investida’ que se projecta contra o Colégio de S. Miguel” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Carta para Pe. Joaquim Ventura”, 23/12/1975).

⁸⁹⁵ Na carta do Cón. Mendes, o Pe. Ventura escreve à mão o seguinte: “Associações de Pais? – Quais?; P. João Rocha? – Patriarcado; Religiosos – representante – Quem?; Dr. Luciano [Guerra]?”

⁸⁹⁶ Em carta para o Cón. José Mendes, o Pe. Ventura deixa transparecer estes sentimentos: “Já há cerca de um mês que fui ao Patriarcado, em companhia do Pe. João Rocha, para dar seguimento ao apelo de V. Rev^a e do Senhor D. Agostinho, expresso em carta de 23 de Dezembro p.p. Muita conversa, muito receio de privilégios... algumas promessas e até hoje nada de novo!” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Carta para Cón. José Lourenço Mendes”, 31/1/1976).

⁸⁹⁷ Cujo responsável é o Pe. António Domingos Pereira.

⁸⁹⁸ Cujo responsável é o Pe. Victor Feytor Pinto.

⁸⁹⁹ Recordamos que a Ir. Maria Antónia Guerreiro teve grande protagonismo no PREC, como dirigente da secção regional do Porto do Sindicato dos Professores (cf. 2.5.4).

⁹⁰⁰ Segundo a acta, a este Serviço fica entregue “nomeadamente tudo quanto se refere ao ensino de Religião e Moral” (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 8 a 12/11/1976, p. 20).

⁹⁰¹ A Ir. Maria Antónia estará neste serviço só até finais de 1979, pois será nomeada conselheira geral do Instituto de Sta. Doroteia (*Arquivo da CEP*, acta da 84ª Assembleia, 12 a 15/11/1979, p. 11).

“nomeadamente tudo quanto se refere ao ensino de Religião e Moral nos estabelecimentos de ensino” (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 8 a 12/11/1976, p. 20). Parece pois constituir a grande preocupação dos bispos o ensino da disciplina de Religião e Moral nas escolas oficiais, em detrimento da valorização da Escola Católica, talvez porque aqui a presença da Igreja é certa, porque intrínseca à sua actividade, enquanto que nas escolas estatais é uma presença exógena e nem sempre bem acolhida, mau grado os acordos concordatários e estarmos num país maioritariamente católico⁹⁰².

Entretanto, apesar das insistências dos promotores do “movimento das escolas católicas”, só em 14 de Janeiro de 1978 o episcopado tem uma nova iniciativa tendente a congregar as suas escolas⁹⁰³. Nesta data, D. Maurílio Gouveia reúne com representantes dos colégios religiosos e diocesanos para definirem linhas comuns de acção, insiste-se na necessidade da organização do ensino da Igreja e sugere-se que a CEP publique um documento sobre o ensino específico da Igreja, tendo ficado nomeada uma comissão para o elaborar (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 15).

A comissão responsável pela elaboração do documento – Ir. Maria de Lurdes Macedo e Padres Belchior, Pacheco, Crisóstomo e Ventura – entrega uma proposta no dia 20 de Fevereiro de 1978 para ser revista e aprovada pela CEP (pp. 15 e 17).

Na Assembleia Plenária de Abril de 1978, o presidente da CEEC apresenta o projecto aos restantes bispos advertindo-os “de que não se tratava de uma redacção definitiva, mas apenas de linhas gerais elaboradas por alguns religiosos e leigos que em diversas dioceses se dedicam ao ensino” (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 3 a 6/4/1978, p. 13). Nesta oportunidade, é realçada a insistência de directores de colégios da Igreja no sentido de o episcopado dar

⁹⁰² Esta verificação estende-se a todo o período em análise. Normalmente, o primeiro assunto abordado pelos presidentes da CEEC nas Assembleias Plenárias quando falam das escolas é respeitante às aulas de Religião e Moral. Também nas consultas efectuadas nos arquivos do SNEC, verificamos que a quase totalidade da documentação diz respeito a esta disciplina. Todavia, no caso concreto desta estrutura, e apesar da ênfase à aula de Religião e Moral veiculada pela acta da CEP, a carta do SNEIE de 23/3/1979 enviada aos “Directores dos Estabelecimentos de Ensino Particular” refere que este serviço tem a finalidade de “promover, apoiar e coordenar as acções consideradas necessárias a uma presença da Igreja, digna e eficaz, nas Escolas oficiais e particulares, (...) uma presença que se concretizará não apenas pelas aulas de Religião e Moral Católicas, mas ainda mediante toda a acção dos professores, segundo os princípios cristãos de educação e na defesa da liberdade de ensino”. A carta termina com mais uma alusão ao ensino particular: “Unidos no mesmo esforço em prol da educação e do Ensino Livre no nosso País (...)” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta XI, “Circular EP – 1/79”, 23/3/1979).

⁹⁰³ Esta decisão terá sido tomada pelo D. Maurílio de Gouveia e a comissão de responsáveis das escolas católicas diocesanas, conforme mais à frente referiremos. Nos apontamentos do Pe. Ventura contamos a presença de oito congregações religiosas (Amor de Deus, Servas de Nossa Senhora de Fátima, Teresianas, Maristas, Doroteias, Companhia de Jesus, Salesianos, Sagrado Coração). Curioso é este registo pessoal do Pe. Ventura, relativamente ao Pe. Belchior: “Comunga inteiramente da Escola Católica” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Reunião de Lisboa (Buraca)”, 14/1/1978).

orientações firmes sobre a identidade da Escola Católica⁹⁰⁴, tendo ficado o D. Maurílio incumbido da redacção final, com a ajuda de um grupo por ele escolhido⁹⁰⁵ (p. 14).

Finalmente, em 15 de Setembro de 1978, a CEP publica o documento “Orientações pastorais sobre a Escola Católica”, dando assim cumprimento ao desejo por diversas vezes manifestado pelo “movimento das escolas católicas”. Apoiando-se no documento emanado de Roma, em 1977, os bispos tecem considerações sobre a identidade e missão da Escola Católica, falam da sua abertura ao exterior, mas quanto ao associativismo quedam-se por possíveis interpretações do que está implícito no final do n.º 14: “É ainda de desejar que a escola católica esteja associada com as outras escolas não-estatais, para cooperarem em tudo o que lhes é comum”⁹⁰⁶ (CEP, 1978m: 248).

Em 1979, no decorrer do Colóquio Internacional “A Escola Católica numa sociedade pluralista”, D. António Francisco Marques (1979), presidente da CEEC, faz uma das declarações públicas mais entusiasmantes no tocante ao associativismo das escolas católicas:

“Também não posso deixar de dizer, e temos de cuidar disso com a urgência que se impõe, que as escolas católicas se congreguem para encontrarem a melhor forma de levar por diante o projecto que lhes é próprio. Julgo que este Colóquio é o primeiro passo para esta congregação de esforços. (...) Creio que a resposta a esta preocupação de estarmos todos de mãos dadas, para que a escola realize a missão que lhe é própria, está a dar mais um passo com este Colóquio que, apesar de organizado em tão pouco tempo, é uma excelente acção que nos dará a certeza de que todos quantos estamos verdadeiramente interessados seremos capazes de conduzir as nossas Escolas a realizarem, cabalmente, o seu projecto de Escolas Cristãs” (p. 31).

Num período em que se sucedem as movimentações tendentes à criação de um órgão especificamente dirigido ao ensino da Igreja, para unir as escolas em torno da sua natureza

⁹⁰⁴ Diz textualmente a acta: “Com efeito, directores de colégios católicos têm pedido insistentemente uma palavra do Episcopado sobre esta matéria, com directrizes de feição mais prática que doutrinal, a partir do documento ‘Escola Católica’ publicado pela S. Congregação para a Educação Católica. O que se pede – acrescentou [o D. Maurílio] – nesta reunião à Assembleia é apenas que se pronuncie sobre a oportunidade do tema e sobre quem se há-de encarregar de redigir o texto final. Quanto à oportunidade de um documento episcopal deste teor, vários Prelados se manifestaram favoravelmente, tendo o sr. Cardeal Patriarca (...) sublinhado a importância de que se revestiria uma intervenção do Episcopado na matéria. Também o sr. Arcebispo de Braga se referiu ao caloroso acolhimento do documento da Santa Sé no recente congresso da Póvoa de Varzim sobre a escola não-estatal [CONGRENE], a que assistiu em parte, notando que todos aguardam uma palavra dos Bispos. Procedendo-se à votação, a Assembleia aprovou por unanimidade (26 votos) que se publicasse o documento” (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 3 a 6/4/1978, p. 13).

⁹⁰⁵ Um dos elementos do grupo é o Pe. Joaquim Ventura (2009), como ele próprio nos confirmou em entrevista (p. 247). Dos restantes elementos já não se recorda.

⁹⁰⁶ Se é desejável esta associação com as escolas privadas não confessionais, naquilo que lhes é comum, subentende-se que, por maioria de razão, as escolas católicas devem associar-se e cooperar em torno daquilo que lhes é comum – a sua identidade e missão.

específica, são assim dados mais uns passos para uma caminhada em conjunto, sob a orientação do episcopado, mesmo que à custa de muita insistência e pressão dos directores das escolas católicas.

Outras manifestações

Em simultâneo com a actividade dos prelados da Metrópole, também diversos sectores da Igreja ligados ao ensino reconhecem a pertinência da constituição de uma frente comum que melhor defenda as escolas católicas das ameaças e desafios que se avizinham. Concordando a nível dos princípios, embora diferindo no ritmo, estes sectores interagem com os bispos, estimulando-os, e também são, naturalmente, catalisados pelas suas decisões sobre estas matérias. Terá sido o Estatuto do Ensino Liceal (Decreto n.º 36 508, de 17 de Setembro de 1947) a provocar as primeiras movimentações tendentes a uma tomada de posição conjunta das escolas da Igreja, em busca de um maior enfoque na sua identidade e, ao mesmo tempo, procurando reforçar o seu protagonismo. Com efeito, o art. 6º deste diploma, impondo ao ensino particular as regras do ensino estatal sem atender às especificidades daquele (especialmente das escolas confessionais), geram ondas de indignação de que já fizemos eco em 2.4.1.

Pelo peso que assumem no conjunto das escolas da Igreja, são os colégios congregacionais a tomar a dianteira neste desafio de comunhão, por iniciativa das *bases*, como vamos verificar.

Com efeito, em 6 de Dezembro de 1950, numa carta enviada ao Cardeal Cerejeira, o Provincial dos Institutos Religiosos, Pe. Júlio Marinho, questiona a falta de condições para os colégios católicos ministrarem uma adequada educação integral, que vá ao encontro da sua identidade e dos seus carismas:

“Obrigados pela lei aos mesmo dias e ao mesmo número de aulas com uma duração fixa de 55 minutos cada uma, ficamos sem tempo para podermos dar aos alunos uma séria educação cristã, moral, social e religiosa, de que tanto carecem. Lembro-me que abordei um dia o assunto com o Inspector Superior do Ensino Particular. Ele não hesitou em afirmar-me que para lhes dar essa formação bastavam as aulas de moral. Convém não esquecer que as aulas de moral no 2º e 3º ciclo pela lei estão reduzidas a uma por semana” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, “Carta ao Cardeal Cerejeira”, 6/12/1950, p. 1).

Nestas circunstâncias adversas para o ensino da Igreja, este responsável propõe a criação de uma estrutura organizativa consistente, que represente as escolas católicas, mas contando com o apoio dos bispos:

“Todas as representações feitas até agora têm resultado inúteis e inúteis, creio eu, resultarão as que se fizerem de futuro, se não houver a apoiá-las uma organização forte que lhes dê eficácia. Esta poderia ser ou a base dos pais, de família, como por exemplo em Espanha, ou a base de Antigos Alunos. Em qualquer dos casos torna-se imprescindível a aprovação, apoio e ajuda dos Senhores Bispos” (p. 1).

Quase a findar a década de cinquenta, outro jesuíta sugere a criação de uma estrutura associativa dos colégios da Igreja. Defensor acérrimo da separação das escolas católicas do restante ensino privado, António Leite (1959a), a propósito de uma possível representação do ensino confessional junto das entidades oficiais, diz o seguinte:

“Talvez nem fosse necessário constituir-se um Grémio dos estabelecimentos de ensino da Igreja, que provavelmente eles não desejariam. Julgamos que seria suficiente que fossem reconhecidas como representantes daquele ensino, as secções de ensino da Conferência Nacional dos Institutos Religiosos Masculinos (CNIR) e da Federação dos Institutos Religiosos Femininos (FNIR) – organismos já reconhecidos oficialmente – ou outro órgão mais amplo que englobasse o ensino da Igreja que não é ministrado por religiosos” (p. 133).

Nesta perspectiva, o autor sugere que desde já se desenvolva uma “maior colaboração entre os vários colégios e Institutos que se dedicam ao ensino, por meio das secções de ensino da CNIR e da FNIR” (ibidem).

Em 1961, um conjunto de leigos católicos, sentindo que “não podem escapar à lei vital da vida moderna que leva os homens a unirem-se para conseguirem fins comuns”, decidem criar uma “Federação de Colégios Católicos” ou uma “Associação de Defesa do Ensino Católico e Livre”⁹⁰⁷, com o intuito de “unir numa só frente, leigos e religiosos, para a defesa, assistência e ajuda tanto moral e social, como económica e legal, do ensino e da educação não estatal, católica” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, “CODEPA”, 30/5/1961).

E é assim que nasce o CODEPA⁹⁰⁸ – Centro de Orientação e Documentação do Ensino Particular, em cuja comissão organizadora estão figuras prestigiadas da sociedade civil

⁹⁰⁷ À semelhança do que já existia em Espanha (FERE), Itália (FIDAE), Holanda (OIEC), França (UNIEC) (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, “CODEPA”, 30/5/1961).

⁹⁰⁸ Ou CODEP, como também surge designado em alguns documentos.

ligadas ao ensino particular, ao mundo empresarial e a movimentos da Igreja Católica⁹⁰⁹, quiçá estimuladas por escolas congregacionais, que “já há muito tempo” vêm sentindo esta necessidade⁹¹⁰. De entre os seus fins destaca-se a “coordenação dos estabelecimentos de ensino católico, a fim de conseguir uma maior eficácia nas suas iniciativas” (ibidem, art. 5º, alínea d, dos Estatutos).

Com o incremento da expansão escolar e o sentimento generalizado da necessidade de união de esforços das escolas católicas, outro sinal relevante surge na década de 60: a criação de uma estrutura que congregue a dezena de colégios dependentes do Patriarcado de Lisboa. Em Maio de 1964 é elaborada uma proposta de estatutos do denominado “Instituto do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa”, com a incumbência de criar, manter e inspeccionar as escolas católicas da diocese, assim como núcleos de férias e centros de convívio. Prevê-se igualmente a promoção de cursos de formação pedagógica, assim como a colaboração com outras instituições destinadas ao mesmo fim (*Arquivo I do Patriarcado*, Cx 5, “Instituto do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa”, Maio de 1964, art. 4º). Toda esta estrutura será dirigida por um Director, subordinado ao prelado diocesano e assistido por um “Conselho Técnico” (art. 5º).

Estamos perante a primeira tentativa de, ao mais alto nível, se articularem energias entre escolas de uma forma organizada. Mas o processo não é fácil para o Pe. João Cabeçadas – a individualidade indigitada para coordenar o projecto. Em 28 de Maio de 1964, este sacerdote escreve uma carta ao Cardeal Cerejeira para apressar a aprovação dos Estatutos, uma vez que nem todos os directores das escolas católicas aceitam a centralização administrativa:

“Parece-me da maior conveniência, em virtude da relutância que julgo existir nos Directores dos Colégios quanto à centralização financeira, que Vossa Eminência promulgue os Estatutos deste Secretariado o mais depressa possível, e dê, directamente, instruções aos referidos Directores no sentido de depositarem, imediatamente, na Tesouraria do

⁹⁰⁹ Pela Comissão Organizadora assinam as seguintes pessoas: Dr. José Carlos João Maria Amado (do Colégio da Cidadela, em Cascais), Dr. Henrique Barrilaro Ruas (que, em 1965, proferirá a conferência inaugural do I Congresso do Ensino Particular), Dr. Aulácio de Almeida, Eng. Fernão Pacheco de Castro, Dr. Sebastião José da Cruz Geraldês Barba; Dr. Luís de Almeida Melo, Dr. Abel de Melo e Castro Pereira, Dr. António José Viegas de Ávila (que, em 1967, será convidado por Galvão Telles a escrever sobre o ensino particular, nos *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*) e João Osório de Castro.

⁹¹⁰ Dizem textualmente os organizadores deste Centro: “Já há muito tempo que nos círculos católicos portugueses, especialmente os Institutos Religiosos Docentes, se vem pensando, e sobretudo notando a necessidade, em criar uma Federação de colégios Católicos...” (*Arquivo I do Patriarcado*, Cx 5, “CODEPA”, 30/5/1961). Segundo os Estatutos, a sociedade tem por objecto “o estudo, a defesa, a assistência e a ajuda tanto moral e social, como económica e legal, do ensino particular” (ibidem, anexo, p. 1).

Patriarcado, todo o saldo em dinheiro que tiverem depositado nas Casas bancárias ou em caixa”⁹¹¹ (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, Carta ao Cardeal Patriarca, 28/5/1964).

Efectivamente, em 2 de Agosto são promulgados os Estatutos do “Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa”⁹¹², e confirmado como Secretário diocesano o Pe. João Soares Cabeçadas (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Estatutos do Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa”, 2/8/1964). Inicia-se assim uma experiência de unidade, assente basicamente na geografia eclesial relativa ao território de uma diocese, que, sem deixar de ser “forçada”⁹¹³, será um sinal de comunhão entre escolas com a mesma identidade, na busca de sinergias até então desperdiçadas⁹¹⁴.

Também por este facto, o secretário diocesano atinge uma certa notoriedade que não deixará de ter influenciado a sua escolha para presidente do I Congresso Nacional do Ensino Particular, em 1965. Resultante deste evento, o Pe. João Cabeçadas recebe uma carta da Nunciatura Apostólica em Portugal com uma mensagem significativa da Secretaria de Estado de Sua Santidade, apelando precisamente à união das escolas católicas:

⁹¹¹ Depois, o Pe. João Cabeçadas sugere ao Cardeal mais algumas orientações adicionais que reforçam o estilo centralizador do processo: “Poderá ficar depositado em cada colégio a importância necessária para os pagamentos do mês de Junho e um pequeno fundo de maneo. O dinheiro que venha a necessitar para pagamentos posteriores, será requisitado através do Secretariado. Será também conveniente dizer que não serão autorizadas despesas extraordinárias sem autorização superior” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Carta ao Cardeal Patriarca”, 28/5/1964).

⁹¹² A designação tem uma pequena alteração relativamente à proposta, mas o texto tem pequeníssimas alterações, excepto no ponto 4) do art. 3º, onde o Cardeal, para vincar a centralização absoluta, acrescenta o seguinte: “4) Inspeccionar, no respeitante aos aspectos pedagógicos e administrativos e à eficiência da educação moral e religiosa, os estabelecimentos de ensino (...)” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Estatutos do Secretariado do Ensino Particular Diocesano” do Patriarcado de Lisboa, 2/8/1964).

⁹¹³ Pelos elementos que consultámos, esta união das escolas diocesanas de Lisboa não está isenta de escolhos. Se mesmo antes dos estatutos promulgados já o seu responsável se queixa de alguns directores, no decorrer dos anos outros factos indiciam falta de cumprimento da parte de directores. No documento preparatório de uma reunião do Cardeal Cerejeira com os directores, em 22 de Abril de 1967, o Pe. João Cabeçadas, depois de apontar os aspectos positivos relativos à acção educativa, foca alguns dos problemas com que se depara, cuidadosamente sublinhados pelo Cardeal, como fielmente registamos: “Há Directores que não respondem a determinados officios, cujas respostas ou lhes dão trabalho ou, julgamos, não lhes convém dar. (...) São relativamente muito poucos os Directores que enviam relatórios anuais. Uns enviam, outros não. Referentes ao ano passado apenas três o fizeram (...). Com muita dificuldade se tem conseguido obter um ou outro orçamento. Pela primeira vez, este ano, conseguiu-se obter de quase todos. Faltaram apenas os do Barreiro e Entroncamento. (...) Também não se tem conseguido muito êxito na apresentação das contas referentes aos anos lectivos. Este ano não apresentaram contas: (...). Nunca o Director do (...) apresentou qualquer resumo de contas, orçamento ou relatório. (...) Até este momento não consegui ainda obter os inventários dos seguintes colégios: (...). Enviou Vossa Eminência a todos os Directores, em 18/4/1967, um officio recomendando compressão de despesas e que não fossem feitas despesas extraordinárias sem serem superiormente autorizadas, enviando para o efeito os respectivos orçamentos e razões justificativas. Esse officio foi lembrado aos novos Directores. Apenas se conseguiu obter esta determinação dos colégios de (...)” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Reunião de Directores dos Colégios Diocesanos de Lisboa”, 22/4/1967).

⁹¹⁴ Embora não possuamos provas, talvez não seja abusivo considerar que a criação deste Secretariado é de alguma forma estimulada pela criação, três anos antes, do CODEPA. Terá sido uma reacção da hierarquia da Igreja a uma potencial estrutura associativa “de base”, ademais laical?

“Seria desejável uma maior ligação entre os Institutos Católicos de instrução em vista de uma comum orientação nas questões que os interessam e de uma regular representação na Federação Internacional da Escola Católica (Arquivo 1 do Patriarcado, Cx 5, Carta da Nunciatura Apostólica, 11/6/1965).

Na mesma carta, o Núncio Apostólico transcreve um outro parecer importante do Vaticano sobre esta matéria:

“A Sagrada Congregação dos Seminários e Universidades de Estudo, por sua vez, formula ‘os votos que os Católicos consigam obter, sobretudo através da necessária concórdia de entendimentos e a conseguinte unidade de acção, o justo reconhecimento das suas aspirações num dos sectores mais delicados e importantes da multiforme actividade da Igreja’” (ibidem).

Aos poucos, e como reacção às crescentes medidas expansionistas oriundas do sector estatal, instala-se a necessidade de conjugar esforços para um melhor desempenho e para suportar positivamente as novas “ameaças”. Em 1968, são duas escolas de matriz cristã do interior do país a unirem-se administrativamente. O título inserto no semanário *Reconquista* é significativo: “União dos Colégios de Medelim e de Penamacor – Um passo em frente para resolver os problemas do ensino na região” (5/10/1968, p. 12). Com efeito, esta fusão, há muito desejada, traz vantagens enormes para as populações, como efusivamente descreve o semanário:

“O dia 31 de Julho último marcou, sem dúvida, uma data histórica no que respeita ao ensino secundário nos concelhos de Idanha-a-Nova e de Penamacor. Por escritura lavrada no Cartório Notarial de Idanha-a-Nova, foi concretizada a união dos Colégios de Medelim e de Penamacor, respectivamente externatos do Senhor do Calvário e de Nossa Senhora do Incenso, transformando-se assim em realidade, um sonho desde há muito acalentado. Da fusão tornam-se evidentes as vantagens de que passam a dispor os estudantes da vasta região, desde a constituição de um corpo docente à altura da sua missão, até o início do funcionamento do 3º Ciclo Liceal e do Curso Comercial, já verificado no presente ano lectivo” (ibidem)⁹¹⁵.

⁹¹⁵ O semanário *Reconquista* esclarece com pormenor as mais-valias desta união para a região: “Para que ambos os Colégios possam servir o maior número possível de povoações, foi feito um cuidadoso estudo de modo a conseguir-se um certo equilíbrio na constituição das diversas turmas, divididas segundo a distribuição geográfica das residências dos alunos nas várias freguesias da região. Assim, ficou destinado aos estudantes de Aldeia de João Pires, Aldeia de Santa Margarida, Alpedrinha, Atalaia do Campo, Aranhas, Idanha-a-Nova, Medelim, Monsanto, Orca, Penha Garcia, Proença-a-Velha, Salvador e S. Miguel d’Acha, o Colégio de Medelim, enquanto ingressarão no de Penamacor os estudantes de Águas, Aldeia do Bispo, Benquerença, Meimoa, Pedrógão, Penamacor e Vale da Senhora da Póvoa. E, para que tudo se conjugue de acordo com os

A par dos “sinais” expressos pela hierarquia da Igreja, também estoutros sinais procedentes de quem está *no terreno* indiciam que as escolas católicas, porque comungando da mesma identidade, precisam de estar unidas e trabalhar concertadamente. Das *bases*, faltarão quem coordene o processo. Mas, como que coincidindo com um novo período político, a findar a década emerge um grupo timoneiro que catalisará os esforços até então timidamente realizados. Entramos assim numa fase determinante da história associativa não só do ensino da Igreja mas de todo o ensino não estatal, como a seguir veremos.

Associação das Escolas Católicas / Departamento de Escola Católica – um binómio em busca da identidade comum

A demora, por parte do episcopado, da criação de uma estrutura nacional que se ocupe especificamente da Escola Católica leva um grupo de directores de escolas católicas da diocese de Leiria⁹¹⁶ – Padres Luciano Guerra, do Externato Afonso Lopes Vieira (Marinha Grande), Franklim Henriques da Cunha, do Externato Técnico-Liceal da Beira-Mar (Vieira de Leiria), e Joaquim Rodrigues Ventura, do Colégio de S. Miguel (Fátima), a formular um pedido aos bispos, em 15 de Maio de 1969, no sentido de se organizar o ensino da Igreja. As pistas apresentadas situam-se em torno da identidade da Escola Católica, aprofundando a sua vocação própria. Para o debate desta questão, estes sacerdotes propõem a criação de estruturas nacionais e diocesanas: um “Secretariado Geral do Ensino Católico” e “Secretariados diocesanos, superintendendo estes, sob o ponto de vista pedagógico e pastoral, em todos os estabelecimentos de ensino da diocese, cujo objectivo primário seja a educação cristã” (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 6)⁹¹⁷. O entusiasmo é grande e as convicções fortes, como se depreende das observações deixadas nesta oportunidade aos bispos:

“1. Seja qual for a sorte do Ensino Particular, há um Ensino – o da Igreja – que temos de defender a todo o custo, sob pena de sermos infiéis ao pensamento da Igreja.

2. Não temos que fechar os Colégios da Igreja. Temos, isso sim, de os encher de um espírito novo, de os renovar, de os tornar ‘Igreja’” (pp. 6 e 7).

interesses dos alunos, a direcção do colégio criou também um serviço de transportes eficiente e bem organizado que serve o maior número das povoações interessadas” (5/10/1968, p. 12).

⁹¹⁶ De quem já fizemos referência no capítulo 2.

⁹¹⁷ No documento “Por uma estrutura específica da Escola Católica – etapas percorridas”, lavra o seguinte texto alusivo a 15/5/1969: “É formulado aos Senhores Bispos, reunidos em Fátima, o primeiro pedido de estruturação do Ensino da Igreja em Portugal, em contacto pessoal, acompanhado da proposta constante do anexo 13” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, doc. “Anexo II”, 5/4/1980; *Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 6).

É assim dado um passo decisivo para a organização associativa das escolas da Igreja, quer a nível institucional, quer a nível das bases. A partir daqui, congregam-se progressivamente mais apoios, boas vontades e sinergias num processo que todos desejam há muito, ou não estejam as escolas católicas assentes numa identidade de comunhão.

Não é pois com dificuldade que em 17 de Junho de 1972, já bem sentidos os efeitos frontais e laterais da expansão massiva da rede de ensino estatal, se reúnem em Fátima, no Colégio de S. Miguel, cerca de cem responsáveis pelas escolas católicas do país⁹¹⁸, para reflectir sobre “a especificidade do Ensino da Igreja” (p. 7). No documento preparatório do encontro considera-se que “é urgente que (...) se fundem as estruturas necessárias para a promoção do Ensino da Igreja a um lugar indiscutível na Educação Nacional” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Encontro de representantes do Ensino da Igreja”, 17/6/1972, n.º 19). Como estruturas fundamentais para se atingir este desiderato, apontam-se um “Instituto Nacional de Pedagogia” que assegure a direcção pedagógica e científica do ensino da Igreja e um “Secretariado Nacional do Ensino Cristão” que, em colaboração com secretariados diocesanos, coordene a efectivação desse ensino (n.º 20). No “Memorando aos Senhores Bispos de Portugal”, decorrente deste encontro, os promotores⁹¹⁹ sugerem a criação pelo episcopado de “um órgão nacional do ensino da Igreja”, com ramificações a nível diocesano, com a finalidade de “organizar, promover e apoiar” a acção educativa das escolas (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 8*).

Nesta oportunidade, sente-se que a maioria das escolas católicas quer encetar uma caminhada conjunta. Mas o grupo quer ter a força do episcopado e também sente que os bispos nem têm uma voz firme e unânime relativamente a esta matéria, nem estão a ser guias galvanizadores de novos desafios⁹²⁰, como lhes compete sobremaneira, como se depreende deste trecho do *Memorando*:

⁹¹⁸ Ou seja, a maioria das escolas católicas, como aliás reconhece o episcopado: “Estiveram reunidos em Fátima os responsáveis da maioria dos Colégios da Igreja – que são, ao todo, 126, dos quais 48 das dioceses, 15 de Religiosos e 63 de Religiosas” (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia Plenária de 19 a 21/6/1972, p. 8).

⁹¹⁹ Assinam este documento, em representação dos demais, os Padres João Carlos da Conceição Rocha, Luciano Gomes Paulo Guerra, Joaquim Rodrigues Ventura e a Irmã Lurdes de Melo Macedo (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 8*).

⁹²⁰ Este é um aspecto sentido por diversos responsáveis de escolas católicas, partilhado para nós, em entrevista. Diz-nos o Pe. Sebastião Brás (2006): “A Conferência Episcopal Portuguesa tentou pegar neste problema, tarde, porque o primeiro esforço que fizemos, no tempo de Veiga Simão, foi com o Pe. Luciano Guerra e o Pe. Ventura (diocese de Leiria), o Pe. Pedro (diocese de Coimbra) e vários directores aqui do Norte, onde havia muitos colégios. Tentámos despertar a Conferência Episcopal para esta realidade. Mas, como sabe, as dioceses são autónomas” (p. 409). Por sua vez, D. Augusto Pedreira (2006), na altura director do Colégio do Minho, contorna esta aparente passividade dos bispos dizendo o seguinte: “Não eram os senhores bispos que andavam a lutar por essa causa. Mas lutávamos nós em nome dos nossos bispos” (p. 256). A Ir. Maria Antónia Guerreiro (2006), acompanhando de perto o pulsar da CEP na década de setenta, afirma o seguinte: “Uma coisa é a consideração pessoal e a amizade com cada bispo, outra coisa é reconhecer que os nossos bispos, em relação

“Consideram indispensável e urgente que o Episcopado procure consciencializar-se colectivamente e consciencializar os cristãos acerca da importância da escola da Igreja – definindo claramente e corajosamente diante da Nação a sua posição na insustentável conjuntura actual, dizendo-nos se sim ou não devemos continuar e, em caso afirmativo, que linhas de acção haveremos de seguir” (p. 7).

Há prelados presentes neste encontro⁹²¹ e o episcopado terá lido atentamente o *Memorando*. Mas o Bispo do Porto não acolhe os reparos, e até critica a passividade que as escolas católicas têm manifestado, como evidencia o seguinte excerto da acta da Assembleia Plenária de 19 a 21 de Junho de 1972:

“O Senhor Bispo do Porto fez notar que, na defesa do conveniente estatuto do ensino particular, os responsáveis dos Colégios da Igreja pouco têm feito, só agora acordando ao verem-se numa situação de desespero, pelo que qualquer intervenção se deva fazer com dignidade, mas também com humildade de quem se sente sem grande autoridade moral para falar alto”⁹²² (p. 8).

Entretanto, decorrente do encontro do dia 17 de Junho, e em nome dos participantes, o Pe. João Rocha e a Ir. Maria de Lurdes Macedo enviam uma carta ao Ministro da Educação

à escola privada, se limitavam a emitir documentos com princípios teóricos, o que, no governo pós 25 de Abril, interessava apenas relativamente” (p. 380). Para o Pe. João Rocha (2006) “o episcopado actuou de forma muito discreta, acanhada, sem ideias claras. (...) Perante as dificuldades, houve algumas tomadas de posição, aqui e acolá, mas faltou sempre uma posição firme, clara, definida, orientadora. Foi surgindo pouco a pouco” (p. 197). Nesta mesma linha encontra-se o Pe. J. Carlos Belchior (2006): “Penso que quando se deu o 25 de Abril a força era muitíssimo mais da instância do Vaticano, das instâncias pontifícias do que da mentalidade daqui, porque aqui nunca houve um verdadeiro empenho de assumir a escola como meio de evangelização. Nunca houve uma aposta forte. Houve coisas que se foram fazendo, mas quando chegaram as dificuldades parece-me ter havido uma certa demissão (p. 273). Também D. Manuel Falcão (2007) considera que as intervenções públicas da CEP terão tido pouco resultado, sobretudo devido à pouca convicção dos bispos (p. 352). Por sua vez, D. António dos Reis Rodrigues (2007), embora refira que os bispos acreditavam na importância da Escola Católica, considera que falavam pouco sobre esta problemática, especialmente sobre a liberdade de ensino (p. 155). Virgílio Mota (2007), por seu turno, considera que por parte da hierarquia “havia algum medo (...) de se afirmar claramente uma estrutura nacional congregando a Escola Católica” (p. 419). E desenvolve assim a sua opinião: “Os acontecimentos traumáticos da época de 1975/76 tinham provocado feridas e mágoas muito fortes dentro da estrutura da Igreja Católica e, por isso, havia um certo receio de que uma força, assim organizada a nível nacional, causasse problemas. Isto é a minha interpretação. (...) Sentimos o apoio claro de alguns bispos e a falta de apoio de outros. Havia alguns profundamente interessados em que houvesse uma estrutura nacional a congregar as escolas católicas, mas também ouvimos e sentimos que outros tinham grandes reticências em relação a isso, e o mesmo acontecia em relação aos superiores das congregações religiosas. Surgia, então, a questão de estarmos a dividir a AEEP (e foi o argumento mais apresentado ao longo do tempo). Outras vezes parecia que havia um certo receio de enfrentar a dinâmica social, educativa e cultural de uma forma estruturada com o ensino católico” (pp. 419/420).

⁹²¹ Cf. *Arquivo da CEP*, acta da Assembleia Plenária de 19 a 21/6/1972, p. 8.

⁹²² A este respeito, D. António dos Reis Rodrigues tenta mitigar a questão, salientando que “não se tratava tanto de o Episcopado se solidarizar com os colégios católicos na defesa da sua sobrevivência, mas sobretudo de afirmar a liberdade de ensino perante a avançada totalizante do Estado” (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia Plenária de 19 a 21/6/1972, p. 8).

Nacional, não só defendendo os colégios da Igreja, mas também solidários com todo o ensino privado, e questionando a “onda asfíxiante” que a todos atinge (cf. anexo I).

Esta movimentação no seio das escolas católicas é bem acolhida pela generalidade dos directores⁹²³ que nela vêem não só um fortalecimento da sua identidade própria, como também uma forma de mais eficazmente enfrentarem a crise profunda que atinge todo o ensino privado. Aliás, como iremos ver, sequente a este encontro (ou em paralelo) outros há, ou só dirigidos a escolas católicas para tratar da sua especificidade cultural, ou conjuntamente com as restantes escolas particulares para a defesa da liberdade de ensino e resolução das questões mais prementes que ameaçam todo o ensino não estatal.

É nesta encruzilhada que o Pe. Luciano Guerra, simultaneamente na luta conjunta das escolas privadas e na específica das escolas católicas, lança um repto aos bispos, num relatório entregue ao episcopado, em 1973, a propósito do projecto de bases e estatuto do ensino particular:

“É pois urgente que a Igreja se ORGANIZE nacional e diocesanamente de modo a corporizar as energias que se têm segregado nos últimos meses e que correm o risco de perder-se no desespero, a fim de que se inste com o Governo para que seja publicado o Estatuto”⁹²⁴ (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 2, “Relatório ao Episcopado Português”, Pe. Luciano Guerra, 1/5/1973, p. 5).

Mas a luta por um órgão coordenador (e impulsionador) da Escola Católica continua. Em 8 de Maio de 1974, pouco depois da Revolução, os bispos, reunidos na Casa dos Retiros da Buraca, recebem uma comissão de sacerdotes⁹²⁵, “os quais lhes pedem urgência na organização do Ensino da Igreja em Portugal, a fim de poderem sobreviver, porque o

⁹²³ Na entrevista concedida ao semanário *Voz Portucalense* de 22/7/1972, o director do Colégio de Ermesinde, Pe. António Soares de Pinho, responde desta maneira abonatória para as escolas católicas, à pergunta sobre o que tem feito o ensino particular “para fazer valer os seus justos direitos”: “Porque estão atentos a esta corrente socializante do Ensino e porque admitem ainda uma esperança de reversibilidade desta corrente, directores de colégios diocesanos e de institutos religiosos têm-se reunido no centro do País, com o fim de se debruçarem sobre problemas do Ensino em geral e, em particular, do religioso” (p. 7).

⁹²⁴ O ponto III do relatório – “Ensino de Igreja” –, começa da seguinte forma: “Constituindo os estabelecimentos da Igreja a maioria do E.P., é evidente que só uma organização a nível eclesial poderá assegurar os direitos e fundamentalmente a boa qualidade do E.P.” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 2, “Relatório ao Episcopado Português”, Pe. Luciano Guerra, 1/5/1973, p. 5). Destarte, esta insistência do Pe. Luciano Guerra na organização do ensino da Igreja não será somente para defesa das escolas católicas, mas também para servir de pilar de segurança a todo o edifício do ensino particular.

⁹²⁵ Constituída pelos Padres João Rocha (Secretário do Ensino Particular diocesano do Patriarcado), Alberto Teixeira (director do Colégio do Bombarral), José Sampaio (director do Colégio de Alcácer do Sal) e Joaquim Ventura (Colégio de S. Miguel, em Fátima). A receber esta comissão estão, entre outros, o Cardeal Patriarca, D. António Ribeiro, e D. Júlio Tavares Rebimbas, Presidente da CEEC (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 8).

desespero espreita por todos os lados”, sugerindo, para maior celeridade do processo, a nomeação “imediate” de um sacerdote (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 8).

A insistência deste grupo de directores é muita. O ambiente revolucionário adverso a tudo o que diga respeito à Igreja exige organização e concertação de esforços. Num documento manuscrito pouco tempo depois desta reunião, a preparar uma outra, o Pe. Ventura tem a seguinte anotação: “Necessidade urgente de definir o carácter específico do Ensino da Igreja” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, s/d).

A busca e promoção da identidade comum continuam a ser o *leitmotiv* deste grupo de colégios diocesanos para se organizarem⁹²⁶. Em 23 de Novembro de 1977, o grupo escreve uma carta a todas as escolas católicas diocesanas⁹²⁷ convidando-as para estarem presentes no “Dia de reflexão sobre o carácter específico dos nossos Colégios, com vista à criação de um Secretariado Nacional do Ensino da Igreja” (Anexo IIP). O grupo recorda o encontro marcante de 17 de Junho de 1972 e reforça a convicção de “criar em Portugal um serviço efectivo de apoio às escolas da Igreja, para que estas possam realizar a sua missão, como espaço privilegiado que são na pastoral da juventude”. Embora se sintam “cansados de lutar sozinhos”, declaram-se mais esperançados, uma vez que contam com o apoio da CEEC. Efectivamente, em 1 de Dezembro realiza-se o encontro no Colégio de S. Miguel, em Fátima, em que tomam parte representantes “de quase todos os colégios diocesanos”⁹²⁸, tendo como base de trabalho o documento “A Escola Católica”, publicado em 19 de Março de 1977 pela Sagrada Congregação para a Educação Católica (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 9).

O Pe. Ventura, orientador da reunião, fala das acções desenvolvidas pelo “movimento da Escola Católica” e lamenta algum alheamento do episcopado⁹²⁹. Da agenda da reunião, além

⁹²⁶ Humberto Salvador (2007), um dos professores que integra este movimento, em entrevista fala-nos das razões que os animam: “A situação das escolas católicas e as dificuldades que sentiam no cumprimento da sua missão específica como escolas da Igreja era um problema. Por isso logo nos apercebemos da vantagem de nos unirmos para divulgar e aprofundar o projecto da Escola Católica” (p. 190).

⁹²⁷ Foram enviadas cartas a vinte e oito escolas católicas diocesanas.

⁹²⁸ Das 23 cartas enviadas a outros tantos colégios diocesanos com ensino além do 1º ciclo do ensino básico, compareceram 14 colégios e 66 pessoas, além dos representantes dos colégios congregacionais de Cernache (da Companhia de Jesus) e da Cruz da Areia (Irmãs Franciscanas Hospitaleiras) (dados recolhidos a partir de *Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, “Dia de Reflexão...”, 23/11/1977 e *Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 9). De salientar que as escolas católicas não diocesanas não são formalmente convocadas para este encontro, por já terem estruturas nacionais que as representam. E até terá sido o Pe. Burguete a aconselhar o “movimento das escolas católicas”, conforme está escrito nos apontamentos do Pe. Ventura, acerca da reunião da Buraca, em 14/1/1978: “Por isso, fizemos a reunião de Fátima, a nível dos Colégios Diocesanos. E só a este nível porque fomos aconselhados a isso pelo Pe. Burguete na medida em que os Religiosos já estavam organizados. Que no fim desta reunião, isso sim, seria interessante uma reunião em conjunto” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Reunião de Lisboa (Buraca)”, 14/1/1978).

⁹²⁹ Apesar de na acta da reunião constar que se mantém o “valor e actualidade” do documento redigido no final do encontro de 17/6/1972, quer como “compromisso”, quer como “desafio”, “os quais viriam a cair no esquecimento” dos bispos (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 10), o certo é que o episcopado publica cinco

da reflexão sobre o documento “A Escola Católica”, consta, entre outros, o debate sobre um possível “Projecto de uma rede escolar do ensino da Igreja” em ordem “à estruturação de um autêntico ENSINO DA IGREJA, a nível diocesano e nacional” e a formação de “uma comissão a nível nacional, que dinamize todas as escolas da Igreja: as das Congregações Religiosas e as diocesanas”. Fica assim bem expresso o desejo dos promotores deste “movimento” em englobar todas as escolas que assentam expressamente o seu ensino na identidade cristã⁹³⁰. E para que os bispos não esqueçam esta preocupação das escolas católicas diocesanas, é nomeada uma comissão⁹³¹ para elaborar um documento “sério” a enviar ao episcopado (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 11-13).

O entusiasmo dos participantes e dos promotores deste encontro é bem ilustrado pelo seguinte comentário do Pe. Joaquim Ventura, escrito previsivelmente em finais da década de setenta:

“Revivem-se os anseios de 1969. Toma-se novo alento. Foi uma reunião histórica! (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Por uma estrutura específica da Escola Católica – etapas percorridas”, s/d).

Efectivamente, em 7 de Janeiro de 1978 é entregue pessoalmente ao Senhor D. Maurílio de Gouveia, presidente da CEEC, com conhecimento à CEP, o documento elaborado pela comissão nomeada para o efeito. Entre outras propostas, é reafirmado o desejo de ser criado “um órgão nacional do ensino da Igreja, com ramificações a nível regional, com a finalidade

meses depois um “Nota Pastoral sobre a liberdade de ensino”, de conteúdo e projecção relevantes, como já tivemos oportunidade de referir.

⁹³⁰ Não é fácil esta comunhão com todos os tipos de escolas católicas, mormente as congregacionais (até já constituídas em estruturas associativas), onde paira alguma desconfiança (ou mesmo indiferença), como se pode depreender da agenda de um encontro organizado pela CNIR/ FNIR, em 16/11/1977, e que reúne a respectiva “Comissão Educação-Ensino”. Em agenda constam questões pertinentes, como: “Quem somos? Quem nos constituiu? O que pretende a CNIR/ FNIRF ao mandar-nos como grupo?”; “Que outros grupos existem já no âmbito da Educação-Ensino, ao nível da Igreja, ao nível oficial, ao nível particular?”; “Se concluímos que somos um grupo diferenciado, com características próprias e objectivos específicos, então (...) analisar os dados já colhidos sobre a realidade ‘ensino particular dos religiosos’”; “Atentos aos acontecimentos e problemas urgentes, descobrir formas de colaboração com: Comissão Episcopal para a Educação Cristã, AEEP (próximo Congresso), Associação Nacional de Pais (3ª reunião), Comissão de Educação da Assembleia da República (projecto-lei sobre a liberdade de ensino)”; No último ponto sugerem-se possíveis temas para estudo, designadamente: “Ensino Livre”; “Definição de ‘ensino da Igreja’ na conjuntura portuguesa”; “Está o ‘ensino da Igreja’ embarcado na mesma ‘crise de anemia’ que sofre todo o conjunto do Ensino Particular?”. Assinam: Pe. Pacheco, Ir. Thérèse e Ir. Júlia (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Comissão de Educação-Ensino da CNIR/ FNIRF” 16/11/1977).

Uma outra reunião do género, decorrente desta, realiza-se em 17/12/1977. Dos três pontos da agenda – “Problemática actual do Ensino Particular; A situação das Escolas Católicas neste contexto; Novas perspectivas” –, nenhuma referência se faz ao “movimento das escolas católicas” (ibidem, 17/12/1977).

⁹³¹ A comissão é constituída pelos Padres Joaquim Ventura (Colégio de S. Miguel, em Fátima), António Pedro dos Santos (Colégio de S. Teotónio, em Coimbra), Dr. Bento Barbosa Leão (Colégio Andrade Corvo, em Torres Novas) e Diácono João Mendonça (Colégio de Santo António, em Portalegre) (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 13 e 15).

de organizar, promover e apoiar a acção educativa das escolas católicas”, ficando perspectivada a realização para o ano seguinte de um encontro nacional de todas as escolas da Igreja, religiosas e diocesanas, com a participação de directores, professores, pais e alunos (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 15*).

Na sequência desta audiência⁹³², realiza-se na semana seguinte a reunião conjunta de representantes dos colégios congregacionais e diocesanos com o presidente da CEEC, D. Maurílio Gouveia, facto a que já nos referimos anteriormente.

Entretanto, em 13 de Janeiro de 1978, o Pe. Joaquim Ventura reúne com o bispo da sua diocese, D. Alberto Cosme do Amaral, dando-lhe conta das últimas acções do “movimento das escolas católicas”. Segundo o registo do Pe. Ventura, “o Sr. Bispo mostrou o seu grande interesse por todo o trabalho realizado e a realizar e disse que era preciso um organismo diocesano, ‘um órgão dinamizador e coordenador da Pastoral da Escola Católica’”. Neste sentido, são definidas as etapas a percorrer, uma das quais é o envio de uma carta a todos os sacerdotes da diocese para os sensibilizar para a problemática da Escola Católica (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “reunião com o Sr. D. Alberto”, 13/1/1978). Efectivamente, em 8 de Fevereiro é enviada uma carta a todos os párocos da diocese de Leiria, e uma cópia a todos os bispos residenciais do país, juntamente com o documento da Sagrada Congregação “A Escola Católica”. Nesta missiva, realça-se o valor das escolas católicas como “espaços privilegiados para a educação da Fé das pessoas baptizadas”, pede-se o empenho das comunidades, propõe-se um itinerário de (in)formação estendido a todas as estruturas paroquiais e diocesanas tendo como base o documento “A Escola Católica”, e aponta-se para “a constituição de um órgão diocesano coordenador e dinamizador da pastoral diocesana da Escola Católica” (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 16/17*).

Integrada neste itinerário – de alguma forma procurando ser exemplo a seguir por outras dioceses – está a realização de uma “Assembleia Geral da Diocese de Leiria”, efectuada em 26 de Junho de 1978, com a participação da quase totalidade dos sacerdotes e de muitos leigos empenhados na Escola Católica, assim como de representantes de colégios católicos das

⁹³² Efectivamente, na reunião de 7 de Janeiro ficou acordado este encontro, conforme refere o Pe. Ventura no seu “resumo”: “Sugeriu-se depois que, considerando o valor e a dimensão das Escolas da Igreja dependentes das Ordens e Institutos Religiosos, não se avançasse neste projecto sem que antes houvesse uma reunião conjunta dos Colégios Diocesanos com os Colégios dos Religiosos, para confrontarmos os nossos pontos de vista e definirmos uma linha comum de acção, tendo esta reunião ficado marcada para o próximo sábado, dia 14, em Lisboa, no SNAL, Campo de Santana, 43, pelas 21h00” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Reunião com o Sr. D. Maurílio”, 7/1/1978).

dioceses de Coimbra e Santarém (p. 17)⁹³³. Será mais um marco indelével nesta luta pela conjugação de esforços de todas as escolas católicas, como a seguir desenvolveremos.

A formalização da «Associação das Escolas Católicas»

Sem dúvida que para o “movimento das escolas católicas” esta reunião de 26 de Junho de 1978 é memorável. Embora seja aparentemente de âmbito local, ela quer ser sinal para as outras dioceses e acaba por se revestir de uma importância vital neste projecto. Com efeito, no plenário de encerramento a Ir. Maria Helena Moreno, directora do Colégio da Rainha Santa, em Coimbra, anuncia que os nove colégios presentes decidiram associar-se e constituir a “União das Escolas Católicas”. O desejo de se criar uma associação de escolas da Igreja, diocesanas e congregacionais é assim consumado. Ao primeiro grupo pertencem os Colégios de S. Miguel (Fátima), Andrade Corvo (Torres Novas) e de S. Teotónio (Coimbra); no segundo grupo está o Externato de S. Domingos (Fátima), das Irmãs Dominicanas, e os Colégios Missionário de Nossa Senhora de Fátima⁹³⁴ (Leiria), das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras, da Rainha Santa Isabel (Coimbra) e de Santa Maria, ambos das Irmãs de S. José de Cluny, o Colégio do Sagrado Coração de Maria (Fátima), das Irmãs do Sagrado Coração de Maria e o Colégio Apostólico da Imaculada Conceição (Cernache), da Companhia de Jesus (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 17/18)⁹³⁵.

⁹³³ Da ordem de trabalhos consta a “Comunicação sobre as causas fundamentais desta situação inquietante”, elencando-se as seguintes: “inexistência prática da liberdade de ensino; ausência de projectos educativos; falta de convicção da validade da causa; adormecimento e conformismo do povo português; demissão de muitos responsáveis da Igreja”. De entre as “linhas de acção”, destacamos as seguintes: “converter as escolas da Igreja em Igreja; constituição de um órgão diocesano, coordenador e dinamizador da Escola Católica” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Assembleia Geral do Clero de Leiria”, 26/6/1978). Nesta assembleia é entregue aos participantes um questionário “Com vista à organização do Ensino da Igreja na nossa Diocese”, onde, entre outras, se pergunta da pertinência da criação de associações de pais, de professores, de um Secretariado Diocesano da Escola Católica e até se é necessário criarem-se mais escolas católicas no território da diocese (anexo).

⁹³⁴ Actualmente “Colégio Conciliar de Maria Imaculada”.

⁹³⁵ Esta reunião e a decisão tomada pelas nove escolas católicas presentes têm eco na imprensa regional de inspiração cristã. *A Voz do Domingo* fala em encontro “histórico” e na constituição daquilo que designa por “Federação das Escolas da Igreja”, enfatizando o facto de estarem incluídos colégios de dioceses além da de Leiria (2/7/1978, p. 1). Também a *Voz Portucalense* resume o que se passou nesta Assembleia referindo, a terminar, que “As 9 escolas da Igreja representadas neste encontro decidiram ainda organizarem-se numa federação para a promoção dos valores específicos da Escola Católica” (6/7/1978, p. 3).

Apesar da importante decisão tomada nesta reunião, o Pe. Joaquim Ventura, num dos seus apontamentos onde regista as etapas percorridas nesta luta, escreve o seguinte, relativo a este dia 26 de Junho de 1978: “Assembleia Geral do Clero de Leiria, aberta a Religiosos e Leigos empenhados na defesa da Liberdade de Ensino e da Escola Católica. Entretanto, o Ensino da Igreja em Portugal continua por organizar, tal como em 1969!!!” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Por que ainda não existe em Portugal uma Federação ou Associação das Escolas Católicas”, 6/1978).

Em 8 de Setembro de 1978 realiza-se o primeiro encontro da “União das Escolas Católicas” no Colégio Missionário de Nossa Senhora de Fátima, na Cruz da Areia⁹³⁶, tendo sido estabelecidos três objectivos básicos, o primeiro dos quais assente na defesa da liberdade de ensino e na promoção de uma identidade própria⁹³⁷:

“Desencadear em cada uma das Dioceses representadas na União, a todos os níveis, uma acção de consciencialização da necessidade e direito da liberdade de ensino para todos em igualdade de oportunidades, com o fim de possibilitar às Escolas Católicas a prossecução dos fins que lhes são próprios” (p. 18).

Nesta reunião é eleita a primeira Direcção, constituída pelos Colégios de S. Miguel, da Rainha Santa Isabel e de Santa Maria.

Concretiza-se desta forma parte de um sonho de um grupo de cabouqueiros, iniciado quase dez anos antes, resultado de muita perseverança e da criação de pontos de convergência tendentes a criar espírito de comunhão entre os promotores⁹³⁸.

Entretanto, em 29 de Dezembro de 1978, o Pe. Horácio Coelho Cristino⁹³⁹, em nome da “Comissão Diocesana das Escolas da Igreja”⁹⁴⁰, envia uma circular a todas as escolas católicas da diocese de Leiria, convidando as direcções e administrações, professores, funcionários e pais, a “iniciar a mútua cooperação e a descoberta em conjunto dos caminhos concretos a seguir”, e a estar presente numa reunião no dia 12 de Janeiro de 1979 (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Comissão Diocesana das Escolas da Igreja”, 29/12/1978). Nesta reunião, entre outros aspectos reforça-se a necessidade de as escolas

⁹³⁶ Esta reunião é realizada no decorrer do curso de Actualização de Professores, promovido pela Região Centro Litoral da “União das Escolas Católicas” (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 18).

⁹³⁷ Os outros dois objectivos são os seguintes: “Informar as outras Escolas Católicas do País da fundação desta União” e “Elaborar Estatutos, em que sejam definidas as linhas mestras de actuação da União” (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 18).

⁹³⁸ Virgílio Mota (2007), em entrevista, dá conta das convicções dos fundadores da AEC: “Mas era esta a nossa convicção: estamos numa sociedade democrática, pluralista, onde há várias ideias, vários projectos de sociedade e de vida em confronto. Devia haver lugar para que o projecto educativo da EC e os valores cristãos pudessem constituir uma força dentro do contexto educativo nacional, e daí, a necessidade da criação de uma associação” (p. 419).

⁹³⁹ Que em 15/11/1987 será ordenado bispo auxiliar de Lisboa.

⁹⁴⁰ Segundo este responsável, a Comissão tem como finalidade “cooperar na dinamização das estruturas educativas, promover a sua estruturação em associação representativa e desenvolver as acções necessárias para que o sector da educação sob a responsabilidade da Igreja corresponda sempre melhor: (i) às exigências que neste momento se põem ao Ensino Livre e especificamente às Escolas da Igreja; (ii) às orientações dadas pela Santa Sé através da Sagrada Congregação para a Educação Católica no seu documento ‘A Escola Católica’ de 19/3/1977; (iii) às linhas de acção propostas pela Conferência Episcopal Portuguesa nas ‘Orientações Pastorais sobre a Escola Católica’ de 15/9/1978” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Comissão Diocesana das Escolas da Igreja”, 29/12/1978).

católicas diocesanas se associarem⁹⁴¹, tendo ficado marcada nova reunião geral “em ordem a estabelecer as etapas e os meios concretos para a formação da Associação Diocesana das Escolas Católicas de Leiria”⁹⁴² (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta XI, “Reunião das Escolas Católicas da Diocese de Leiria”, 12/1/1979).

Entretanto, em 5 de Janeiro de 1979 realiza-se no Colégio de S. Miguel, em Fátima, a primeira Assembleia Geral da UEC para “redefinição dos objectivos e concretização de acções”, com a presença de representantes dos pais, professores, alunos, direcções e pessoal auxiliar, tendo-se deliberado alterar a designação para “Associação das Escolas Católicas (A.E.C.)” (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 19).

A segunda Assembleia da AEC realiza-se em 22 de Fevereiro deste ano e decide promover proximamente um colóquio internacional sobre a Escola Católica, com o patrocínio do Comité Europeu do Ensino Católico, “com o fim de alertar a consciência dos católicos portugueses” (p. 20).

Efectivamente, passados três meses, de 18 a 20 de Maio, realiza-se em Fátima⁹⁴³ o Colóquio Internacional *A Escola Católica numa sociedade pluralista*, com a participação de cerca de trezentos responsáveis pelo ensino católico em Portugal. Tal evento é promovido pela AEC⁹⁴⁴ e tem o apoio e participação da CEEC e de vários bispos⁹⁴⁵, de estruturas da Igreja⁹⁴⁶, além das representações internacionais⁹⁴⁷ e do Ministério da Educação e Investigação Científica⁹⁴⁸.

⁹⁴¹ Diz a acta da reunião a este propósito: “Sem a coordenação e a cooperação entre as escolas que têm o mesmo Projecto Educativo será difícil a cada uma defender os seus direitos e cumprir os seus deveres ou fazer ouvir a sua voz; do mesmo modo, sem a sua perfeita inserção na pastoral diocesana não poderão contribuir para o crescimento das comunidades cristãs ao serviço das quais estão” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta XI, “Reunião das Escolas Católicas da Diocese de Leiria”, 12/1/1979).

⁹⁴² Na parte superior da folha da acta da reunião está escrito o seguinte: “Contributo da AEC para a criação da Comissão Diocesana das Escolas da Igreja, na Diocese de Leiria, e participação nos trabalhos daquela Comissão, como transparece na acta que a seguir de transcreve” (ibidem).

⁹⁴³ No Hotel Pax e do Exército Azul.

⁹⁴⁴ No rascunho da carta enviada à CEEC a anunciar este evento, refere-se que a entidade promotora é a “Federação das Escolas Católicas do Centro”, tal o protagonismo que esta região tem na movimentação das escolas católicas (cf. *Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta XI, Rascunho de Carta dirigida à CEEC, s/d). Também na carta enviada aos colégios e estruturas eclesiais diversas se refere que a iniciativa deste Colóquio fica a dever-se a escolas da Zona Centro (e nomeia as onze escolas católicas) “que, desde há um ano a esta parte, se associaram com o fim de integrarem no seu projecto educativo comum as grandes linhas de ‘A ESCOLA CATÓLICA’ da Sagrada Congregação para a Educação Cristã, e das ‘ORIENTAÇÕES PASTORAIS PARA A ESCOLA CATÓLICA’ do Episcopado Português” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta XI, “Convite às Escolas Católicas...”, 17/4/1979). Mas no *Boletim A Escola Católica* (1981) refere-se que o Colóquio é promovido pela AEC (p. 21).

⁹⁴⁵ Além do presidente e vogal da CEEC, D. António Francisco Marques e D. António Marcelino, respectivamente, estão presentes o Arcebispo de Braga, D. Eurico Dias Nogueira, e o Bispo de Leiria, D. Alberto Cosme do Amaral, todos eles com intervenções no Colóquio (Colóquio Internacional, 1979).

⁹⁴⁶ Secretariados Nacionais da Educação Cristã da Juventude e do Ensino na Igreja nas Escolas, Secretariado da Pastoral da Juventude (Coimbra), Secretariado Diocesano de Pastoral (Guarda), Secretariado

Na homilia da missa de dia 19, o Pe. Luciano Guerra (1979), na qualidade de reitor do Santuário de Fátima, vai ao encontro do pensamento dos promotores do colóquio, antigos colegas de luta pela promoção do associativismo:

“Chegou a hora (...) em que, sem deixarmos de dar a mão aos nossos colegas do Ensino Particular e Cooperativo não eclesial, e mesmo aos nossos colegas do Ensino Estatal, vamos ter mais tempo para nos encontrarmos entre nós, em família mais íntima, bebendo nas verdadeiras fontes da nossa identidade e da nossa sobrevivência como Escola Católica” (p. 85)⁹⁴⁹.

Nas conclusões deste Colóquio é reafirmada a necessidade e urgência da criação de uma estrutura específica do ensino católico, como facilmente se depreende dos seguintes propósitos:

“A educação, numa escola católica, implica a mesma obrigação, mas de forma institucional; isto é, como comunidade educativa que trabalha para que a mesma escola seja um testemunho da fé em Jesus Cristo, na nossa sociedade pluralista. Este dever moral exige o ajudarmo-nos mutuamente, e esta ajuda torna necessário o comprometimento de todos os elementos que integram a escola. (...) O Colóquio formula, como propósito, promover associações de professores católicos e de escolas católicas, a nível diocesano, regional e nacional que, sem descuidar a colaboração com as outras associações que prosseguem fins educativos, permitam a colaboração com as suas congéneres peninsulares, europeias e mundiais” (AEC, 1979: 139).

A terminar as conclusões, e como súpula delas, sublinha-se o seguinte:

Diocesano da Educação Cristã (Leiria) e Secretariado do Ensino Religioso Primário (Lisboa) (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 31).

⁹⁴⁷ Do Comité Europeu do Ensino Católico, do Secretariado Internacional dos Professores Católicos do Ensino Secundário, do Secretariado Nacional do Ensino Católico (Bruxelas), do Instituto Superior de Pedagogia de Paris, da Federação Espanhola de Religiosos do Ensino e da Confederação Católica Nacional de Pais de família e Pais de alunos de Espanha, alguns deles conferentes no Colóquio (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 19).

⁹⁴⁸ O Subsecretário de Estado Adjunto do Ministro da Educação e Investigação Científica, Carlos Alberto Rosa, em representação do Ministro, e o Inspector-Geral do Ensino Particular (Colóquio Internacional, 1979).

⁹⁴⁹ Nos tempos passados, quando membro do “Movimento das escolas católicas” e da “Comissão do Ensino Particular”, juntamente com os Padres Ventura, Franklim e outros, o Pe. Luciano sempre se mostrara mais vocacionado para a luta conjunta de todo o ensino privado (que viria a conduzir à criação da AEEP), deixando a luta específica das escolas católicas mais para o Pe. Ventura, segundo este próprio nos confidenciou em entrevista (Joaquim Ventura, 2008). Aqui, toma explicitamente a posição que outrora só implicitamente tomava. Isto mesmo é justificado por ele noutro momento da homilia: “Certo é que, pela necessidade de reunirmos as nossas forças à de outros sectores importantes do Ensino particular, para defesa dos nossos direitos fundamentais, tivemos de empenhar-nos, largamente, em luta comum, e nem sempre nos terá chegado o tempo para encontros mais íntimos, eclesiais, em que, para além de outros aspectos prementes, nos descobríssemos uns aos outros, e todos ao Senhor, como irmãos na fé de Jesus Cristo Salvador” (Guerra, 1979: 85).

“Impõe-se que as escolas católicas se unam e se associem num organismo reconhecido pela Comissão Episcopal para a Educação Cristã e capaz de levar a bom termo esta coordenação do ensino católico” (p. 140).

Está pois bem patente não só o desejo de alargar a todas as escolas católicas este espírito associativo já sinalizado com a criação da AEC, mas igualmente o de obter o reconhecimento, por parte do episcopado, deste órgão associativo de base. E o Colóquio como que consagra esta associação embrionária, manifestando-a a nível político e a nível internacional, e provando que encerra potencialidade suficiente para se configurar como representante das escolas da Igreja, capaz de unir, de reforçar a identidade e de lutar por melhores condições de funcionamento, ou seja, pela liberdade de ensino⁹⁵⁰.

Continuando a dinâmica que se propõe imprimir, a AEC realiza em 9 de Fevereiro de 1980, no Colégio de S. Miguel, sede da Associação, a terceira Assembleia Geral para apreciar o projecto de Estatutos da Associação, sob a presidência do Pe. Joaquim Ventura⁹⁵¹. Nesta altura já são catorze as escolas associadas, estando presentes dez⁹⁵². Apesar de merecer

⁹⁵⁰ Como é óbvio, este evento tem repercussões nos meios de comunicação social, designadamente nos semanários diocesanos. Na *Reconquista* de 25/5/1979, pela pena de Edmundo Pires, faz-se um relato circunstanciado destes três dias, com palavras de muito apreço para com os promotores e para com a iniciativa, como demonstra a seguinte passagem: “Estas jornadas de pedagogia atingiram a mais alta craveira no sector científico da Educação e deveram-se ao entusiasmo e comprometimento de um grupo de Escolas da Zona Centro do País, preocupadas e mais que nunca interessadas na valorização do sector educacional, quando, após a aprovação da Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo, se trabalha afanosamente na sua regulamentação. Breve teremos, então, a tão almejada e esperançosa LIBERDADE DE ENSINO, em Portugal. (...) A sessão de encerramento foi como que o coroar de uma jornada de trabalho intenso mas que desejamos profícuo. Se cada um dos mais de trezentos professores, pais e alunos e responsáveis presentes a este Colóquio tiverem tido a atenção e o cuidado no recolher de ensinamentos e da mensagem viva que a todos foi presente, certos estamos de que valeu a pena e novos rumos se abrem à Escola Portuguesa a caminho da integração na Europa da C.E.E.” (pp. 5 e 8).

Também *A Voz do Domingo* de 3/6/1979 faz eco deste Colóquio, considerando “que se iniciou um nova etapa da vida das Escolas Católicas em Portugal” (p. 1). Noutro momento, o cronista elogia a comissão organizadora nestes termos: “Ao terminar este Colóquio pareciam-nos visivelmente satisfeitos os seus organizadores. Tinham razões mais do que suficientes para isso. A iniciativa partiu do Centro, de onze Escolas católicas que há tempos vão tornando realidade um velho sonho não só para elas mas também para todas as Escolas Católicas do País: constituir-se em Associação específica para (...) melhor servirem aos fins educativos para os quais foram criadas” (p. 5).

⁹⁵¹ Na qualidade de presidente da direcção da Comissão Organizadora da Associação (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Acta da reunião dos representantes dos colégios associados da AEC”, 9/2/1980).

⁹⁵² Estiveram presentes representantes dos Colégios de S. Miguel (Fátima), da Rainha Santa Isabel (Coimbra), de Nossa Senhora de Fátima (Abrantes), de Nossa Senhora do Rosário de Fátima (Leiria), Conciliar de Maria Imaculada (Cruz da Areia), de Santo António (Portalegre), de Nossa Senhora da Assunção (Anadia), Andrade Corvo (Torres Novas), de Santa Maria (Torres Novas) e Externato Atlântico (Peniche). Estiveram ausentes os Colégios do Sagrado Coração de Maria (Fátima), de S. Teotónio (Coimbra), de S. José (Ramalhão) e Apostólico da Imaculada Conceição (Cernache) (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Acta da reunião dos representantes dos colégios associados da AEC”, 9/2/1980). Nota-se bem o protagonismo “geográfico” da Zona Centro do País, que até suscitará algumas confusões em outras estruturas associativas, designadamente no NEP, que num documento da sua autoria fala da AEC como sendo a “Associação de Escolas Católicas do Centro de Portugal” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Educação e Emprego,

alguma discussão fica afirmado que em termos de futuro é de considerar todo o ensino católico⁹⁵³, “incluindo aqueles (pais, professores ou alunos) que embora não pertençam à Escola Católica como comunidade educativa, têm o mesmo ideal”. Destarte, fica bem vincado o carácter *católico* da AEC, uma vez “que sempre fez parte do ideal desta Associação a abertura aos professores católicos de qualquer escola, desde que professem o mesmo ideal” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Acta da reunião dos representantes dos colégios associados da AEC”, 9/2/1980).

Os Estatutos da AEC são aprovados na quarta Assembleia Geral, em 8 de Março de 1980 (ver Anexo IIS), vincando a promoção da identidade, a permuta de experiências entre os associados, a realização de encontros periódicos a nível de cada sector (pais, professores, alunos, direcções e outras pessoas da comunidade educativa), a defesa da liberdade de ensino em colaboração com outras instituições e o intercâmbio com organizações internacionais (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Estatutos da Associação de Representantes da Escola Católica (AEC)”, 8/3/1980).

A tónica é pois a cooperação com todos os que comungam dos mesmos ideais. O entusiasmo é grande, mas os seus promotores ainda não têm o tão desejado reconhecimento do episcopado. Em 5 de Abril, a direcção da AEC, mandatada pelos seus associados na última Assembleia, renova à CEEC o pedido de audiência⁹⁵⁴, contextualiza as etapas percorridas para evitar mal entendidos⁹⁵⁵ e dá conhecimento a todos os bispos dos pontos da agenda que desejaria ver tratados nessa audiência, designadamente a resposta às seguintes questões:

“3.1. Se, com base na necessidade por nós e muitos outros reconhecida da existência em Portugal de uma estrutura específica do Ensino Católico – exigência de um *são pluralismo* –, para a promoção dos seus valores específicos, a nível local, regional e

13/8/1980, p. 3). Noutro ponto deste documento (p. 8), até surge a sigla “AECC” para melhor corresponder à suposta designação.

⁹⁵³ A discussão levanta-se pelo facto de no art. 1º do projecto de Estatutos surgir “Associação de Representantes do Ensino Católico (A.R.E.C.), englobando assim as “pessoas singulares que, constituindo a comunidade educativa denominada ESCOLA CATÓLICA ou estando ligadas a outras escolas ou instituições ou a título meramente pessoal, se propõem assumir, promover e defender os valores específicos do Ensino Católico (...)” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Projecto de Estatutos da Associação de Representantes do Ensino Católico”, 5/2/1980). Na reunião, a discordância foi total, “argumentando-se que, com tal designação, ficava diminuída a realidade da Escola Católica como comunidade educativa, o que constituía desde o início a dinâmica desta Associação”. Ademais, “interessava salvaguardar, implantar e defender a Escola Católica como tal e que o nome ‘Representantes’ tinha um significado ambíguo” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Acta da reunião dos representantes dos colégios associados da AEC”, 9/2/1980).

⁹⁵⁴ O primeiro pedido é feito após a Assembleia de 8/3/1980 (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 23).

⁹⁵⁵ A este propósito, diz o documento entregue aos bispos a determinado passo: “Ao elaborar e aprovar os seus Estatutos, a AEC não pretendeu, de modo algum, impor-se ao Episcopado. Pretendeu, isso sim, pôr-se ao serviço, como órgão dinamizador e coordenador de acções específicas, como interlocutor válido junto de todas as instâncias e em tudo o que respeita às escolas católicas associadas e às que vierem a associar-se, caso venham a merecer a sua confiança, com a aprovação, ainda que a título experimental, dos seus estatutos” (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 24).

nacional, e como resposta aos insistentes apelos que neste sentido nos chegam de toda a Europa (...), a Comissão Episcopal julga ser possível, a curto prazo, a criação dessa estrutura dinamizadora, coordenadora e representativa da Escola Católica, considerada nos seus elementos constitutivos: pais, alunos, professores e outros elementos da comunidade educativa;

3.2. Se, no caso de ser afirmativa a resposta ao número anterior, a Comissão Episcopal reconhece desde já a A.E.C. como interlocutor válido, quer perante a própria Comissão Episcopal, quer perante os poderes públicos, quer ainda perante as organizações internacionais congéneres;

3.3. Se, secundando o desejo de todas as escolas associadas, expresso na última Assembleia Geral, o Episcopado não põe obstáculos à legalização da A.E.C., para que esta possa ter voz própria, que nenhuma outra associação poderá suprir” (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 24).

É notória a preocupação da AEC de não ferir de forma alguma o episcopado, uma vez que quer ser *associação* se for essa a vontade dos bispos e somente enquanto não houver uma melhor alternativa. Mas os seus promotores também não deixam de transparecer algum desconforto por uma certa indiferença e passividade *de facto* que perscrutam do comportamento da CEP. E também sabem que a AEC, que eles constroem com entusiasmo⁹⁵⁶, “só terá a projecção desejada quando aceite e reconhecida formalmente pela Conferência Episcopal, à maneira do que aconteceu em todos os países católicos da Europa Ocidental” (pp. 23/24).

A audiência solicitada à CEEC é concedida a 30 de Abril de 1980⁹⁵⁷. Todos os pontos da agenda são tratados e “a partir desta data, a A.E.C. era oficialmente reconhecida e aceite pelo episcopado como interlocutor válido, quer perante a própria Comissão episcopal, quer perante os poderes públicos, quer ainda perante as organizações internacionais congéneres⁹⁵⁸,

⁹⁵⁶ Nesta data, já são quinze as escolas associadas (de acordo com o anexo ao documento entregue à CEEC, também é associado o Externato de S. Domingos, de Fátima, pertença das Irmãs Dominicanas) (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Anexo I”, 5/4/1980).

⁹⁵⁷ Da parte da CEEC estão presentes D. António Francisco Marques (presidente), D. António Marcelino e D. António dos Santos (vogais). A acompanhá-los está o Pe. António Carrilho, na qualidade de Secretário da CEEC (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 25).

⁹⁵⁸ Esta existência “provisória” da AEC conduz a equívocos, designadamente no tocante ao reconhecimento internacional da associação como legítima representante do ensino católico português. É disto ilustrativo o seguinte texto redigido pelo coordenador do NEP, Miguel Líbano Monteiro, em 13/8/1980, a propósito da “Ausência de Estrutura do Ensino Católico em Portugal”, quando efectivamente já existe uma associação das escolas católicas: “Em visita efectuada pelas delegações que participaram em Bruxelas na reunião do Conselho da OE-GIAPEC [Associação Internacional dos Pais de Alunos do Ensino Católico], em Outubro de 1979, à sede do CEEC [Comité Europeu do Ensino Católico], o Secretário Geral lamentou a não existência de uma estrutura do Ensino Católico em Portugal e referiu o contacto recente com o Bispo D. António Marcelino. No mês

enquanto não fosse criado, a nível nacional e no âmbito da C.E.E.C., um serviço que promova e coordene iniciativas, na linha dos princípios que inspiram a Escola Católica (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 25).

Para formalizar esta decisão, em 19 de Maio de 1980 o presidente da CEEC, D. António Francisco Marques, envia ao secretariado da AEC um documento comprovativo da deliberação tomada na sua reunião de 30 de Abril:

“Considerando o caminho já feito no sector e as realizações já levadas a efeito ou programadas por um grupo de cristãos empenhados neste campo apostólico, os quais se encontram neste momento já organizados na chamada Associação das Escolas Católicas (A.E.C), a Comissão Episcopal da Educação Cristã, na sua reunião de 30 de Abril de 1980, deliberou, até ao momento em que se possa criar um serviço ou departamento que se ocupe especificamente da Escola Católica, tal como está previsto na reestruturação dos seus secretariados nacionais, ou até que o julgue conveniente ou necessário, aceitar como interlocutor válido perante a mesma Comissão Episcopal a Direcção da A.E.C., devendo a ligação normal estabelecer-se através do Secretário da referida Comissão.

A mesma Direcção da A.E.C., devidamente credenciada por esta Comissão Episcopal e em ligação com o seu Secretariado, poderá igualmente ser interlocutor, quando for necessário ou útil, quer junto dos poderes públicos, quer das organizações internacionais congéneres.

Uma vez constituído o serviço ou departamento nacional previsto e nomeado pela Conferência Episcopal o seu responsável, acordar-se-á, de modo concreto, o tipo de relações entre o mesmo e a A.E.C.” (p. 26).

Com este reconhecimento parece instalar-se um clima de acolhimento e confiança entre o episcopado e a AEC, depois de um longo período de avanços e recuos e de alguma indiferença prática da parte dos bispos. Todavia, deduzem-se do texto incertezas e indecisões que não deixam completamente tranquilos os responsáveis da AEC. Mas apesar disso as acções com directores, professores e funcionários, alunos e pais sucedem-se com um ritmo

seguinte [Novembro de 1979], após o encerramento do Colóquio sobre Educação e Emprego, o Secretário Geral do CEEC, em reunião (por ele solicitada) com o Delegado do NEP, pediu-lhe, ao abordar de novo o assunto, que interessasse as Associações de Pais portuguesas no lançamento de uma organização nacional do Ensino Católico em Portugal. Recomendou, nessa altura, que não tivesse demasiada preocupação com a estrutura porque ‘o principal é arrancar’. Aproveitou ainda para oferecer todo o apoio do Secretariado Geral, prontificando-se, nomeadamente, a deslocar-se a Portugal. Os diferentes contactos com responsáveis europeus do Ensino Católico têm vindo a acentuar no Nep uma certa ‘reserva’ quanto ao tipo de valores que, por vezes, se pretendem promover – mais os valores da chamada ‘cultura ocidental’ do que os valores reais do Catolicismo, os valores do Evangelho. Tal situação faz pensar num certo efeito de compensação (ou de equilíbrio) que poderia ser conseguido através da participação na CEEC de uma futura organização portuguesa do Ensino Católico” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Educação e Emprego, 13/8/1980, p. 5).

crecente, de modo a consolidar a identidade comum e a promoção da qualidade a todos os níveis, como mais à frente nos referiremos.

A criação do Departamento de Escola Católica (DEC)

Em paralelo com a luta do “movimento das escolas católicas”, e especialmente pressionado por elas, corre neste âmbito alguma agitação no seio da Conferência Episcopal, sobretudo ao nível da CEEC.

Em finais de 1979, D. António Francisco Marques, presidente da CEEC, falando sobre a Escola Católica aponta aos restantes bispos “a necessidade de, a curto prazo, se criar, não propriamente um Secretariado independente, mas uma secção especializada dentro do actual Secretariado do Ensino da Igreja nas Escolas”⁹⁵⁹ (*Arquivo da CEP*, acta da 84ª Assembleia, 12 a 15/11/1979, p. 11). Prefigura-se a criação de um órgão coordenador da Escola Católica, mas nada se diz sobre a actividade da AEC, com quase ano e meio de existência formal, embora ainda não reconhecida pelo episcopado.

Finalmente, na Assembleia Plenária de 9 a 12 de Dezembro de 1980 aprova-se a reestruturação do Secretariado Nacional da Educação Cristã, criando-se o *Departamento da Escola Católica* “para prestar às Escolas Católicas o apoio necessário à realização do seu projecto educativo” (*Arquivo da CEP*, acta da Assembleia de 9 a 12/12/1980, p. 5).

Efectivamente, o DEC só começa a funcionar em Novembro de 1981 (SNEC, 1981b: 6), tendo como responsável a Ir. Maria Luísa Coelho de Pinho (p. 7). No *Relatório de Actividades* do SNEC referente ao ano de 1981, pode verificar-se que neste curto período o DEC iniciou contactos com as dioceses, com a Comissão de Educação e Ensino da CNIR e FNIRF, com elementos da ex-AEC e com outras pessoas “no sentido de se proceder à elaboração do ficheiro completo das Escolas Católicas existentes e preparar contactos directos com elas, quer por Dioceses quer por zonas, como apoio e resposta às necessidades prioritárias”. Neste período, o DEC também participou, em Roma, no Congresso do Comité Europeu do Ensino Católico, tendo apresentado o seu pedido de admissão como país membro do Comité (p. 6)⁹⁶⁰.

⁹⁵⁹ Já uns meses antes, no decorrer do Colóquio Internacional “A Escola Católica numa sociedade pluralista”, D. António Francisco Marques (1979) aventa este desejo: “Torna-se urgente que, para já, no Secretariado do Ensino da Igreja nas Escolas, apareça um sector verdadeiramente preocupado com a Escola Católica” (pp. 31/32).

⁹⁶⁰ Virgílio Mota (2007), um dos co-fundadores da AEC, em entrevista, realça até algum contributo muito positivo do DEC, não deixando de assinalar, contudo, as suas limitações relativamente a uma “associação de escolas católicas”: “O DEC, ao nível da construção, produção e divulgação de documentos orientadores, sobretudo ao nível das ideias da EC e divulgadores dos documentos da Igreja, etc. foi muito bom. Os encontros de Setembro que o DEC promoveu tinham conteúdos de altíssimo valor e é justo que se lhes dê esse tributo.

Já no início da década de noventa, D. António Marcelino – sem dúvida o bispo que mais acompanha a Escola Católica a partir da sua nomeação, em meados da década de setenta⁹⁶¹ – destaca desta forma o papel que o DEC entretanto vai desenvolvendo:

“A afirmação clara do Concílio Vaticano II sobre o direito de a Igreja possuir escolas e a doutrina mais alargada do Código do Direito Canónico de 1983 sobre a natureza da escola católica, concebida mais à base do projecto educativo do que da pertença ou ligação a uma instituição eclesiástica, levou o Episcopado Português a criar o Departamento da Escola Católica (DEC) integrado no Secretariado Nacional da Educação Cristã (SNEC)⁹⁶², órgão da Comissão Episcopal da Educação Cristã, a publicar documentos sobre esta instituição educativa, a implementar secretariados ou departamentos diocesanos, a promover semanas nacionais, a federar-se em instituições europeias e internacionais, como o Comité Europeu do Ensino Católico (CEEC) e Office International de l’Enseignement Catholique (OIEC), a publicar um boletim-revista mensal ‘Construir Escola Católica’, bem como a publicar todos os documentos da Santa Sé e de outros episcopados com interesse para o sector” (Marcelino, 1994: 62).

Consolida-se desta forma a estrutura hierárquica da Igreja mais responsável pela Escola Católica, sobre quem recaem grandes expectativas devido às crescentes exigências decorrentes do novo quadro legislativo sobre o ensino privado. Mas apesar da importância de que se reveste este organismo, ele também gerará alguma desmotivação nas “bases” e será alvo, por longo tempo, de alguma controvérsia⁹⁶³, como seguidamente veremos.

O fim da Associação das Escolas Católicas

Na sequência da deliberação do episcopado, em 5 de Março de 1981, o secretário da CEEC envia uma carta à direcção da AEC comunicando a criação do DEC, aguardando-se apenas a nomeação do seu responsável. A terminar, o Pe. António Carrilho tem palavras simpáticas para com a AEC, contando com a sua colaboração futura:

Embora faltasse a isso aquilo que uma associação tem, que é exactamente pessoas que livremente estão, em conjunto, para desenvolver um projecto. O DEC era uma entidade que cria acções para outras, enquanto uma associação é um conjunto de entidades que livremente se associam para construir um projecto” (p. 421).

⁹⁶¹ Mais concretamente, em 21/9/1975.

⁹⁶² O SNEC foi criado na Assembleia Plenária de 9 a 12 de Dezembro de 1980, por proposta da CEEC (SNEC, 1984: 3).

⁹⁶³ D. António Marcelino (2008), um prelado que acompanhou todo este processo, diz-nos, em entrevista que o DEC nunca teve como intenção acabar com a AEC, pois tinha outras responsabilidades: “O DEC nasceu sem querer prejudicar a AEC. Muito pelo contrário. Sempre respeitou o seu trabalho e queria continuar numa salutar colaboração, como se veio a verificar. Simplesmente, era necessário que a CEP assumisse para que todas as escolas, mesmo as não inscritas na AEC, pudessem ser apoiadas e estimuladas, na fidelidade ao projecto educativo próprio” (p. 133).

“Esta Comissão tem em muito apreço a colaboração que a vossa Associação lhe tem prestado e com a qual espera poder continuar a contar, para que a Escola Católica possa ser, no nosso país, uma realidade ao serviço da educação integral e do crescimento na fé das crianças e adolescentes que dela beneficiam” (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 27*).

Perante este facto, em 6 de Abril de 1981 a AEC realiza uma Assembleia Geral e decide por unanimidade o seguinte:

“1.º - Dissolver a Associação das Escolas Católicas, de acordo com o disposto no art. 15.º, 6.8., dado verificar-se: a) que a mesma cumpriu os seus objectivos, conforme o constante dos artigos 1.º, 4.º e 6.º dos Estatutos; b) ter deixado de se aplicar à A.E.C. o determinado pela carta do Presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã de 19 de Maio de 1980, não se justificando, deste modo, a continuidade da A.E.C., em face da existência do organismo oficial da Igreja;

2.º - Expressar um voto de louvor ao Episcopado Português pela criação do órgão oficial, agora anunciado e que vai orientar a Escola Católica, desejando que o mesmo seja o impulsionador de um autêntico ensino católico em Portugal;

3.º - Manifestar um voto de agradecimento à Direcção da A.E.C., na pessoa do seu presidente, Pe. Joaquim Ventura, pela forma como a Associação cumpriu os objectivos que se tinha proposto;

(...)

5.º - Cancelar todas as actividades programadas ou previstas pela A.E.C., nomeadamente os retiros de alunos, a III Semana de Reflexão de Professores Católicos e o Curso de Formação Pedagógica e Científica a realizar em Coimbra. (...)” (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 27/28*).

No dia seguinte, o secretário da AEC, Humberto Salvador, envia uma carta ao secretário da CEEC informando-o das deliberações da Assembleia Geral da AEC, não sem antes manifestar o “regozijo” por se terem atingido os objectivos que a AEC se propôs atingir:

“Tendo recebido, através da carta citada, a informação de que o Episcopado havia criado o Departamento da Escola Católica, integrado na estrutura do Secretariado Nacional da Educação Cristã, a Direcção da A.E.C. analisou as implicações desta decisão do Episcopado e verificou com regozijo terem-se atingido os objectivos que esta associação se propunha, não se justificando, assim, a sua continuidade, por força dos Estatutos (art. 6.º) (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 27*).

É o fim da Associação das Escolas Católicas. Mas se aparentemente é um fim “feliz”, uma vez que é alcançado um dos principais objectivos da sua criação, esta solução do episcopado não deixa de ser sentida com certa “amargura” e algum ressentimento, sobretudo por parte dos elementos da direcção.

Quatro desses testemunhos, recolhidos depois desta decisão, são elucidativos deste mal-estar. O Presidente da Assembleia Geral, Manuel de Jesus Sousa, da Associação de Pais do Colégio da Rainha Santa Isabel, em Coimbra, depois de expressar a “profunda e sincera homenagem àquele que foi a alma de todo este movimento, o Padre Ventura”, e de desejar, ao episcopado, “os melhores êxitos na missão que assume”, está expectante quanto ao (bom) trabalho que o novo departamento eclesial vai produzir, uma vez que há caminho aberto:

“Tudo agora se afigura mais fácil, já que a Igreja, através das suas estruturas a nível nacional, vai decerto dar resposta às solicitações de um conjunto de pais e professores, preocupados com a correcta e sã educação dos seus filhos e alunos” (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 35).

Por sua vez, o secretário da AEC, Humberto Salvador, depois de louvar a iniciativa do episcopado, lamenta o facto de nem todos, dentro da Igreja, acreditarem na força e na urgência da Escola Católica:

“Sabemos que alguns sectores da Igreja, incluindo, por vezes, membros da sua hierarquia, não acreditam na Escola Católica. Outros, porventura, a julgam desnecessária ou inútil, defendendo, quiçá, a vacuidade de um ensino neutro. Se (...) tais atitudes revelam o desconhecimento das exigências da missão sagrada da Igreja de ensinar os homens (...), por outro lado desconhecem a missão essencial da escola” (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 36/37).

E depois de dissertar sobre a razão de ser da Escola Católica, pela qual lutou a AEC⁹⁶⁴, Humberto Salvador deixa algumas recomendações “acutilantes” ao episcopado:

“Com a criação deste órgão oficial, a Igreja afirma, clara e publicamente, que quer esta Escola e aposta nela.

Rev.mos senhores bispos: desejamos ardentemente que o Departamento agora criado não seja apenas um centro de decisões que revelem desconhecimento das realidades da escola católica em Portugal. Desejamos que este Departamento ajude a definir a identidade

⁹⁶⁴ Diz o autor, a este respeito: “Foi para defender esta Escola, onde Cristo é a grande presença, foi para defender esta Escola, onde Cristo informa toda a visão do homem e do mundo, do presente e do eterno, que se criou a Associação das Escolas Católicas (A.E.C.). Lutámos para que esta Escola fosse reconhecida” (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 37/38).

das nossas escolas católicas, onde pais, professores, alunos e outros educadores vivam e se sintam comprometidos no mesmo projecto educativo. Desejamos, sim, que este Departamento coloque a Escola Católica em situação de permitir que ela consiga realizar com eficácia a autêntica síntese entre a Fé e a cultura, entre a Fé e a Vida. (...) Desejamos, sim, que este Departamento encare a Escola Católica como uma comunidade viva com todos os seus membros, pais, professores e alunos, vivendo em unísono o mesmo projecto e trilhando os mesmos caminhos” (p. 38)⁹⁶⁵.

Também Virgílio Mota, na altura docente do Colégio Conciliar de Maria Imaculada, em Leiria⁹⁶⁶, realça no seu testemunho o contributo de todos os que tornaram possível a criação de uma associação de escolas católicas, “conjugando esforços, dinamizando iniciativas, promovendo acções” (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 42). Depois, deixa transparecer algum desconforto por entre as palavras de optimismo que dedica ao episcopado:

“Que o ideal da Escola Católica se vá efectivando cada vez mais, agora sob a eficaz orientação (esperamo-lo sinceramente) dos nossos bispos e que a Igreja tenha, por fim, a coragem de se constituir como alternativa no campo do ensino e não mais pense que umas aulas de Religião e Moral Católicas (facultativas) são suficientes para que as escolas sejam católicas” (ibidem)⁹⁶⁷.

Mas é Manuel Mateus Tavares, docente no Externato Atlântico⁹⁶⁸, em Peniche, e membro da direcção da AEC, quem assume um discurso mais ousado e acutilante, com um testemunho repleto de críticas, sobretudo ao comportamento do episcopado em todo este processo:

“Neste momento histórico, julgamos oportuno fazer uma reflexão séria sobre uma longa caminhada que, humildemente, julgamos ter sido encetada há mais de uma dúzia de

⁹⁶⁵ Comentando, em entrevista, estas afirmações, Humberto Salvador (2007) esclarece os contornos da revolta: “Não diria que se tratava de revolta mas de alguma decepção porque a resposta da hierarquia aos nossos apelos tinha demorado mais tempo do que gostaríamos. Hoje, vistas as coisas com a distância do tempo, compreendo que talvez a hierarquia considerasse que não estavam reunidas as condições para uma actuação pública eficaz” (p. 192).

⁹⁶⁶ Actualmente director pedagógico do Colégio de S. Miguel, e uma das personalidades por nós entrevistada.

⁹⁶⁷ Passadas quase três décadas, Virgílio Mota (2007), em entrevista, faz desta forma a leitura dos acontecimentos que conduziram a este desfecho: “Foi com imensa esperança que vimos nascer a associação, sobretudo porque ela esteve ligada a uma série de eventos, ou surge na sequência de uma série de eventos no final dos anos 70. Vivemos este facto com muita esperança e com muita alegria, embora tendo ao mesmo tempo consciência de que, de facto, era um grupo relativamente pequeno e que não estava em sintonia com toda a hierarquia da Igreja, nem com todos os superiores das ordens e das congregações religiosas ligadas ao ensino. Sabíamos que ia haver dificuldades, tínhamos consciência disso e a prova foi que a associação, depois, teve que parar. (...) Realmente, nós estávamos à espera de outra coisa. Estávamos à espera que a CEP assumisse a associação e lhe desse força e ânimo para andar para frente. E que fosse a associação a tal estrutura que representaria o ensino católico nacional. E foi quase o contrário” (p. 421).

⁹⁶⁸ E director pedagógico do externato quando da criação da AEC.

anos, por um grupo de cristãos, sacerdotes e leigos que, dia após dia, iam sentindo na carne os problemas, carências e angústias de uma escola, dita católica, vegetando sob o olhar complacente ou impotente da hierarquia, de directores, de professores, de pessoas responsáveis que, no fundo, quase nada tinham a ver (porque não a entendiam) com a verdadeira, como a autêntica Escola Católica (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 39).

Este tom frontal de Manuel Tavares endurece à medida que desenvolve o seu pensamento, indiciando alguma revolta e tristeza pelo desfecho deste processo:

“Que esta caminhada, em busca dos verdadeiros rumos para a Escola católica, fosse criticada, boicotada as suas realizações, denegridas as pessoas nelas empenhadas, por quem não aceita nem entende a escola como espaço vivencial da Fé... compreender-se-ia. O que não podemos calar, neste momento de verdade, são as ambiguidades, a hipocrisia, o comodismo, e, por vezes, a cobardia daqueles que, de algum modo, são Igreja neste país, e Igreja responsável.

Assistimos, ao longo destes anos, a uma chocante abdicação, descrença, medo e até boicote, por parte de pessoas altamente responsáveis e de cuja acção, pronta e esclarecida, a Escola Católica muito teria beneficiado. (...) Não chegam as frases bonitas, a declaração de intenções, quando a prática demonstra uma ambiguidade e indecisão, um calculismo e uma ‘diplomacia’ que não vêm da Fé, nem estão de acordo com a procura de uma identidade. Não basta (...) que a Escola Católica (...) tenha o rótulo de católica. Ela precisa vitalmente de pessoas comprometidas, identificadas com o seu espírito, desde o Bispo da diocese (passando pelos seus directores, professores e pais) até ao empregado mais humilde que nela trabalha. A Escola Católica, toda ela, tem de ser testemunho, compromisso, vivência. Cremos muito sinceramente que foi este medo de compromisso, o receio de aparecer identificado com um projecto específico, próprio, o maior obstáculo a que a Escola Católica adquirisse a sua própria identidade. Diz o povo, e com razão, que ‘não é o hábito que faz o monge’. Pois, por vezes, até encontrámos a vergonha de usar o hábito, de aparecer como tal, quanto mais a busca sincera duma identificação. O problema da Escola Católica em Portugal é – e sempre foi – essencialmente um problema de fé. Com mágoa o temos de dizer: os responsáveis mais directos na vida da Escola Católica não acreditam nesta Escola, como meio de evangelização, como testemunho vivencial de fé em Jesus Cristo. Mais: publicamente o dizem, condenando, em forma de letra, a necessidade da sua existência, por a considerarem um factor de divisão no âmbito do ensino não-estatal” (pp. 40/41)⁹⁶⁹.

⁹⁶⁹ Manuel Tavares (2007), em entrevista, justifica estas palavras duras da seguinte forma: “Naquela altura era novo, tinha o ‘sangue na guelra’, como se costuma dizer, e por isso caracterizei alguns aspectos paralisantes do processo de forma muito viva, com expressões que hoje, certamente, não utilizaria. Era notória a existência de demasiadas hesitações, receios... excessiva ‘prudência’ de diversos sectores e agentes que pareciam querer estar

Está bem patente nestes testemunhos um certo descontentamento⁹⁷⁰ – indignação, mesmo – perante o contexto da solução encontrada pelo episcopado. Terá sido à custa de muita perseverança que pela primeira vez se consumou a união “espiritual” de escolas católicas, diocesanas e congregacionais. E neste curto espaço de tempo, foi criada uma forte dinâmica de trabalho materializada em muitas acções para todos os elementos das comunidades educativas, tanto a nível das escolas associadas⁹⁷¹, como a nível nacional⁹⁷² e internacional⁹⁷³.

Como o Pe. Joaquim Ventura nos relata em entrevista, o grupo esperava que fosse a AEC a ser reconhecida como a fiel representante das escolas católicas, e sentida, formalmente, como a estrutura nacional há tanto desejada, tal o dinamismo que estava a imprimir⁹⁷⁴. Uma

e não estar no barco, por diversas razões que não interessa agora dissecar. Mas, de facto, não se assumiam de forma clara e frontal” (p. 358).

⁹⁷⁰ Três décadas depois, também a Ir. Maria Helena Moreno (2006), na altura directora do Colégio da Rainha Santa e co-fundadora da AEC, reconhece o pouco regozijo dos responsáveis da associação e deixa críticas ao episcopado: “Não, penso que não houve regozijo nenhum. Antes se sentiu que os senhores bispos se apoderaram de algo que estava a nascer e deveriam ter apoiado e deixado crescer. Mas, tal como disse anteriormente, o que me parece é que houve pouca clareza e menos diálogo neste processo” (p. 394).

⁹⁷¹ Designadamente, encontros de reflexão sobre os seguintes temas: “A Escola Católica à luz do Vaticano II e das orientações do Episcopado Português”; “A Escola Católica – resposta aos anseios dos pais católicos”; “A Escola Católica na Europa Ocidental: aspecto estrutural e vivencial”; “A Escola Católica e as outras Escolas estatais e não estatais”; “A Escola Católica como comunidade educativa, integrando pais, professores, alunos, direcções e pessoal auxiliar”; “A Escola Católica – espaço privilegiado de catequese, de educação da fé e de vocações”; “A Escola Católica e o seu projecto educativo”; “A Escola Católica e as suas relações com a comunidade em que está inserida”; “A Escola Católica e os indiferentes ou católicos não praticantes, etc.” (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 28/29).

⁹⁷² Designadamente: 1ª e 2ª Semanas de reflexão dos professores católicos (28/9 a 3/10/1979 e 2 a 8/9/1980, respectivamente), constando de um retiro e estudo de diversos temas; Curso para professores (conselheiros de alunos e directores de turma), em Coimbra (2 a 5/1/1980), orientado pelo Pe. Garrido; Cursos para animadores de Escolas de Pais: 2 a 5/1/1980 (em Coimbra, orientado pelo Pe. Garcia de Dios) e de 1 a 3/5/1980 (em Cernache, orientado pelo Pe. Garrido); Encontros-Retiros para alunos: 5 ao todo, de 1979 a 1981, em locais diferenciados (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 29/30).

⁹⁷³ Designadamente o Colóquio Internacional “A Escola Católica numa sociedade pluralista”, de que já falámos, onde estiveram presentes 87 escolas não estatais, 18 escolas estatais, variados organismos nacionais e internacionais (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 31-34).

⁹⁷⁴ Diz o Pe. Joaquim Ventura (2009) a determinado passo, sobre este assunto: “Então solicitei uma reunião com os bispos e com os representantes de todos os sectores. (...) Falaram todos muito bem. O próprio representante dos pais explicou quais eram as razões da nossa aposta, os professores como professores. ‘Nós precisamos das escolas católicas unidas’. (...) Eu falei em último lugar e disse aos bispos: ‘Perante isto os senhores só têm que nos dizer se querem ou não querem, pois já andamos aqui iludidos há muito tempo. Aceitam-nos ou não, junto de vós, como órgão oficial da Igreja. Nós não queremos ser marginais.’ Foi nessa altura que o senhor D. António Marcelino levantou a voz e disse: ‘Pe. Ventura, tens lutado há vinte e tal anos contra ventos e marés e levado pontapés de um lado e de outro e ainda vens perguntar ao episcopado, que não pode escusar-se de um pecado grave de omissão, se estamos ou não de acordo com a Escola Católica em Portugal. Evidentemente que estamos.’ ‘Então vamos imediatamente proceder a isso, mas queremos que tudo seja escrito, o mais depressa possível’, disse eu. Entretanto, os bispos disseram para estar descansado, que ficava por conta deles; no entanto, não foram capazes de o fazer. Ainda estivemos a aguardar e em vez de vir a resposta prometida (...) veio uma carta do Pe. António Carrilho, que estava então no SNEC, anunciando que o episcopado tinha acabado de criar o Departamento de Escola Católica, tendo nomeado uma religiosa para o presidir. Como os estatutos da AEC diziam que até à constituição de um órgão dependente da CEP nós íamos assumir, mas logo que ele fosse criado desistiríamos, eu provoquei uma assembleia-geral e disse: ‘Perante estes novos factos, não temos outro caminho para sermos fiéis aos estatutos senão votarmos a nossa desistência. Deste modo, vamos apoiar a comissão episcopal e o novo departamento com as nossas forças, mas como não nos

dinâmica que não se transfere para a nova estrutura eclesial – mais estática e institucional – apesar da experiência cooperativa adquirida e das boas intenções de todos os intervenientes.

As turbulências internas, em jeito de catarse

Neste processo de construção de uma cultura associativa das escolas católicas, surgem, não poucas vezes, ruídos no relacionamento entre os directores das escolas, ou reparos ao comportamento e às atitudes assumidas pelos bispos – os responsáveis máximos pela condução *política* do processo.

Este ambiente emerge sobretudo quando o “movimento das escolas católicas” intensifica a sua acção e alastra a convicção, junto do episcopado e das escolas, de que é indispensável a organização e concertação dos colégios da Igreja, para promoverem a sua identidade e defenderem a liberdade de ensino.

Em 1976, numa carta enviada ao Cón. José Lourenço Mendes, secretário do Bispo de Portalegre e Castelo Branco, D. Agostinho de Moura, o Pe. Joaquim Ventura critica os bispos pela sua inacção prática perante a onda de ameaças de ocupações e nacionalizações de colégios, algumas das quais já consumadas:

“A certidão de óbito dos nossos colégios tem o aval dos nossos Bispos, pelo menos por nunca terem tentado organizar em Portugal um Secretariado Nacional do Ensino da Igreja, que seria o nosso escudo nas horas difíceis por que estamos a passar. Ontem foi Proença-a-Nova, foi Alcácer do Sal, foram outros que, ignorados pela Igreja, já desceram à sepultura. Hoje é Fátima, combatida impiedosamente, com ódio satânico... Amanhã serão os restantes, e o fim de todos não virá longe!” (Cf. Anexo IIN).

Depois, este destacado obreiro do “movimento das Escolas Católicas”, ao seu estilo, culpabiliza o episcopado pela falta de coesão das escolas católicas:

“E a Igreja em Portugal que fez pela defesa das nossas escolas cristãs? Não bastam as afirmações de princípio, em Notas Pastorais. Era preciso, já de há muito, uma estrutura aglutinadora de todo o ensino da Igreja, que fosse uma voz e uma força! Não o entendeu assim a Hierarquia em Portugal. Vai-se permitindo que os sacerdotes que acreditaram na validade das escolas cristãs se vão afastando, com o sinete da derrota, revoltados, com o único crime de terem lutado sozinhos!” (ibidem).

aceitaram como associação, desistimos’. (...) Foi um sentimento de indignação contra o episcopado que não quis uma coisa que era boa para a Igreja” (pp. 236/237).

E cansado de tanto lutar sem o eco esperado da parte dos bispos, o Pe. Ventura termina desta forma:

“Peço desculpa, Senhor Cónego, do meu desabafo e mais ainda de já não ser capaz de qualquer sugestão ou iniciativa tendente a provocar novas reuniões, onde nada se poderá adiantar. Entretanto, se o Conselho Permanente do Episcopado ou a Comissão Episcopal para a Educação Cristã tomarem essa iniciativa, não deixarei de comparecer” (ibidem).

Esta carta merece do secretário de D. Agostinho de Moura o seguinte comentário, de quem também comunga das mesmas impaciências do Pe. Ventura:

“Sobre ela [a carta], verdadeiramente, nada lhe poderei dizer, senão lamentar a condução de assuntos que, na verdade, acabam por provocar estados de espírito que não interessam a ninguém, antes só desinteressam.

Apesar de tudo, permiti-me mandar fotocópia da sua carta ao Snr. D. António Marcelino e dar conhecimento dela ao Snr. D. Agostinho” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Carta ao Pe. Joaquim Ventura”, 13/2/1976).

Já com um grupo alargado de escolas católicas apanhadas pelo “movimento”, em 1 de Dezembro de 1977, e na sequência da reflexão sobre o documento “A Escola Católica”, da SCEC, os participantes concluem que a maioria dos bispos, a respeito das suas escolas, não age de acordo com o espírito das orientações nele expostas (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 11*). Para estes responsáveis, dever-se-ia fazer todos os possíveis para se proceder à recuperação de todas as escolas, uma vez que “as cedências ou vendas feitas resultam numa perda imensa para a civilização, para o homem e para os seus destinos naturais e sobrenaturais” (ibidem), devendo, para tal, os bispos tomar uma posição “inadiável” do junto do Governo, para defender a liberdade de escolha e a liberdade de ensino (p. 13). E a propósito, no n.º 60 do documento os participantes reagem com dureza contra alguns prelados (e outros consagrados), denunciando comportamentos atípicos:

“Alguns Bispos portugueses parecem duvidar do mérito e necessidade da escola católica. O manterem-se nessa atitude constitui séria demissão ou fuga à sua missão. É negar os sinais dos tempos. Dentro da Igreja há, a nível do Episcopado, do Clero e Religiosas quem se sintam mais obrigado a servir no ensino estatal do que no ensino da Igreja” (ibidem).

Em inícios de 1978, o Pe. Manuel Bastos, director do Externato Atlântico, em Peniche, fala de omissões por parte da hierarquia da Igreja, perante as afrontas para com as escolas privadas:

“É estranho que sendo o problema da Escola Católica de tamanha acuidade, não tenham os órgãos responsáveis provocado actuações mais globais e acutilantes. Segundo alguns, terá sido escandalosa tal omissão” (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 45*).

Mas as críticas ao episcopado respeitam também à ligeireza com que olham para a Escola Católica, merecedora de uma mais cuidada atenção e de criteriosa visão estratégica:

“No período da contestação mais acesa, quando a Escola Católica foi alvo de ataques e veio a cair na zona duvidosa da consciência cristã, atingindo não poucos sacerdotes, faltou o esclarecimento, a orientação e a disciplina. As vozes que então se fizeram ouvir foram ténues e inconscientes, por falta de apoio.

Verdadeiramente, assunto de tão grande envergadura não teve esteio condizente. Houve a preocupação de pôr à frente das Escolas da Igreja responsáveis, porventura de bom nível intelectual, mais do que de bom nível moral, religioso, pastoral e técnico. Não terá havido a visão pastoral da rentabilidade da ocupação dos melhores padres e leigos, nos quadros das Escolas” (*ibidem*).

Também o diácono João Mendonça⁹⁷⁵, do Colégio de Santo António, em Portalegre, em carta enviada de Itália, depois de palavras de encorajamento ao Pe. Ventura deixa algumas sugestões, não sem conterem críticas subtis:

“Penso (...) que o problema das nossas escolas devia ser resolvido pelos Bispos, procedendo a uma montagem das escolas da Igreja em locais fulcrais. Pô-las a nível eclesial nacional e não diocesano. Depois, recrutar, de entre o clero e religiosas, os professores necessários, porque os tem. O caso de tantos padres e religiosas, que deixaram as escolas da Igreja para irem para as do Estado, é um cancro no coração da Igreja. (...) A evangelização que a Igreja deve fazer nas escolas do Estado (quase sem possibilidade) começará com a evangelização que faz nas suas” (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 45*).

Anos mais tarde, e reportando-se à problemática associativa vivida nas últimas três décadas do século passado, o Pe. João Carvalho, do Colégio de Gaia, reforça a necessidade da união efectiva das escolas católicas, mas sob a coordenação directa da CEP (mitigando desta forma, implicitamente, a acção desenvolvida pelo DEC):

“À Escola Católica em Portugal falta uma estrutura (ligada à Conferência Episcopal Portuguesa) que efectivamente trace um ideário base (aberto e desempoeirado) para a Escola Católica Portuguesa e faça uma congregação nacional das várias escolas e uma força

⁹⁷⁵ Actualmente pároco de Sarzedas, distrito de Castelo Branco e diocese de Portalegre e Castelo Branco, personalidade que entrevistámos.

conjunta nacional com orientações claras. Sem estas medidas proliferam as ‘panelinhas’, a lei do cada um ‘desenrasca-se’ como pode... a desunião faz a fraqueza. No caminho que estamos a trilhar a Escola Católica em Portugal (e todo o Ensino Privado) cada vez mais será enfraquecido e quando acordarmos será tarde. Aliás a Igreja Portuguesa costuma actuar depois dos factos consumados” (SNEC, 1999: 3).

Os receios de colisão com a AEEP

O receio de um enfraquecimento do movimento associativo das escolas privadas, desejadamente criado nos inícios da década de setenta e consumado logo após a Revolução de Abril de 1974⁹⁷⁶, leva responsáveis de escolas católicas, sobretudo pertencentes a congregações religiosas, a não sentir oportunidade na criação de (mais) uma associação, mesmo que de escolas confessionais com objectivos tendencialmente específicos.

Quase a findar a década de setenta, o Pe. José Carlos Belchior (1979), na altura director do Colégio de S. João de Brito, em Lisboa, e na linha do pensamento da Companhia de Jesus, a que pertence⁹⁷⁷, é uma voz dissonante relativamente a uma associação de escolas católicas.

⁹⁷⁶ Como iremos desenvolver no ponto seguinte.

⁹⁷⁷ Na realidade, os jesuítas – sobretudo sob o *comando* do Pe. Belchior – comandam as resistências à criação de uma estrutura associativa das escolas católicas, sobretudo com receio de enfraquecer a AEEP, estrutura onde desde a primeira hora estão bem presentes. Em entrevista para nós concedida, o padre jesuíta Amadeu Pinto (2007), na altura a ter as primeiras experiências no ensino particular, resume desta forma o sentimento da Companhia, também partilhada por outras congregações: “A ideia base que apanhei desde o início é que havia um esforço de manter a união entre tudo o que era ensino particular: colégios de Igreja, colégios laicos, etc. Todos unidos para melhor se defenderem. Naturalmente, depois, cada um com a sua especificidade, com as suas características. Nessa linha, lembro-me perfeitamente que, uma vez ou outra, me falaram: porque é que vamos fundar uma associação de escolas católicas? Mas para quê? Vamos dividir-nos. Não vale a pena, nós precisamos é de união. É óbvio que ninguém vem subverter a matriz pedagógica que tenho no Colégio. Somos diferentes, mas todos integrados numa unidade. Foi a ideia que bebi, imediatamente, quando cheguei ao ensino particular e cooperativo. De facto, os três colégios da Companhia de Jesus defendiam isso, precisamente” (p. 107). Contudo, esta suposição foi sendo mitigada ao longo dos anos, e em meados da década de dois mil, já dois colégios jesuítas são associados da APEC. Aliás, em entrevista, o Pe. Amadeu confidenciou-nos que “nada tem contra” quando o esclarecemos que a APEC tem objectivos estritamente pastorais, que em nada colidem com a AEEP: “Sim, sim. Encantado. Nisso, não tenho nada a objectar. O que é preciso é estarmos atentos à nossa maneira muito própria de ser, à portuguesa, que pende para a defesa (quase) exclusiva da coutada que nos coube em sorte. Houve o Fórum “Risco de Educar”, em que tive todo o gosto em fazer uma intervenção. Ao congresso, há dois anos, só não fui, por não ter podido. Portanto, não temos nada contra, creio eu” (p. 114). (Mas também não será pacífico o debate no seio da Companhia de Jesus, uma vez que o Pe. Manuel Pereira Gomes, na altura director do Colégio Apostólico da Imaculada Conceição, em Cernache, faz parte do grupo fundador da AEC...).

Nesta questão candente, também os Missionários do Coração de Maria (Claretianos), responsáveis pelo Colégio dos Carvalhos, contestam a criação de uma associação de escolas católicas, tanto na década de setenta (AEC) como mais tarde (APEC). O Pe. Freitas Ferreira (2006) é a voz do protesto: “Fizeram-se reuniões, para que todas as escolas da Igreja aderissem à nova associação. Chegou-se mesmo a temer que algumas escolas se desvinculassem da AEEP e passassem a militar apenas na APEC; mas imperou o bom senso: nenhuma escola se desfilou e creio que só algumas (poucas) passaram a militar nas duas associações. Aliás o contrário seria um erro crasso. Os cristãos devem ser o fermento que leveda a massa social. Para isso têm que estar diluídos nos interstícios da comunidade. Foi o que fizemos: ficámos juntos para continuarmos a congregar esforços e a dinamizar espíritos mais frágeis. (...) A grande divergência radica no que separa a Associação de Escolas Católicas da Associação de Escolas não Estatais (AEEP). Vistas as coisas a partir deste espartilho, temo que se procurem, cada vez mais, ‘protagonismos’. O que importa, de verdade, é que sejamos simples e saibamos receber,

Apoiando-se no n.º 14 do documento da CEP “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica”⁹⁷⁸, o Pe. Belchior, também destacado membro da AEEP, não aprova o surgimento de associações paralelas à AEEP, numa clara alusão à recém criada AEC:

“A continuidade e aperfeiçoamento das actividades da Associação de Representantes de Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP) dependerá, em grande parte, da capacidade de iniciativa e da congregação de esforços dos seus associados. A criação de outras associações de escolas particulares, por motivos confessionais ou outros, é prejudicial ao ensino particular. Em primeiro lugar porque possivelmente muitas das finalidades são idênticas, o número de escolas em Portugal e de pessoas interessadas é reduzido e, finalmente, porque a divisão ou a criação de associações paralelas enfraquece a capacidade de actuação. (...) Os colégios da Igreja fazem parte com as outras escolas de ensino particular da Associação de Representantes dos Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP). (...) Tomarem as Escolas Católicas a liderança do movimento pela liberdade de ensino ou agruparem-se com o mesmo objectivo, seria contra o espírito e letra do que ficou exposto, além de acarretar inconvenientes que só dificultariam o ensino particular”⁹⁷⁹ (p. 23).

Numa época mais avançada, mas reportando-se à mesma questão⁹⁸⁰, colhemos o testemunho de mais dois responsáveis de congregações religiosas. A Ir. Glória Villamoura, em nome das Escravas do Sagrado Coração de Jesus, considera que “Portugal é um país demasiado pequeno e com pouca expressão de educação católica, para que polarizem as forças criando uma associação de ensino católico ao lado da AEEP (SNEC, 1999: 30). Para o

de braços abertos, aqueles que nos procuram e se oferecem para colaborar connosco em projectos que defendam interesses comuns” (p. 208).

Recordando esta questão *fracturante*, Maria Antónia Guerreiro (2006), das Irmãs Doroteias, justifica desta forma o pouco entusiasmo pelo surgimento da AEC: “Entretanto, assistiu-se nesse período à criação de uma Associação [AEC]- e perdemos força, quanto a mim. Achava que havia uma luta comum e lembro-me, em diálogo com um bispo, defender que não separássemos, na defesa da liberdade de ensino, as escolas católicas das que o não eram explicitamente” (p. 390).

⁹⁷⁸ Recordamos o n.º 14: “É ainda de desejar que a escola católica esteja associada com as outras escolas não-estatais, para cooperarem em tudo o que lhes é comum” (CEP, 1978m: 248).

⁹⁷⁹ Apesar desta advertência, o Pe. José Carlos Belchior (1979) considera que a Igreja se deve empenhar na renovação cristã das suas escolas, devendo estas encontrar os meios adequados para que se consciencializem “da sua missão cristã” (pp. 24/25).

Em entrevista para nós concedida, J. C. Belchior (2006) reafirma esta convicção: “Infelizmente, com o nosso estilo português, muito pouco associativo e com dificuldade em congregar pessoas de valor para lutar por esta causa, para quê criar uma outra associação de escolas católicas que também vai lutar pela mesma liberdade de ensino? Para quê dividir? Ou voltamos outra vez à mentalidade de que a Igreja deve ter privilégios perante o Estado e, portanto, tem que pedir para ela situações especiais? Esta foi sempre a minha maneira de pensar” (pp. 276/277).

⁹⁸⁰ O inquérito data de 1999, altura em que se (re)criava a Associação Portuguesa de Escolas Católicas (APEC), levantando-se questões semelhantes às da década de setenta, embora em circunstâncias mais favoráveis (AEEP consolidada, ambiente social e político estabilizado e um novo enquadramento legislativo).

provincial dos salesianos, Pe. Simão Pedro da Cruz, as escolas católicas devem cooperar, mas recomenda muitas cautelas para evitar fracturas:

“A orientação da Igreja, a procura por parte das famílias, o direito de livre escolha, apontam para que se incremente a escola católica com um projecto educativo e pastoral bem definido. Isto supõe um intercâmbio de iniciativas, nomeadamente de tipo pastoral, entre as várias escolas católicas.

No entanto, haveria que clarificar bem a existência de uma associação de escola católica e o seu campo específico em que ela deve actuar de modo a não formar um ‘mundo à parte’ ou seguir uma linha paralela com relação às outras escolas de ensino particular e cooperativo, constituídas em associação e da qual já faz parte um grande número de escolas católicas” (SNEC, 1999: 18).

Para prevenir e mitigar estes receios divisionistas, bispos, responsáveis do “movimento das escolas católicas” e outros católicos *tocam* neste assunto candente em diversas situações, de modo a esclarecer mentes indecisas ou desconfiadas.

Em 23 de Novembro de 1977, aquando do dia de reflexão com vista à criação de um possível Secretariado Nacional do Ensino da Igreja, o Pe. Joaquim Ventura clarifica a situação desta forma:

“Que ninguém veja nesta iniciativa qualquer sombra de divisionismo ou de requisição de privilégios. Queremos continuar unidos a todos os estabelecimentos de ensino particular, concretamente por intermédio da AEEP, pois temos muitos pontos comuns de actuação, mas entendemos dever procurar, sem ambiguidades nem receios, a nossa própria identidade” (cf. Anexo IIP).

Este mesmo promotor do “movimento das escolas católicas”, em outra ocasião, indicia a transparência de todo o processo, mormente na coexistência natural entre escolas católicas associadas e AEEP, quando numa convocatória enviada aos colégios da região centro-litoral, em 5 de Novembro de 1978, e na qualidade de presidente da Direcção Regional da AEEP, tem o à vontade de colocar em “Observações” o seguinte: “No fim desta Assembleia, esperamos poder reunir, ainda que por breves momentos, a UNIÃO DAS ESCOLAS CATÓLICAS, a fim de trocarmos algumas impressões e de desencadarmos as acções que nos propusemos aquando do último encontro, em 8/9/1978”⁹⁸¹ (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, “Plenário Regional – convocatória”, 5/11/1978).

⁹⁸¹ Este facto denota, sem dúvida, a aceitação tácita *natural* da nova associação por parte das escolas não confessionais, pelo menos as da Região Centro.

Em 1979, no convite às escolas católicas e outras estruturas eclesiais para participarem no Colóquio Internacional *A Escola Católica numa sociedade pluralista*, o Pe. Ventura, em nome do grupo promotor, sublinha a coexistência pacífica com a AEEP, como não podia deixar de ser:

“Integrados numa sociedade pluralista, procuramos a nossa própria identidade, mas desejamos reafirmar muito claramente a nossa perfeita e total sintonia com a AEEP quanto aos objectivos comuns que nos ligam, e a nossa completa abertura a todas as escolas, estatais e não estatais” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta XI, “Convite às Escolas Católicas...”, 17/4/1979).

De novo o Pe. Ventura, agora como presidente da direcção da AEC, nos tópicos para a audiência solicitada à Comissão Episcopal em 5 de Março de 1980, ao apresentar telegraficamente a associação, preocupa-se em situar bem o lugar da AEC no contexto do movimento associativo das escolas privadas:

“A Associação das Escolas Católicas (A.E.C.), nascida em 1978 da iniciativa particular de um grupo de escolas católicas (...) que vinham sentindo a necessidade de se unir para a promoção dos fins que lhes são próprios, colaborando em tudo o mais com as outras associações de escolas particulares, para que a especificidade não quebre a unidade, nem a identidade prejudique o pluralismo, antes o enriqueça com a sua dinâmica própria, tem atrás de si uma história longa de 11 anos (...)” (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 23)⁹⁸².

Também o P. Manuel Bastos, responsável do Externato Atlântico, em Peniche, e associado da AEC, num depoimento elaborado em 25 de Janeiro de 1978 aborda fugazmente esta polémica, considerando que “a designação de Ensino Livre Católico não deveria nunca,

⁹⁸² Em entrevista, o Pe. Joaquim Ventura (2009) reafirma esta unidade na diversidade, recordando um diálogo com os bispos: “Lembro-me que, em 1969, falei com os nossos bispos da Comissão Episcopal, pedindo-lhes por tudo que se congregassem e unissem a Escola Católica para saber o que deveríamos fazer. E dizia-lhes: ‘podem as outras escolas particulares levar o trambolhão que levarem, mas as escolas da Igreja, que têm esta função da educação integral, têm de viver porque são precisas para o País e os bispos têm que cuidar delas’. Então disseram que não, pois nós já tínhamos uma associação (ou que estava a nascer, que era a AEEP), ao que respondi que não tinha nada a ver com isso, pois eu até estava na fundação dessa nova associação, e esta associação trataria de assuntos comuns para todos os colégios, também para nós. Insisti que não era isso que se pretendia, era outra coisa, o essencial da Igreja. Diziam-me que uma associação de escolas católicas poderia trazer dificuldades no convívio com as restantes escolas privadas. Disse-lhes que somos um ramo específico de uma árvore que é o ensino particular em Portugal. Não somos contra ele, somos dele. (...) Eu nunca defendi uma divisão, senão não tinha sentido a Escola Católica. Na própria associação [AEEP], como um elemento da direcção nacional, sempre me consideraram um homem da associação nacional que privilegiava um sector do ensino particular que era a Escola Católica. Os meus colegas nunca foram contra isso e entenderam sempre que não havia colisões. (...). A hierarquia da Igreja estava de fora e julgava que era uma coisa que ia contra outra. (...) Era tão fácil perceber que uma árvore tem vários ramos e que este era um ramo específico, mas que até potenciava o outro ramo” (p. 224).

de *per si*, criar antagonismos, posições desnecessárias” (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 46).

Nesta polémica que divide opiniões no seio da Igreja, os bispos não querem ver quebrada a coesão de todo o ensino privado, para não diminuir a sua força e para não isolar o ensino da Igreja, numa época em que ainda pairam sinais evidentes de anticlericalismo. Por outro lado, os prelados procuram não desagradar aos que já concretizaram o *sonho* da união das escolas católicas e aos que discordam abertamente desta iniciativa tendencialmente fracturante.

É assim que, em Maio de 1979, na sessão de abertura do Colóquio Internacional “A Escola Católica numa sociedade pluralista”, D. António Francisco Marques, presidente da CEEC, depois de assinalar a identidade da Escola Católica, alerta para a sua abertura às outras escolas privadas:

“Sabemos também, e a Comissão Episcopal terá o cuidado de velar para que tal aconteça, que não pode a Escola Católica fechar-se sobre si mesma, mas sim, e os organizadores do Colóquio tiveram o cuidado de o salientar, tem de actuar em colaboração íntima e empenhamento total com as outras escolas não estatais. A Escola Católica quer ser o grande apelo a todos no sentido verdadeiro daquilo a que chamamos o Ensino Livre” (Colóquio Internacional, 1979: 31)⁹⁸³.

Também D. António Marcelino, anos mais tarde, e a reportar-se a este período e a este ponto de tensão, justifica e enquadra a existência de uma associação de escolas da Igreja no palco mais amplo do ensino não estatal, desta forma:

“A batalha primeira da Escola Católica trava-se em ligação com a AEEP (Associação do Ensino Particular) para o reconhecimento da liberdade de ensino e da existência da escola particular com plenos direitos. Isto, porém, não leva a distrair da grande preocupação de qualificar a escola católica com as suas características próprias. A isso mesmo obriga a circunstância concreta da diversidade de escolas católicas existentes entre nós, desde a que existe na grande cidade, àquela outra que faz a cobertura numa zona não atingida pelo ensino oficial.

Estas preocupações acordaram na Igreja em Portugal, fruto da consciência de um direito e de uma capacidade de resposta com qualidade, daqueles que foram pioneiros ao

⁹⁸³ *A Voz do Domingo* de 3/6/1979, ao relatar este Colóquio também sublinha esta intimidade entre a AEC e as restantes escolas privadas, nestes termos: “A iniciativa partiu do Centro, de onze Escolas católicas que há tempos vão tornando realidade um velho sonho não só para elas mas também para todas as Escolas Católicas do País: constituir-se em Associação específica para, integrada na Associação das Escolas do Ensino Particular e em benéfica emulação com as Escolas Estatais, melhor servirem aos fins educativos para os quais foram criadas” (p. 5).

criarem a AEC (Associação das Escolas Católicas) que deu depois o lugar ao Departamento da Escola Católica, órgão do Episcopado” (Marcelino, 1994: 62).

D. António Marcelino como que repõe a naturalidade nas relações entre as duas associações. É que ele, além de ser um dos bispos que, desde o início do seu mandato, em 1975, acompanha o desenvolvimento de todo este processo, sabe que os promotores do “movimento das escolas católicas” também são os cabouqueiros da associação das escolas privadas, como a seguir vamos provar.

3.3.1.2. A criação de uma associação conjunta de todas as escolas privadas

3.3.1.2.1. Antecedentes

Os primeiros sinais

Em simultâneo com a preocupação de se congregar as escolas católicas em torno do seu projecto comum, procura-se caminhar conjuntamente com as restantes escolas privadas, correspondendo ao pensamento evolutivo do Magistério da Igreja e do episcopado, à opinião (também evolutiva) de muitos responsáveis de colégios religiosos e à própria natureza da escola “católica”, de espírito aberto e universal.

É certo que desde 1952 existe uma estrutura corporativa que pretende representar as escolas não estatais – o “Grémio Nacional dos Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular”⁹⁸⁴. Mas os efeitos práticos de tal agremiação são reduzidos e a dinâmica “cooperativa” praticamente inexistente⁹⁸⁵. Nestas circunstâncias, e com a expansão escolar a causar os primeiros embaraços, não é de estranhar o surgimento de sinais de insatisfação da parte dos responsáveis de colégios, mormente das escolas católicas.

⁹⁸⁴ Comumente denominado no meio por “Grémio”. Também nós, por economia linguística, utilizaremos normalmente esta designação.

⁹⁸⁵ Sobre o Grémio, esclarece-nos Frederico Valsassina (2006b), em entrevista: “O Grémio era considerado facultativo, o que manifestamente tirava força à sua organização de classe, ainda que todos os colégios fossem obrigados a contribuir com uma jóia e cota mensal para a organização corporativa. Esta situação tinha graves consequências pois várias vezes quando o Grémio apresentava reivindicações junto dos ministérios, estes contestavam a sua representatividade dizendo que era um Grémio facultativo, não representando todo o ensino particular. Por outro lado, foi imposto que os representantes dos estabelecimentos fossem os directores pedagógicos e não os seus proprietários, como seria previsível dado o próprio nome do Grémio, situação que criou bastantes dificuldades e foi determinante na falta de interesse manifestada nas Assembleias Gerais, pelo reduzido número de participantes, e que conduziu ao marasmo dos últimos anos” (pp. 172/173). Salientamos que Frederico Valsassina pertenceu aos corpos sociais deste organismo nos últimos anos da sua existência.

Também sobre a lógica subjacente ao Grémio, Vítor Melícias (2007), primeiro presidente da AEEP diz-nos em entrevista que ele “acabava por ser não um instrumento das instituições junto do Governo, mas um instrumento de manipulação do Governo junto das instituições” (p. 427).

É assim que, com o Concílio Vaticano II já anunciado e prestes a iniciar-se – marcando, como já vimos, uma nova era nas relações da Igreja com *o mundo* –, as ordens religiosas proprietárias de colégios tomam uma posição perante o Grémio em extenso documento datado de 20 de Maio de 1961.

Com efeito, algumas congregações religiosas considerando que “não são empresas nem o ensino por elas ministrado se traduz em exercício de comércio ou indústria”, defendem a sua exclusão do Grémio (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 2, “Posição das entidades religiosas proprietárias de estabelecimentos de ensino particular perante o respectivo Grémio Nacional”, 20/5/1961, p. 1). Apesar dos argumentos, parece que há a obrigatoriedade do pagamento da quota mensal⁹⁸⁶, uma vez que o Grémio, à face dos seus estatutos, aprovados por alvará ministerial, representa todas as instituições de ensino particular, estejam ou não nele inscritos (p. 2). Mau grado não atingirem os seus intentos, esta reacção de alguns colégios congregacionais indicia descontentamento perante a organização corporativa que os representa legalmente, embora o Grémio contra-arguente dizendo que as congregações religiosas oposicionistas “têm beneficiado das medidas de carácter geral resultantes da acção exercida pelo Organismo, no prosseguimento dos seus fins”⁹⁸⁷ (p. 5).

Outro facto que manifesta uma progressiva desvalorização do Grémio é uma exposição entregue pela Madre Santos da Cunha, Pe. António Leite e Pe. Henrique Policarpo Canas⁹⁸⁸ ao Ministro da Educação Nacional, Galvão Telles, sobre o “papel da Igreja na ‘planificação geral do ensino em Portugal’, então em estudo pelo Ministério” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta 1, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular”, s/d, doc. 01; *Novidades*, 17/7/1964, p. 1)⁹⁸⁹.

Também por esta altura, o Pe. Joaquim Ventura, estando a terminar os seus estudos em Paris e já a iniciar um trabalho de pós graduação sobre a reforma do ensino em Portugal,

⁹⁸⁶ Segundo o art. 1º do Decreto-Lei n.º 29 931, de 3 de Outubro de 1956, “só devem ser isentos do pagamento de quotas os estabelecimentos em que o ensino seja gratuito” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 2, “Posição das entidades religiosas proprietárias de estabelecimentos de ensino particular perante o respectivo Grémio Nacional”, 20/5/1961, p. 5).

⁹⁸⁷ Outro contra argumento do Grémio prende-se com o facto de duas das congregações “contestatárias” figurarem no número das entidades proprietárias de colégios que requereram a criação do próprio Grémio (p. 6). É óbvio que este facto não invalida que, após quase dez anos da criação do Grémio, haja colégios descontentes com a inércia da sua prestação, como organização “associativa”.

⁹⁸⁸ Os dois primeiros provavelmente a representar os colégios das congregações religiosas e o último a representar a catequese.

⁹⁸⁹ Segundo o diário *Novidades* de 17/7/1964, a exposição versa problemas de ensino em estabelecimentos escolares dependentes da Igreja.

Este facto deverá ser mais um sinal no progressivo questionamento do Grémio, de tal modo que o Pe. Joaquim Ventura o coloca em primeiro lugar numa sequência de acontecimentos que conduzem à criação da AEEP (cf. *Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta 1, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular”, s/d).

contacta o Pe. João Cabeçadas mostrando o seu descontentamento para com o Grémio, pela sua inércia perante os problemas que estavam a ameaçar o ensino particular. Segundo o próprio nos refere em entrevista, as informações terão sido recolhidas através de documentação enviada pelo Dr. José Carlos Amado, da CODEPA (Ventura, 2009: 9).

Outro marco indelével nesta caminhada por uma concertação de todo o ensino particular, com o dinamismo das escolas da Igreja, é o I Congresso do Ensino Particular⁹⁹⁰. No seu “Projecto de Regulamento”, da autoria do Grémio, nomeia-se presidente do Congresso o presidente da Mesa da Assembleia Geral do Grémio, Pe. João Cabeçadas (*Arquivo I do Patriarcado*, Cx 1, “Projecto de Regulamento do I Congresso Nacional do Ensino Particular”, s/d). Com este gesto, reconhece-se de alguma forma o empenhamento da Igreja nesta causa e do protagonismo que assume na defesa conjunta do ensino livre. Aliás, todo o Congresso espelha esse envolvimento directo e consistente das escolas católicas. No (longo) discurso de abertura, o Pe. Cabeçadas eleva bem alto o nome da Igreja, dirigindo para o Cardeal Patriarca (e toda a Igreja) as primeiras saudações:

“Em vossa Eminência, Senhor Cardeal Patriarca de Lisboa, nós saudamos a Igreja Católica que, desde o alvorecer da nossa nacionalidade, tem sido Mãe extremosa desta Terra de Santa Maria. (...) Em Portugal, à Igreja se devem as primeiras escolas e universidades, cuja fama ultrapassou as nossas fronteiras. No passado, como no presente, a Igreja continua a sua acção cultural de ensino e educação. O Ensino Particular não pode esquecer, pois, a sua origem, nesta hora que, esperamos, seja de justiça para com este sector da Educação e do Ensino” (*Arquivo da AEEP, Actas do 1º Congresso Nacional do Ensino Particular, 1965: 18*)⁹⁹¹.

Também o primeiro conferencista, Henrique Barrilaro Ruas, ao falar sobre a actividade da iniciativa privada no campo do ensino e da educação ao longo da história, apoia o seu discurso na acção da Igreja ao longo dos tempos. O título da conferência é “Sentido português do ensino particular” e o orador começa por afirmar que “A história da sociedade portuguesa é, primordialmente, a história da Igreja e das famílias de Portugal” (*Arquivo da AEEP, Actas do 1º Congresso Nacional do Ensino Particular, 1965: 25*). Mais à frente desenvolve esta

⁹⁹⁰ Ver cartaz alusivo no Anexo II T.

⁹⁹¹ O Pe. Cabeçadas aproveitará todos os momentos para enaltecer o papel das escolas católicas. Por exemplo, na saudação ao Ministro do Ultramar, refere o seguinte: “A verdade, porém, que ninguém ignora, é que uma boa parte do ensino no Ultramar Português, desde o infantil, primário, artes e ofícios, técnico e liceal é ministrado pela Igreja, através das missões e institutos religiosos e, portanto, considerado, à face da lei, Ensino Particular” (*Arquivo da AEEP, Actas do 1º Congresso Nacional do Ensino Particular, 1965: 19*).

tese, destacando a liberdade de ensino, o papel das famílias e o lugar do religioso na educação:

“Não é segredo para ninguém que, no campo da Educação e do Ensino, a grande luta da Igreja neste século tem sido em defesa da liberdade, contra dois totalitarismos. E qualquer desses totalitarismos vai buscar a Hegel a sua justificação mais profunda. Ambos têm o Estado como um absoluto. Ambos negam a Pessoa Humana, porque negam as Pessoas Divinas. (...) A trágica experiência das últimas gerações parece ter levado grande parte dos homens a concluir que é tempo de assentar em bases firmes e estruturar coerentemente uma teoria do Homem, um Humanismo. Não é o Estado que deve impor esse humanismo; muito menos lhe compete defini-lo. Mas a educação não pode dispensá-lo, nem mesmo o ensino das ciências e das técnicas tem o direito de o esquecer. Sempre a Igreja insistiu neste ponto (e a mais moderna Pedagogia não faz senão confirmá-lo): não é lícito ensinar uma criança a ler, a escrever e a contar *como se* a criança fosse uma *tábua rasa*, um ser sem instintos, sem tendências, sem o peso da hereditariedade e a *circunstância* do seu meio. Todo o ensino – proclama a Igreja – deve ser dado num clima de verdade religiosa. Será isto da parte da Igreja uma atitude de absolutismo religioso? (...) Não; a Igreja sabe que não é indiferente que o ensino da Aritmética ou da Geografia façam parte dum programa orientado para Deus ou orientado para a negação de Deus. Porque, na última fase do saber, não há nada que o homem não traduza numa atitude religiosa. E isto é afirmar a Pessoa Humana; isto é acreditar no homem como Pessoa. (...) É certo que só no Cristianismo pode essa doutrina encontrar o seu terreno próprio. (...) A História de Portugal mostra claramente os benefícios duma educação em grande parte familiar e de orientação eclesiástica suprema. Mostra também que é perfeitamente possível estabelecer uma colaboração fecunda entre a Família, a Igreja e o Estado” (pp. 33, 34 e 37)⁹⁹².

Não faltará neste Congresso, imbuído de atmosfera cristã, a missa de encerramento, onde o arcebispo de Mitilene, D. Manuel dos Santos Rocha, sublinha o protagonismo da Igreja no campo do ensino e recorda que o ensino particular tem de seguir a doutrina e moral tradicionais do país (*Novidades*, 26/4/1965, p. 1).

⁹⁹² O conferencista, na linha de algumas prestigiadas personalidades da época (nomeadamente Guilherme Braga da Cruz, António Leite e António Mendes Fernandes), demarca as escolas confessionais do restante ensino privado. Alguns exemplos desta distinção: “Em relação à generalidade do Ensino dependente da Igreja ou de quaisquer pessoas físicas ou morais, (...)” (Arquivo da AEEP, *Actas do 1º Congresso Nacional do Ensino Particular*, 1965: 25); “Se quiséssemos, sem intuítos proféticos ou excessivamente doutrinários, esboçar o futuro do ensino em Portugal, diríamos que o Ensino Particular, o da Igreja ou o de quaisquer entidades não-oficiais, tem uma missão nacional a cumprir – e só ele pode cumpri-la” (p. 35); “Mas dar conteúdo vivo ao ideal português da Educação, isso pertence ao Ensino Particular – porque pertence à Igreja e às Famílias” (ibidem).

É óbvio que todo ambiente societário apela aos valores cristãos. Mas este Congresso – embora organizado por uma estrutura corporativa que irá ser fortemente posta em causa, e no futuro até será um entrave à criação da nova associação do ensino particular, a AEEP – reforça o papel da Igreja em geral, e das suas escolas, em particular, na tentativa de congregar à sua volta todo o ensino privado⁹⁹³, em torno dos anseios comuns, com a aceitação das diferenças e até o reconhecimento tácito do protagonismo das escolas católicas⁹⁹⁴. É notório que ainda não há “espírito de grupo”, que, como diz a CODEPA numa avaliação do Congresso, os proprietários, os directores e os professores “nem sempre se encontram bem coordenados” (*Boletim n.º 12*). Mas rompe-se com a rotina, o marasmo, os lamentos isolados, emerge gradualmente uma nova mentalidade e abre-se caminho a novas formas de organização, quiçá catalisadas pelas progressivas *ameaças* da expansão escolar, agora numa fase de desenvolvimento.

Se a nível interno se conjugam estes factores, a nível externo – e da iniciativa da Igreja universal – elaboram-se importantes documentos no Concílio Vaticano II, entretanto em fase terminal de trabalhos. Com efeito, em 28 de Outubro de 1965, é publicada a Declaração *Gravissimum Educationis*, sobre a educação cristã, onde, entre outros aspectos que já tivemos ocasião de referir, se faz apelo à cooperação das escolas católicas com as restantes escolas (GE, 12).

Contudo, apesar desta conjuntura o ensino particular tarda em se entender como um todo, como nos diz António Lopes (1977) anos mais tarde:

“Os próprios colégios e as suas direcções, apesar do Congresso de 1965 e apesar das possíveis divergências e ideologias, já não consistirem teoricamente motivo de separação entre si, permanecem desconhecendo-se mutuamente e nada alertados para os graves problemas do Ensino Particular” (p. 5).

Efectivamente, só em 1969 volta a haver sinais que indiciam ânsia de união. Em 24 de Março, no Colégio Nossa Senhora do Carmo, das Irmãs Doroteias, reúnem-se os directores dos colégios do distrito de Évora para tratar do “problema difícil que neste momento se põe à

⁹⁹³ O diário *Novidades* faz grande ressonância deste Congresso, tendo a preocupação de incorporar nos elogios todo o ensino privado (sem deixar contudo de explicita ou implicitamente enfatizar o papel da Igreja e das suas escolas). Reportando-se ao primeiro dia, às conferências e à inauguração de uma exposição alusiva à realidade do ensino não estatal, o periódico não perde a oportunidade de referir que todas estas actividades são “uma demonstração viva e insofismável da vitalidade e desenvolvimento sempre crescente do ensino particular” (20/4/1965, pp. 1 e 3).

⁹⁹⁴ O peso das escolas católicas é tal que, segundo Frederico Valsassina, os sindicatos não compareceram no Congresso por causa de uma “guerra política” com os colégios da Igreja (*Arquivo particular de Frederico Valsassina*, pasta II, s/d).

sobrevivência do Ensino Particular”. Presente nesta reunião está o Pe. João Cabeçadas, na qualidade de presidente da Assembleia Geral do Grémio (*A defesa*, 1/3/1969, p. 1).

Entretanto, em 15 de Maio, como já fizemos referência, um grupo de directores de colégios católicos da diocese de Leiria reúne-se para procurar organizar o ensino da Igreja no país. Apesar de o âmbito ser restrito ao universo das escolas católicas, este encontro é um sinal marcante da necessidade de se debaterem os problemas em conjunto, de forma organizada. E não deixa de ser significativo o facto de este núcleo promotor do encontro ser igualmente o galvanizador, de muitas outras iniciativas tendentes à associação de todo o ensino privado, como veremos seguidamente.

Antecedentes próximos

A entrada de Veiga Simão para a pasta da educação, com o conseqüente forte impulso da expansão escolar, provoca uma crise profunda no seio do ensino particular, como já vimos. A única saída será a coesão e a acção conjunta, uma vez que os fins (até) são comuns. A discussão do Projecto do Sistema Escolar, onde o ensino particular, como tal, apenas surge marginalmente (porque diluído no restante ensino, entretanto maioritário a todos os níveis), gera novas movimentações.

Assim acontece na zona Centro, em 1972. Em 28 de Janeiro, é enviado aos colégios da zona⁹⁹⁵ um ofício do Externato Técnico-Liceal da Beira-Mar (Vieira de Leiria), da responsabilidade de um “grupo de Directores de Estabelecimentos Particulares de Ensino Secundário adstritos ao Liceu Nacional de Leiria”⁹⁹⁶, convidando-os para uma reunião no dia 5 de Fevereiro no Colégio Conciliar de Maria Imaculada, na Cruz da Areia (Leiria) (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, s/d).

Decorrente da reunião do dia 5 de Fevereiro, em 9 de Março é entregue pessoalmente ao Ministro Veiga Simão um documento assinado por 15 colégios da zona pedagógica de Leiria sobre os problemas mais prementes que ameaçam o ensino particular.

A movimentação mostra-se imparável. A gravidade do momento, aliada à crescente convicção que a acção concertada será a melhor resposta para a crise, leva a ninguém querer

⁹⁹⁵ Confessionais e não confessionais.

⁹⁹⁶ Em 2.4.2.3 já fizemos referência a este grupo, liderado por três responsáveis de escolas católicas e de matriz cristã da diocese de Leiria: Padres Joaquim Rodrigues Ventura (Colégio de S. Miguel, em Fátima), Luciano Gomes Paulo Guerra (Externato Afonso Lopes Vieira, da Marinha Grande) e Franklim Henriques da Cunha (Externato Técnico-Liceal da Beira-Mar, da Vieira de Leiria).

ficar de fora deste desafio congregante⁹⁹⁷. Em 6 de Maio, no Colégio de S. Miguel, em Fátima, é elaborada uma exposição ao Ministro Veiga Simão, subscrita por cerca de centena e meia de directores de colégios do Continente e Ilhas Adjacentes, onde se fala da crise que atinge as escolas privadas, da desconfiança do MEN, da discriminação relativamente ao ensino estatal, da insuficiência dos subsídios pontuais, do estatuto, etc. (cf. Anexo IIE). Em 30 deste mês, é enviada aos colégios, para apreciação, a proposta redigida em 6 de Maio⁹⁹⁸. Em 2 de Junho é enviado ao ministro um ofício solicitando audiência e fazendo menção à exposição para o efeito elaborada (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, s/d). Em 15 de Julho, a “Comissão do 6 de Maio” (ou “Comissão do Ensino Particular” como surge pela primeira vez) envia um ofício-circular a todos os colégios com cinco assuntos: a recente audiência concedida por Veiga Simão; o anúncio de um encontro nacional que se propõem levar a cabo, de 18 a 20 de Setembro, em Coimbra, anexando ficha de inscrição; o modelo de uma carta-petição a enviar pelos encarregados de educação ao MEN; informação do Instituto de Acção Social Escolar sobre subsídios⁹⁹⁹; um comunicado enviado à imprensa¹⁰⁰⁰. Neste comunicado, depois de situar a realidade angustiante das escolas particulares e antes de descrever os assuntos versados na audiência com Veiga Simão, os Padres Luciano Guerra e Franklim Henriques, em nome da Comissão, justificam a movimentação tendente à concertação de todo o ensino privado:

“Com vista à solução de tais problemas têm vindo a reunir-se ultimamente vários responsáveis pelo Ensino Particular em Portugal. Na sequência dos seus esforços, foram os organizadores dessas reuniões recebidos recentemente pelo Senhor Ministro da Educação Nacional com o fim de lhe entregarem um memorando que foi elaborado por algumas

⁹⁹⁷ O Pe. António Pedro (2007), na altura director do Colégio de S. Teotónio, em Coimbra, é dos primeiros a aderir a este movimento. Além da raiz ser “católica”, há outras razões: “Quando fui para o Colégio de São Teotónio este era, como todos os outros colégios de então, autênticas salas de estudo. Ou seja, na prática funcionavam como salas de estudo porque o seu ensino não era reconhecido pelo Estado. Uma avaliação de um professor se não fosse feita pelo Estado não valia nada, era zero. Essa era uma situação, não só indigna, mas de inteira injustiça perante os próprios professores que tinham os seus cursos, como os outros que leccionavam no ensino oficial, e o seu ensino fora do liceu não era reconhecido. Esta situação era esgotante para o próprio professor e para os alunos e pais e foi isso que nos deu força para que surgisse nas escolas católicas, e também nas não confessionais, um “movimento de libertação. (...) Mas ganhou a convicção de que era preciso defender em primeiro lugar o ensino particular. A liberdade de ensino foi a primeira bandeira, antes de católica ou não católica. Primeiramente, defender a bandeira da liberdade e depois vinha o resto. Esta concepção é que deu a força para nos soltarmos e para nos unirmos” (p. 145).

⁹⁹⁸ Segundo o Pe. Luciano Guerra, em relatório entregue ao episcopado, os colégios de Lisboa e Porto manifestaram discordâncias para com partes do conteúdo desta exposição (*AEEP, espólio do Pe. Burguete*, caixa 2, “Relatório ao Episcopado Português”, Pe. Luciano Guerra, 1/5/1973, p. 4).

⁹⁹⁹ De acordo com este documento, seriam atribuídas bolsas e subsídios aos alunos do ensino oficial, sem nada se dizer acerca dos alunos do ensino particular (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, s/d).

¹⁰⁰⁰ Cf. Anexo IIG.

dezenas de estabelecimentos e a que deram a sua adesão cerca de centena e meia de directores” (cf. anexo A).

A Comissão avança a ritmo veloz e sabe que corre em paralelo com o Grémio – entidade totalmente ignorada neste processo, mas ainda não directamente confrontada¹⁰⁰¹. E conforme previsto, de 18 a 20 de Setembro de 1972, no Colégio de S. Teotónio, em Coimbra, realiza-se o “I Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular”, com a presença de 150 directores e representantes de 103 escolas privadas¹⁰⁰². A Igreja faz-se representar ao seu mais alto nível – com o presidente da CEP, D. Manuel de Almeida Trindade, e o presidente da CEEC, D. Júlio Tavares Rebimbas¹⁰⁰³ – manifestando mais uma vez o protagonismo neste projecto de concertação *política* de todo o ensino não estatal. O *Correio de Coimbra* de 21/9/1972 é bem expressivo nos seus comentários:

“Nunca se fizera uma experiência destas, com grupos de estudo a incidir sobre os mesmos temas, apresentando depois em sessões gerais as conclusões de cada grupo. Problemas de concepção geral e problemas práticos. Em mente: o contributo para o futuro novo Estatuto do Ensino Particular. Todos saíram com a convicção de que este encontro foi muito sério e útil” (p. 1).

Das conclusões do encontro ressalta a simbiose entre as escolas da Igreja e as restantes escolas privadas (com aquelas a arrastarem *naturalmente* estas, sem intuítos obscuros ou

¹⁰⁰¹ Na audiência com o ministro fica patente a aceitação (forçada) da coexistência com o Grémio (entidade estatutariamente representante de todo o ensino privado, como já vimos), mas como um novo agrupamento efectivamente representativo do sector: “Comunicou-lhes o Ministro que está constituída uma comissão para o estudo das legislações estrangeiras e nomeado o presidente para a comissão de revisão do Estatuto, da qual deverão fazer parte um representante do Sindicato, outro do Grémio e outro do Ensino da Igreja. Insistindo na necessidade de que os elaboradores do novo Estatuto conheçam bem e sejam representativos de todo o sector interessado, os presentes ofereceram ao Senhor Ministro a colaboração dos novos grupos em formação” (cf. anexo A).

Mas Veiga Simão reconhece o pouco dinamismo do Grémio (e daí o convite à Igreja para se fazer representar ao nível das suas escolas), como ele próprio declara em entrevista a nós concedida: “Os responsáveis do ensino particular reconheciam, aliás, que a sua organização não tinha capacidade de auto-regulação, de auto-avaliação e de separar o trigo do joio” (p. 21).

¹⁰⁰² Segundo o Pe. José Baptista (2007) nos referiu em entrevista, este encontro terá levantado suspensão à polícia política de então: “A anteceder este 1º Encontro Nacional, lembro-me que tivemos uma reunião preparatória, em Fátima, que reuniu já mais de cem escolas católicas. Aí, o Governador Civil de Santarém não nos queria deixar reunir, a ponto de termos a PIDE à porta. Estivemos para ir para a Basílica de Fátima, na disposição de sermos presos. Entretanto, chegou a autorização do Governador Civil e fizéssimos a reunião Ganhámos força, coragem.” (p. 263).

¹⁰⁰³ Que discursou no encontro, como já tivemos ocasião de referir em 2.4. Joaquim Ventura (2009), em entrevista, lembra desta forma o convite formulado ao prelado: “Lembro-me de ter ido convidar D. Júlio Tavares Rebimbas para participar nesse encontro e ele dispôs-se alegremente dizendo: ‘sim senhor, vou com todo o gosto, pois é um bom serviço que vocês estão a prestar’. (...) Lembro-me que o D. Júlio Tavares recebeu-nos bem e gostámos muito das palavras que proferiu nesse encontro” (p. 229).

tentações de poder) e o desejo que este processo não pare mas se desenvolva¹⁰⁰⁴, como se depreende do seguinte excerto:

“Que a Comissão Organizadora do Encontro continue a sua actividade, agora com a colaboração do representante do ensino da Igreja, rev. dr. Luciano Gomes Paulo Guerra, por coincidência um dos promotores; que a mesma comissão obtenha colaboração de outros elementos dos vários sectores do ensino particular; que promova colóquios e encontros de responsáveis pelo sector educativo a nível zonal e nacional” (*Voz Portucalense*, 20/9/1972, p. 9)¹⁰⁰⁵.

Neste mesmo ano, o Pe. Belchior, em artigo na revista *Brotéria*, dá uma ajuda na corporização deste ideal cooperativo. Depois de explicar o papel meramente formal (e passivo) do Grémio (e do Sindicato dos Professores) no contexto do ensino particular¹⁰⁰⁶, o jesuíta avança com a pertinência de uma verdadeira associação de escolas, que atinja outras valências do ensino particular, além das questões contratuais:

“A educação é só por si uma actividade que ultrapassa totalmente, e ainda bem, as perspectivas de indústria. Temos que concluir não terem estas duas entidades [Grémio e Sindicato] possibilidades de representarem todos os problemas do Ensino Particular. Atravemo-nos mesmo a fazer avançar o problema perguntando: não será oportuno criar associações de escolas e de professores que abarquem outros aspectos do Ensino Particular, como o pedagógico? O actual sistema representativo limita a acção educativa uma vez que não engloba os aspectos mais importantes” (Belchior, 1972a: 708).

Também durante este ano, surge um grupo de reflexão. Segundo Frederico Valsassina (2006a), decorrente do VI Congresso do Ensino Liceal, realizado em 1971, em Aveiro, “saiu

¹⁰⁰⁴ Até com uma dinâmica semelhante à que paralelamente está sendo imprimida pelas escolas católicas rumo à sua reorganização e associação.

¹⁰⁰⁵ Os promotores deste I Encontro procuram fazer uma ampla divulgação nos meios de comunicação social, como se depreende do envio de quatro comunicados para a imprensa durante o mês de Setembro de 1972 (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, s/d).

¹⁰⁰⁶ Diz J. Carlos Belchior (1972a) a este respeito: “A nível Nacional, as Escolas Particulares são duplamente representadas por duas entidades: uma que agrupa os Proprietários dos Estabelecimentos de Ensino Particular, o *Grémio*; outra que reúne os Professores, o *Sindicato*. Ora a estrutura Grémio-Sindicato é própria das actividades industriais e comerciais. Pôr os problemas do Ensino Particular em termos de actividade industrial ou comercial desprestigia não só o Ensino Particular, mas até a Educação Nacional. Ao que parece, as principais actividades destas duas entidades têm incidido principalmente sobre os contratos colectivos. Para além do problema dos vencimentos os contratos têm incidências pedagógicas. Pelo que temos podido observar parecem estar empenhados em reduzir a actividade do Professor a de puro instrutor. A pedagogia e o bem do aluno têm estado mais ou menos ausentes dos contratos colectivos. Por outro lado, não sabemos que se tenham unido estas duas entidades para conjuntamente lutarem pelos direitos do Ensino Particular junto do Estado e da opinião pública. Também não temos conhecimento de terem tomado iniciativas de tipo pedagógico, se exceptuarmos alguns cursos de aperfeiçoamento de educadores, a nível Primário e Infantil, promovidos pelo Sindicato” (pp. 707/708).

uma comissão Ad-hoc do ensino privado, de que faziam parte os padres Belchior e Melícias, as Directoras das Doroteias e do Sagrado Coração de Maria e eu próprio, além das referidas fortes movimentações dos colégios diocesanos”. Valsassina considera que “a experiência ganha foi bastante importante quando da fundação da AEEP” (p. 18).

Directamente decorrente do I Encontro, e para lhe dar sequência a nível regional, realiza-se em 7 de Dezembro um “Encontro com alguns Directores de Colégios da Beira-Baixa e Alentejo”, promovido pelo Colégio Diocesano de Santo António (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, s/d).

Quase a terminar o ano de 1972 – um ano determinante na aprendizagem do trabalho colaborativo de todo o ensino privado – realiza-se na Universidade Católica uma reunião de um “Grupo de estudos sobre o ensino particular”, nascida da sugestão lançada pelo Pe. Bacelar, reitor da UCP, no Colóquio sobre os problemas do Ensino Particular, aquando das comemorações do centenário do nascimento do Pe. Afonso Luisier, realizadas no Instituto Nun’Alvres, em Santo Tirso¹⁰⁰⁷. Pretende-se desta forma “ir ao encontro da necessidade sentida de se preparar trabalhos e mentalidade que servissem de resposta aos graves problemas que se vão pondo ao Ensino Particular” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 3, “Grupo de estudos sobre o ensino particular”, 9/12/1972, p. 2). O grupo é heterogéneo, constituído pelos Padres Bacelar (UCP), Belchior (Colégio de S. João de Brito - Lisboa), Burguete (Instituto Nun’Alvres – Santo Tirso), Germano (Colégio João de Deus - Porto), António Morais e Pereira Gomes (Colégio da Imaculada Conceição – Cernache) e Cabral Ferreira (jesuíta), o Dr. Pedro Roseta (secretário da UCP) e o Dr. Frederico Valsassina (Colégio Valsassina - Lisboa)¹⁰⁰⁸ (p. 2), prevendo integrar posteriormente a Ir. Nogueira da

¹⁰⁰⁷ Pela análise do documento deduzimos que esta reunião surge na sequência de outras realizadas após as comemorações do 1º centenário do nascimento do Pe. Afonso Luisier, em 15 e 16 de Abril de 1972 (cf. *Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 7).

Na entrevista que nos concedeu, Frederico Valsassina, 2006b, refere que o aparecimento deste grupo se deve ao facto de o Pe. Bacelar, na altura reitor da Universidade Católica, desejar ter na Universidade um departamento que se especializasse nos assuntos do ensino privado (p. 17).

Segundo a acta desta reunião, a anterior experiência do grupo tem os seguintes aspectos positivos: “informação e troca de impressões sobre os acontecimentos que se estavam a passar no Ensino Particular; apuramento de uma mesma mentalidade sobre o E.P. através da exposição do pensamento de cada membro; recolha de documentação sobre o E.P.; programação e distribuição de tarefas”. Por sua vez, os aspectos negativos são os seguintes: “pouca eficácia nas nossas reuniões; o programa estabelecido não foi executado; não há proporção entre o tempo gasto em reuniões e os resultados obtidos”. A conclusão retirada é a seguinte: “A continuar a actual situação pensa-se que não se justifica a existência do grupo” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 3, “Grupo de estudos sobre o ensino particular”, 9/12/1972, pp. 1/2).

¹⁰⁰⁸ Predomina a Companhia de Jesus, o que não será de estranhar, uma vez que a iniciativa é do jesuíta Pe. Bacelar.

equipa de responsáveis do Colégio de Santa Doroteia¹⁰⁰⁹ (p. 5). A reunião seguinte fica marcada para 20 de Janeiro, cujo assunto principal é a apreciação crítica da Nota Pastoral do episcopado de 24 de Novembro de 1972¹⁰¹⁰.

A existência deste grupo parece ter sido efémera¹⁰¹¹, mas pelas ideias que são lançadas nesta reunião, não deixa de ser mais um sinal da necessidade latente de reflexão conjunta sobre os problemas do ensino particular, mormente na vertente formativa e documental¹⁰¹². Por outro lado, expressa a vontade de uma colaboração estreita entre colégios de diversas proveniências e carismas, em busca de algo de diferente, até então inexistente.

A dinâmica imprimida (que até motiva estes grupos informais de reflexão), potenciada pelo êxito do I Encontro Nacional, não permite recuos nem abrandamentos. Cada vez mais este movimento se impõe como a autêntica “agremiação” que o ensino particular nunca teve, de facto, e que o momento presente – encontrando as escolas privadas desprotegidas – exige, por questões de identidade e sobrevivência¹⁰¹³.

O grupo promotor dos Encontros Nacionais¹⁰¹⁴ não dá tréguas. Para continuar a alimentar o entusiasmo, em 26 de Dezembro deste ano, envia um ofício-circular a todos os colégios,

¹⁰⁰⁹ O grupo notava a falta de uma responsável de “colégios femininos” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 3, “Grupo de estudos sobre o ensino particular”, 9/12/1972, p. 5).

¹⁰¹⁰ A Nota Pastoral é distribuída pelos presentes, ficando cada um responsável por uma temática. O Pe. Belchior critica os privilégios da Igreja manifestados na Nota: “No entanto, o facto de Cristo ter dado à Igreja este dever [de educar], não lhe dá o direito de se atribuir um lugar especial como titular do dever de educar” (p. 14); o Pe. Morais considera que é desnecessário os bispos insistirem em doutrina “mais que conhecida e sabida, tanto por nós, como pelas autoridades” (p. 15); o Dr. Valsassina contesta que haja uma “liberdade passiva de educação”: “o dirigismo utilizado pelo Ministério da Educação Nacional, nas suas relações com os estabelecimentos particulares nega a existência de qualquer forma de liberdade” (p. 16); além disto, Frederico Valsassina considera utópico chegar-se à gratuitidade, sobretudo no ensino primário, sendo mais provável o Estado criar facilidades ao Ensino Particular tanto de carácter pedagógico como de carácter fiscal, de forma a fazer baixar as propinas (p.19).

¹⁰¹¹ O próprio Pe. J. Carlos Belchior (2006) nos confirmou esta nossa percepção, em entrevista a nós concedida.

¹⁰¹² Elencamos algumas das ideias lançadas: “Pode ser um centro de documentação; crítica sobre o que vai decorrendo no E.P.; apreciação sobre os factos e documentos; consciencialização dos membros para tomadas de posição pessoais perante outras atitudes (Grémio, etc.); centro informativo do ensino particular; edição de um boletim informativo policopiado; estudo sobre a Nota do Episcopado; crítica e posições oficiais relativas ao E.P.; preparação de documentos e notas programáticas; preparação de notícias; planeamento da política de actuação; promover estudos sobre o ensino particular; etc.” (p. 3).

¹⁰¹³ Também J. Carlos Belchior (1979) associa a inoperância do Grémio ao surgimento deste movimento de escolas privadas: “Até 25 de Abril de 1974, os proprietários das escolas particulares faziam parte obrigatoriamente do Grémio Nacional do Proprietários dos Estabelecimentos de Ensino Particular. Este organismo não correspondia às necessidades já anteriormente sentidas, pelo que, a partir de 1972, vários encontros de responsáveis das escolas particulares se organizaram por iniciativa de um grupo de colégios do distrito de Leiria” (p. 21).

¹⁰¹⁴ Desde a sua origem – “Grupo de Directores de Estabelecimentos Particulares de Ensino Secundário adstritos ao Liceu Nacional de Leiria” –, este grupo vai surgindo com denominações variadas: “Comissão do 6 de Maio”, “Comissão do Ensino Particular”, “Comissão Organizadora de Encontros dos Responsáveis do Ensino particular”, “Grupo da vanguarda”, “Grupo promotor dos Encontros”, “Comissão dos Encontros Nacionais”.

anexando a “síntese dos trabalhos” do Encontro de Coimbra¹⁰¹⁵ (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, s/d).

A adesão espontânea a este “movimento” é tal que se planeia fazer mais um encontro nacional¹⁰¹⁶. Trabalhando para este objectivo, o grupo promotor envia, em 12 de Fevereiro, um ofício-circular aos “delegados regionais” da Comissão Organizadora de Encontros dos Responsáveis do Ensino Particular, convocando-os para uma reunião a ter lugar no Colégio de S. José, em Lisboa, no dia 5 de Março¹⁰¹⁷. Nessa data, também é enviado um ofício-circular a todos os estabelecimentos de ensino particular, convidando-os a inscreverem-se no II Encontro Nacional (ibidem).

Entretanto, em 1 de Março, a Comissão Organizadora é recebida pelo Ministro Veiga Simão, convidando-o a encerrar o Encontro Nacional (*Reconquista*, 10/3/1973, p. 2).

Finalmente, em 6 e 7 de Março de 1973, no Colégio de S. José¹⁰¹⁸, em Lisboa, realiza-se o II Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular, congregando directores de 122 colégios, maioritariamente católicos. Estes responsáveis “pretendem uma aproximação o maior possível da igualdade pedagógica e económica com o ensino oficial e, para tal, pedem a concessão de largos subsídios, a isenção de impostos, a instauração de regime de dispensa de exames, a liberdade de transferência dos alunos de um para o outro ensino e a capacidade de emissão de certificados com valor oficial”¹⁰¹⁹ (*Novidades*, 8/3/1973, p. 8)¹⁰²⁰.

A sessão de encerramento conta mais uma vez com a presença do presidente da CEEC, D. Júlio Tavares Rebimbas, assim como do Ministro Veiga Simão, como esperado.

Este encontro consolida o movimento associativo e distingue o papel desenvolvido pela Igreja, dado o grande protagonismo das suas escolas: dos 122 colégios participantes, 70 são escolas católicas; dos 10 moderadores dos grupos, 8 pertencem a escolas católicas (e são

¹⁰¹⁵ Um documento com 21 páginas.

¹⁰¹⁶ Nesta altura, previsto para Abril de 1973.

¹⁰¹⁷ Intencionalmente, a véspera do II Encontro Nacional.

¹⁰¹⁸ Pertença das Irmãs Dominicanas.

¹⁰¹⁹ Ver conclusões deste II Encontro, no Anexo IIIJ.

¹⁰²⁰ O semanário *Expresso* de 10/3/1973 compara o I Encontro do II, da seguinte forma: “Se o encontro de Coimbra teve como principal função o estudo geral da situação do ensino particular, o de Lisboa propôs-se, numa base mais prática, estudar várias possibilidades de colaboração com o Estado, sabido que está praticamente pronto o projecto governamental de reforma do estatuto do ensino particular, possivelmente a ser enviado em breve à Assembleia Nacional, elaborado por uma comissão ministerial, onde foi dado assento a representantes do sector. Colaborar com o Estado parece ter sido assim considerada a forma mais política de defender a sobrevivência do ensino particular e de quebrar aquilo que, no Encontro de Coimbra, foi mesmo classificado de hostilidade do Ministério. (...) Em Lisboa, o presidente da comissão organizadora do Encontro falou ao ministro de um clima de ansiedade e de temor, e também no propósito de colaboração de perto na reforma do ensino, reconhecendo ao prof. Veiga Simão interesse pelo ensino particular, apelando para a identidade de interesse e conjugação de esforços com o Estado” (p. 4).

padres)¹⁰²¹; as conclusões são lidas pelo Pe. Luciano Guerra, por sinal o mesmo que em 1969, juntamente com os Padres Joaquim Ventura e Franklin Henriques, fala com os bispos a pedir a organização e concertação do ensino da Igreja, ou então em inícios de 1972 reúne todos os colégios adstritos ao Liceu de Leiria; o episcopado está representado, tal como no encontro anterior¹⁰²². Por outro lado, é significativo deste protagonismo o facto de a Comissão Organizadora dos Encontros Nacionais ser composta por cinco escolas católicas¹⁰²³ e duas de matriz cristã¹⁰²⁴, representadas por seis padres e um leigo, e de a grande maioria dos colégios participantes nos Encontros estar ligada à Igreja¹⁰²⁵ (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 2, “Relatório ao Episcopado Português”, Pe. Luciano Guerra, 1/5/1973, pp. 3/4).

E se é natural os jornais diocesanos enfatizarem o protagonismo da Igreja neste processo¹⁰²⁶, também o insuspeito semanário *Expresso* salienta o papel das escolas católicas, colocando-as como promotoras de toda esta movimentação:

“Os primeiros passos da reforma da educação e outros factores conjunturais fizeram abalar as estruturas do tradicional ensino particular que entrou numa grave crise económica. A agudização desta crise fez nascer entre as sociedades e as instituições, sobretudo religiosas, proprietárias dos estabelecimentos do ensino privado, um movimento de coesão expositiva e reivindicativa que aproveitou o momento da reforma lançado pelo Ministério da Educação para se fazer ouvir e para pedir um lugar, o mais seguro possível, na reforma de cuja execução começaram a recear o pior, a desapareição. (...) O ensino particular existe, por um lado, devido à grande atenção como ponto de apoio de formação religiosa, que a organização da Igreja e de certas ordens religiosas lhe votou”¹⁰²⁷.

¹⁰²¹ Cf. AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 10, “II Encontro de Responsáveis do Ensino Particular”, 3/3/1973. Este documento contém a lista de todos os participantes, assim como a constituição dos 10 grupos de trabalho.

¹⁰²² Esta presença da hierarquia da Igreja nestes Encontros Nacionais é muito bem acolhida pelos responsáveis das escolas católicas, como se depreende do seguinte comentário incluso no relatório entregue pelo Pe. Luciano Guerra ao episcopado: “A presença da Comissão Episcopal nos encontros de Coimbra e Lisboa deu-nos a todos a certeza de que a Hierarquia quer tomar parte activa na solução dos nossos problemas” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 2, “Relatório ao Episcopado Português”, Pe. Luciano Guerra, 1/5/1973, p. 4).

¹⁰²³ Colégios da Marinha Grande, de Fátima (S. Miguel), do Bombarral, das Caldas da Rainha e de Portalegre (Santo António) – todos diocesanos (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 2, “Relatório ao Episcopado Português”, Pe. Luciano Guerra, 1/5/1973, p. 3).

¹⁰²⁴ Externato Técnico-Liceal da Beira-Mar, da Vieira de Leiria (sociedade fundada e dirigida pelo pároco local) e Colégio da Guia, de um particular “católico” (p. 4).

¹⁰²⁵ Segundo o Pe. Luciano Guerra, “têm tomado parte nos Encontros Nacionais: (i) a maioria: da Igreja diocesana e regular; (ii) vários estabelecimentos de sociedades fundadas oficial e oficiosamente pela Igreja; (iii) vários estabelecimentos propriedade de sacerdotes; (iv) vários de leigos católicos; (v) outros” (ibidem).

¹⁰²⁶ Designadamente *Novidades* de 8 e 9/3/1973, *Reconquista* de 10/3/1973 e *A defesa* de 17 e 24/3/1973, entre outros.

¹⁰²⁷ A outra razão é esta, segundo o articulista: “Porque constitui uma actividade rendosa nos muitos centros populacionais onde o atraso da política oficial da educação nunca fizera chegar os benefícios da instrução” (*Expresso*, 10/3/1973, p. 4).

(...) É neste contexto (...) que nasce o referido movimento, com forte apoio e iniciativa de instituições religiosas, aí largamente representadas: a comissão organizadora é formada por seis padres, presidida pelo reitor do Santuário de Fátima, padre Luciano Gomes Paulo Guerra, e os encontros que promoveu tiveram o patrocínio do bispo presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã” (*Expresso*, 10/3/1973, p. 4).

Numa breve avaliação destes dois Encontros Nacionais, o Pe. Luciano Guerra, em relatório entregue ao episcopado, em 1 de Maio de 1973, depois de apresentar a proveniência dos elementos da Comissão Organizadora, assim como dos participantes nos Encontros, fala de dificuldades por “razões indeterminadas” com origem em “alguns” colégios de Lisboa, dificuldades essas que terão sido “mais esclarecidas pela iniciativa do ‘Novidades’ que anunciaram o Encontro do Restelo como do Ensino Particular ‘da Província’”. Com efeito, o diário da Igreja *Novidades*, de 8/3/1973, identifica o Encontro da seguinte forma: “Terminou ontem, com a presença do ministro da Educação Nacional, o II Encontro dos responsáveis pelo ensino particular, na província” (p. 8). Convidado a esclarecer esta questão, o Pe. Joaquim Ventura (2009), em entrevista que nos concedeu, diz o seguinte: “Era da província porque éramos nós, porque nós é que estávamos a promover esta ‘revolução’, e portanto éramos considerados de segunda classe. Mas era essa segunda classe que estava a dar cartas, era mesmo assim. (...) Houve dificuldades, não porque não soubéssemos ou tivéssemos coisas melhores que eles, mas sim porque éramos da província. Mas depois ultrapassou-se isso quando realizámos a primeira reunião conjunta com o Grémio para as eleições neste organismo” (p. 233)¹⁰²⁸.

Sedimentado o movimento associativo com mais esta iniciativa de âmbito nacional, apoiada pela generalidade dos directores dos colégios¹⁰²⁹, o entusiasmo no seio da Comissão Organizadora não pára de aumentar. Nesta fase, entre eles, e a par do Pe. Ventura (e de

¹⁰²⁸ Sobre estas resistências *naturais*, o Pe. Luciano Guerra (2009), em entrevista que nos concedeu, comenta o seguinte: “Compreende-se que sempre tenha havido um problema de identidade nesses encontros. Os grandes colégios civis não estavam preparados, e talvez mesmo nem dispostos, a enquadrar-se num movimento que aparecesse como retintamente eclesial, e paralelo ao Grémio oficial. Refiro-me, para continuar a ser concreto, de um modo especial a estabelecimentos com as dimensões e estatuto do Valsassina e do Moderno. Já o Grande Colégio Universal do Porto (...) talvez oferecesse menos resistência. Mas enfim, nós, grupo organizador, representávamos três instituições, sem projecção, quase sem nome, embora da Igreja, e além disso éramos da província. Lembro-me a propósito, sem me recordar de pormenores, mas certamente por ocasião de alguma dificuldade de entendimento, que uma vez, em Lisboa, no encontro de Belém, cheguei a chamar à parte o meu colega Pinto Ribeiro, e acabei por perguntar-lhe: ‘mas afinal o que é que tu, e nós todos da Igreja, andamos aqui a fazer?’ Houve algumas sessões um bocado difíceis” (pp. 330/331).

¹⁰²⁹ Pouco tempo depois do II Encontro Nacional, o director do Colégio de Santa Rita, em Caminha (uma Escola Católica), envia ao Pe. Joaquim Ventura uma carta, “elogiando o esforço de dinamização, quer do II encontro, quer do movimento do ensino particular” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, s/d). É este um pequeno exemplo ilustrativo do apoio generalizado a esta luta.

outros), salienta-se o Pe. Manuel Luís, director do Colégio de Santo António, em Portalegre, que, sobretudo em 1973 e 1974, ajuda a galvanizar o grupo, tal a sucessão de contactos que vai estabelecendo para consolidar o movimento.

Assim, em 11 de Junho de 1973, o Pe. Manuel Luís envia um ofício “incentivando a realização de nova reunião da Comissão” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, doc. 24, s/d). Em 21 de Setembro de 1973, envia uma carta pessoal ao Pe. Ventura focando a “necessidade de debater o Estatuto do Ensino Particular, antes de o submeter à Assembleia [Nacional]”. Em 2 de Novembro, nova carta pessoal é enviada “solicitando a realização de reunião, antes da abertura da Assembleia, sugerindo as datas de 7 ou 8 de Dezembro. Em 7 de Fevereiro de 1974, outra carta para o Pe. Ventura “insistindo na necessidade de nova reunião do ‘grupo da vanguarda’, oferecendo as instalações do Colégio de Santo António e sugerindo a semana de Carnaval”. Terá sido bem acolhida esta sugestão do Pe. Manuel Luís e, em 14 de Fevereiro de 1974, é enviada uma carta ao Pe. João Rocha, director do Secretariado do Ensino Particular do Patriarcado, convidando-o para uma reunião do “grupo promotor dos encontros”, em Fátima, no dia 26 de Fevereiro (*ibidem*, doc. 29).

Efectivamente, neste dia, no Colégio de S. Miguel, reúne-se o “grupo promotor”¹⁰³⁰ especialmente para tratar da situação do ensino particular face à morosidade da publicação do novo estatuto do ensino particular¹⁰³¹. Decidem promover um novo encontro de todo o ensino particular nos dias 20 e 21 de Março, possivelmente em Lisboa¹⁰³², assim como pedir uma “audiência colectiva” ao MEN (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Reunião de Directores do Ensino Particular”, 26/2/1974).

Entretanto, em 27 de Fevereiro, o Pe. Manuel Luís envia um ofício-circular informando sobre a realização do “III Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular”, em Lisboa, nas datas combinadas, e pedindo também a participação de professores e encarregados de educação. Em anexo ao ofício segue o texto enviado pela Comissão ao

¹⁰³⁰ Estão presentes: Pe. Joaquim Ventura (Fátima), Pe. Domingues Gaspar (Marinha Grande), Pe. Franklim (Vieira de Leiria), Pe. Sampaio (Alcácer do Sal), Pe. Manuel Luís (Portalegre), Pe. Alberto (Bombarral), Pe. António Lopes (Colégio Almeida Garrett, Porto), Dr. António Almeida (Guia), Dra. Maria Emília (Albergaria dos Doze), além do Pe. Luciano Guerra, na qualidade de “ex-combatente” da mesma causa (uma vez que já era Reitor do Santuário de Fátima).

¹⁰³¹ O grupo questiona: “Que importa fazer agora? a) Relativamente ao ministro; b) Relativamente ao Governo; c) Relativamente ao Episcopado” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Reunião de Directores do Ensino Particular”, 26/2/1974).

¹⁰³² A possível agenda do encontro é a seguinte: “1. Informações sobre o Estatuto; 2. A nova legislação sobre exames; 3. Discriminações de colégios; 4. Concessão indiscriminada de novos alvarás; 5. Conseguir as bases que ‘estão’ na Câmara [Corporativa]; 6. Interferência junto dos deputados” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Reunião de Directores do Ensino Particular”, 26/2/1974).

Ministro Veiga Simão, em 27 de Fevereiro, pedindo audiência (colectiva) para o dia 21 de Março (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, doc. 32, s/d).

Como previsto, em 20 e 21 de Março de 1974, realiza-se o III Encontro Nacional, em Lisboa, que tem ampla divulgação na imprensa nacional e regional. O diário *O Século*, antes de salientar passagens do documento entregue a Veiga Simão¹⁰³³, e da resposta deste¹⁰³⁴, resume o que se passa nestes dois dias da seguinte forma:

“Durante dois dias estiveram reunidos, no Colégio do Sagrado Coração de Maria, cerca de 150 directores e responsáveis do ensino particular. Ontem, ao fim da tarde, foram recebidos pelo ministro da Educação Nacional, prof. Veiga Simão, a quem entregaram as conclusões dos dois dias de trabalho. O encontro foi o terceiro, a nível nacional.

Plenários, encontros gerais e compartimentação dos trabalhos em 11 grupos foi a forma como decorreu o encontro. O conteúdo estava expresso em exaustiva agenda em que os problemas eram muitos e diversificados, desde os pedagógicos aos económicos. Os plenários foram dirigidos pelo padre Luciano Gomes Paulo Guerra, delegado do episcopado português na comissão de preparação do novo Estatuto do Ensino Particular” (22/3/1974, p. 11).

Com mais este Encontro Nacional, consolida-se o gosto e o hábito de trabalhar em conjunto¹⁰³⁵, de forma organizada, e dá-se mais legitimidade à luta por melhores condições de

¹⁰³³ Este documento é entregue na audiência colectiva, do dia 21 de Março. Sobre ela, são significativos dos escolhos e da coragem destes cabouqueiros os seguintes relatos, recordados em entrevista. Do Pe. José Baptista (2007) registamos o seguinte: “Aí pedimos uma audiência ao Ministro Veiga Simão, mas este não nos quis receber, alegando que não tinha espaço no Ministério. Depois, por intermédio do Dr. Frederico Valsassina, lá fomos recebidos, na 5 de Outubro, no 13º andar, num salão enorme. Devíamos ser uns 120 nessa altura. Ele entrou e disse: ‘Boas tardes meus senhores, desculpem mas eu não vos conheço de lado nenhum...’. Ia retirar-se, mas quem o agarrou foi o Luciano Guerra que lhe disse das boas durante duas horas. O Luciano foi forte, deu-lhe a valer. Foi então que ele disse que já tinha lavrado um documento por causa dos subsídios dos colégios” (p. 264).

Sobre esta audiência, a Ir. Maria Antónia Guerreiro (2006) recorda desta forma o momento: “Lembro-me muito bem do Pe. Luciano Guerra, que era muito pacífico mas muito incisivo, ter dito: “O Sr. Ministro, com esses subsídios que vai sempre lembrando e *atirando à cara* de quem fala, mais não faz do que fornecer balões de oxigénio para que o moribundo viva enquanto a rede estatal não chegar ao local em que tem a escola; nessa altura, pode ser enterrado” (p. 379).

Também o Pe. Luciano Guerra (2009), o protagonista desta cena, lembra estes pormenores: “Quando chegámos lá, dirigiu-se-nos ele, mais ou menos nestes termos: ‘Afinal, quem são os senhores? Talvez quisesse dizer com isso que não éramos os dirigentes do Grémio do Ensino Particular. Eu, que estava mesmo ao lado dele, respondi-lhe com certa altivez: ‘somos directores de estabelecimentos de ensino particular’. E pedi aos e às colegas que se apresentassem. Recordo que uma das pessoas que tomaram a palavra com mais energia foi a Irmã Maria Antónia Guerreiro, das Doroteias, a quem estou ainda a ver, o rosto aureolado pela renda de uma touca branca, bordejando o véu negro do seu hábito pré-conciliar” (p. 333).

¹⁰³⁴ Ver excertos dos textos em 2.4.

¹⁰³⁵ O Pe. Luciano Guerra (2009) lembra deste modo os encontros restritos, gradualmente abertos a todos os colégios: “Não me lembro de mais ninguém neste grupo pioneiro [além dele próprio, Pe. Ventura e Pe. Franklim], e tenho muita pena se estou a ser omissivo; mas recordo que, em número restrito de directores,

funcionamento. Com esta dinâmica, não é de estranhar que um grupo de colégios, católicos e não confessionais, da zona de Leiria, conduzidos pelo Pe. Joaquim Ventura, cooperem em diversas iniciativas pedagógicas, potenciadoras de sinergias¹⁰³⁶ (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, s/d).

Entretanto, em 25 de Março, o Pe. Manuel Luís envia de Portalegre mais um ofício-circular sugerindo uma nova reunião “depois da Páscoa” (ibidem, doc. 41). Mas depois da Páscoa há a Revolução de Abril de 1974 que, embora suscite muita turbulência política e levante os primeiros receios relativamente ao Grémio, não abala o dinamismo do movimento. Neste novo contexto, em 30 de Abril, o Pe. Manuel Luís envia um ofício “saudando o 25 de Abril, questionando sobre eventuais atitudes a tomar quanto ao Grémio e solicitando a marcação de uma reunião, em Fátima” (doc. 42). Em Maio, perante o ambiente político adverso ao ensino particular, a “Comissão Organizadora dos Encontros Nacionais” envia do Colégio de S. Miguel um ofício-circular esclarecendo sobre “boatos atentatórios à dignidade dos estabelecimentos de ensino que circulavam no meio estudantil” (doc. 43). Em 14 de Maio, ao receber um ofício-circular do Grémio convocando os colégios para um plenário (doc. 46), a Comissão entende, efectivamente, que este organismo corporativo pode ser um incómodo à emergência *natural* do novo movimento associativo. No dia seguinte, mais uma vez o Pe. Manuel Luís, em nome da Comissão, envia uma circular a todos os colégios do país¹⁰³⁷, incentivando-os a estarem presentes no plenário do Grémio, assim como numa reunião a realizar nesse mesmo dia pelo chamado “grupo de Lisboa”¹⁰³⁸ (doc. 47).

Entretanto, o Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa informa através de ofício-circular a realização, a 18 de Maio, de uma reunião de “um grupo de Directores de Estabelecimentos de Ensino Particular da Igreja no Patriarcado” para “colaborar

chegámos a encontrar-nos no Colégio de Alcácer do Sal, com o respectivo director, Pe. Sampaio, e sempre pudemos beneficiar de um apoio muito franco e interessado do director do Colégio de S. Teotónio, o Pe. Pedro. A partir de determinada altura, começaram a tomar parte alguns dos grandes colégios de Lisboa e do Porto como o Valsassina e o Grande Colégio Universal, representado este pelo seu director, Dr. Fernando Brito, com seu irmão, Dr. Pinto Ribeiro, meu antigo colega em Roma, e ainda, como já referi, o Moderno. Em todos os encontros tivemos sempre algumas dezenas de instituições” (p. 330).

Noutro momento, e reportando-se aos primeiros tempos, quando o grupo ainda era mais restrito, o Pe. Luciano Guerra recorda um pequeno pormenor ilustrativo do espírito (cristão) que os animava: “Nos encontros nunca prescindimos da nossa missa diária, já que a matriz era cristã, eclesial, e em grande parte sacerdotal. Isto apesar de nos reunirmos sem qualquer mandato oficial” (p. 333).

¹⁰³⁶ Assunto que em 3.3.2.2. retomaremos.

¹⁰³⁷ Uma circular “pensada pelo Ventura, Sampaio e por mim, à saída do Gabinete de Programações da Televisão, redigida, ontem, em Portalegre”, como refere o Pe. Manuel Luís (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, doc. 47).

¹⁰³⁸ Segundo o Pe. Joaquim Ventura (2009) nos referiu em entrevista, este grupo era formado pelos colégios influentes de Lisboa, tais como o S. João de Brito, as Doroteias, Valsassina, Coração de Maria, Moderno e outros (p. 247).

num possível melhor resultado do IV Encontro Nacional do Ensino Particular”, previsto para o dia 1 de Junho, e convidando “outros colégios particulares de Lisboa” (doc. 48). É este mais um sinal da cumplicidade dos colégios da Igreja no movimento tendente a criar uma nova associação de todo o ensino particular, na busca da defesa dos interesses comuns, num período assaz difícil, ademais quando no horizonte pairam muitas incertezas e ameaças. Nesta sequência, em 20 de Maio, o Secretário do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado convida todos os colégios para uma reunião a 23 de Maio, no Colégio do Parque, em Lisboa, com a presença de “dois ou três membros do grupo de Leiria”, para se debater “uma atitude” a seguir perante o Grémio¹⁰³⁹. A Comissão de Encontros de Responsáveis do Ensino Particular apensa a esta circular de Lisboa uma outra com informações variadas¹⁰⁴⁰ que envia a todos os colégios (doc. 50).

Em 24 de Maio, um “grupo de responsáveis de Colégios¹⁰⁴¹” é recebido pelo Ministro da Educação e Cultura sobre a sua posição perante os despachos de 22 e 31 de Maio¹⁰⁴², tendo realizado uma sessão de esclarecimento no dia 1 de Junho (doc. 53).

Em 29 de Maio, nas vésperas de mais um “Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular, em Estabelecimento”, o Pe. Manuel Luís envia um ofício-circular incentivando à participação no Encontro, e solicitando o preenchimento de ficha própria (doc. 52).

O IV Encontro Nacional, em 1 de Junho, no Colégio do Sagrado Coração de Maria, em Lisboa, tornar-se-á um marco indelével neste itinerário de luta em comum. Do Estado Novo herda-se uma crise profunda, agora potenciada pelo ambiente político e social adverso a tudo que não seja “estatal”. Se pairavam no ar sinais de esperança com as promessas de ajuda de Veiga Simão, consubstanciadas no novo Estatuto (que não será publicado), agora os governantes são outros e rapidamente são substituídos num contexto de muita instabilidade e poucas certezas. Nestas circunstâncias, torna-se mais que nunca indispensável (e urgente) a criação de uma verdadeira associação que defenda com convicção todo o ensino particular¹⁰⁴³.

¹⁰³⁹ Esta iniciativa dos colégios do Patriarcado são bem vistas pela Comissão Organizadora dos Encontros Nacionais, uma vez que estimula à união de todos e ajuda a esclarecer os interesses comuns. A presença de elementos do “grupo de Leiria” procura assim afastar qualquer intenção divisionista ou de ânsia de protagonismo.

¹⁰⁴⁰ Informações sobre a reunião com o Inspector Geral e o técnico da O.C.D.E., em 17 de Maio, a Assembleia Geral do Grémio, a realização de “encontros distritais ou regionais, de esclarecimento” e, por último, “da agregação dos nossos professores e Pais à causa do Ensino Livre” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, doc. 50, s/d).

¹⁰⁴¹ Segundo o doc. 55, este grupo é a própria “Comissão dos Encontros Nacionais”.

¹⁰⁴² Desconhecemos o teor destes documentos.

¹⁰⁴³ Frederico Valsassina (2006b), em entrevista, partilha-nos os seus sentimentos relativamente a estas novas perspectivas, quando ainda pertence ao Grémio e está com o coração na nova associação: “No Grémio sentia-me cada vez mais isolado e tentei, nas reuniões do “Grupo de Fátima” a que assisti, não como elemento do

Ademais, o novo regime troca a “corporação” pela “cooperação” e faz naturalmente apelo ao espírito *comunitário*. É neste quadro dramático, mas também desafiador, que se reúnem 190 responsáveis de colégios, aprovando entre outras as seguintes propostas *revolucionárias*:

- “- Criar uma Associação de todo o Ensino Particular que, inclusive, substitua o Grémio;
- Dividir o País em 4 zonas: Norte, Centro, Lisboa e Sul;
- Eleger imediatamente dois delegados provisórios, que deveriam: (i) estabelecer uma divisão provisória de cada zona em regiões geográficas ou sectoriais; (ii) promover reuniões de cada região para eleição de dois delegados de região; (iii) promover até 18 de Junho uma reunião conjunta dos delegados regionais para que estes elegeassem para cada zona dois delegados efectivos e dois suplentes” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 6 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 23/9/1974, p. 2).

É obvio que as circunstâncias são favoráveis a um desfecho deste tipo. E com esta decisão histórica, os potenciais associados não perdem tempo, como se infere deste excerto da acta atrás referida:

“Apesar da escassez de tempo e não obstante se estar então em plena época de exames em clima de todos conhecido, o dinamismo dos delegados provisórios eleitos em 1 de Junho tornou possível em duas semanas se cumprisse o programa aprovado no Encontro e as regiões elegeassem os seus delegados, os quais por sua vez elegeram 8 delegados efectivos de zona e 8 suplentes, que de acordo com o Organigrama em princípio aprovado, passaram a constituir a Assembleia Executiva, órgão supremo da Associação até à sua estruturação definitiva de acordo com os Estatutos” (*ibidem*).

Eleitos em 1 de Junho os delegados provisórios das quatro zonas¹⁰⁴⁴, desencadeia-se uma série de reuniões regionais tendentes a dar sequência, com brevidade, às deliberações do Encontro Nacional. Destarte, são eleitos 38 delegados regionais, representativos de 22 zonas¹⁰⁴⁵ do Continente¹⁰⁴⁶.

Grémio, mas a título pessoal, que teríamos mais força perante as esferas oficiais todos juntos do que em dois ou mais grupos. Nessa altura nada consegui” (p. 181).

¹⁰⁴⁴ São eles os representantes dos seguintes colégios: Zona Norte: Instituto Nun’Alvares – Sto Tirso (Pe. Nuno Burguete) e Grande Colégio Universal – Porto (Dr. Fernando Brito); como suplentes, Colégio D. Diogo de Sousa (Braga) e Externato Delfim Ferreira (Riba de Ave); Zona Centro: Colégio de S. Miguel – Fátima (Pe. Joaquim Ventura) e Externato Dom Fuas Roupinho – Nazaré (Dr. Fernando Soares); como suplentes, Colégio La Salle (Abrantes) e Colégio de S. Teotónio (Coimbra); Zona Sul: Colégio Diocesano de Santo António – Portalegre (Pe. Manuel Luís) e Externato Dr. José Gentil – Alcácer do Sal (Pe. José Sampaio); como suplentes, Escola Imaculada Conceição (Évora) e Externato Fareense (Faro); Zona Grande Lisboa: Colégio Moderno (Dr. José Luís Mota e Costa) e Externato da Luz (Pe. Vítor Melícias); como suplentes, Colégio S. João de Brito e Externato Novo Rumo (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 1 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 18/6/1974, p. 2).

¹⁰⁴⁵ São nomeados como delegados os responsáveis dos seguintes estabelecimentos de ensino:

Neste processo eleitoral é significativo o facto de haver uma coexistência, mais natural do que casual, entre as escolas confessionais e as restantes escolas privadas, aliás como decorre do espírito do grupo pioneiro. Todavia, ainda é (muito) evidente o protagonismo das escolas católicas¹⁰⁴⁷, ou não fossem elas estar na génese desta movimentação¹⁰⁴⁸.

Com a representação delegada e disseminada por todo o território, estão dados os passos essenciais para o arranque da tão desejada (e premente) associação das escolas particulares¹⁰⁴⁹.

Zona Norte: Externato de Caminha e Colégio do Minho (distrito de Viana do Castelo); Colégio D. Diogo de Sousa e Externato de Riba de Ave (distrito de Braga); Colégio de N.S. da Boavista (distrito de Vila Real); Colégio do Sagrado Coração de Maria e Colégio de Albergaria (distrito de Aveiro); Instituto Nun'Alvares e Grande Colégio Universal (distrito do Porto).

Zona Centro: Colégio de S. Miguel e Colégio de S. José (distrito da Guarda); Colégio de S. Teotónio e Conservatório de Música de Coimbra (distrito de Coimbra); Colégio de Penamacor e Colégio de Proença-a-Nova (distrito de Castelo Branco); Colégio de S. Miguel e Externato de D. Fuas Roupinho (distrito de Leiria); Colégio La Salle e Colégio de Andrade Corvo (distrito de Santarém).

Zona Sul: Colégio diocesano de Santo António e Colégio de Sousel (distrito de Portalegre); Escola da Imaculada Conceição e Colégio de Vendas Novas (distrito de Évora); Colégio de Alvito (distrito de Beja); Externato Dr. José Gentil e Externato Moderno (distrito de Setúbal); Externato Fareense e Externato São Brás (distrito de Faro).

Zona da Grande Lisboa: Externato do Parque e Escola Conchinha (zona um); Colégio das Escravas do Sagrado Coração de Jesus e Externato 'O veleiro' (zona dois e três); Externato da Luz e Externato Leal Conselheiro (zona quatro); Externato Novo Rumo e Colégio S. João de Brito (zona cinco); Colégio Portugal e Escola Técnica e Liceal Salesiana de Santo António (zona seis) (Arquivo da AEEP, Acta n.º 1 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 18/6/1974, pp. 1/2).

¹⁰⁴⁶ No sentido de estender esta dinâmica às Ilhas Adjacentes, neste mês de Junho é enviado pelo Pe. Ventura, em nome da Comissão Executiva da "Associação Livre dos Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular", aos estabelecimentos das Ilhas Adjacentes um ofício-circular informando das conclusões do IV Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular, "e solicitando se envidassem esforços no sentido da criação de uma 'Assembleia Executiva Insular'" (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, "Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1", doc. 59, s/d; *Arquivo da AEEP*, Acta n.º 1 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 18/6/1974, p. 4).

¹⁰⁴⁷ Dos delegados regionais, há 21 de escolas católicas e 17 das restantes; dos 8 delegados provisórios efectivos de Zonas, há 5 de escolas católicas e 3 das restantes; dos 8 delegados provisórios suplentes de Zonas, a proporção é também de 5 para 3 (cf. *Arquivo da AEEP*, Acta n.º 1 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 18/6/1974, pp. 2/3). Ademais, algumas das escolas não católicas são de "matriz cristã".

¹⁰⁴⁸ Ver 3.3.1.2.4.

¹⁰⁴⁹ Em 23/9/1974, num memorando entregue pela Comissão Executiva no Ministério do Trabalho, descreve-se desta forma o contexto próximo da criação da nova Associação: "Com o agravante e multiplicação dos problemas do ensino em Portugal e perante a inoperância do Grémio, vinha-se generalizando de há muitos anos a esta parte o descrédito e o desinteresse de todo o sector relativamente a essa instituição e aos seus dirigentes. Por tal motivo começaram a surgir iniciativas particulares ou regionais que suprissem as dificuldades do Grémio e começaram a surgir grupos actuando na defesa dos seus interesses independentemente dele. Dentre esses grupos destacou-se a partir de 1970 a Comissão Nacional de Encontros de Responsáveis do Ensino Particular formada por iniciativa e a partir de um grupo de Estabelecimentos da região de Leiria. Dada a imensidão dos problemas e a inércia do Grémio, esta Comissão facilmente polarizou a adesão da grande maioria do sector, conseguindo reunir quatro Encontros Nacionais (dois dos quais com participação directa do Ministro Veiga Simão) e desempenhando papel fundamental na preparação do Estatuto do Ensino Particular. No último desses Encontros, realizado em Lisboa no dia 1 de Junho do presente ano, 190 responsáveis de Estabelecimentos de Ensino Particular aprovaram (...) criar uma Associação de todo o Ensino Particular" (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 6 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 23/9/1974, pp. 1/2).

3.3.1.2.2. Finalmente a AEEP

Os primeiros tempos

Em 18 de Junho de 1974, reúne-se no Colégio de S. João de Brito¹⁰⁵⁰, em Lisboa, a “Comissão Executiva da Pró-Associação dos Responsáveis do Ensino Particular” eleita em 1 de Junho. Depois de se fazerem as nomeações dos delegados regionais e zonais, decorrentes das eleições realizadas nas três semanas anteriores, a Assembleia Executiva acorda a metodologia das reuniões, estimula para que se trabalhe no sentido de aumentar o número de associados, e aborda questões candentes: as relações com o Grémio, as disparidades entre ensino oficial e particular e a demissão do Inspector do Ensino Particular, entre outros (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 1 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 18/6/1974, pp. 2/3)¹⁰⁵¹.

Entretanto, trabalha-se na elaboração dos projectos de Ideário, Estatutos e organigrama da associação. O Pe. Joaquim Ventura, do Colégio de S. Miguel, em Fátima, e o Dr. Fernando Brito, do Grande Colégio Universal, do Porto estão particularmente incumbidos destas tarefas e na 3ª Assembleia Executiva da “Pró-Associação Livre dos Proprietários e Directores de Estabelecimentos de Ensino Particular”¹⁰⁵² já apresentam dois organigramas respeitantes ao futuro projecto da Associação (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 3 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 26/6/1974, pp. 2/3).

Mas o trabalho tem de ser repartido para se efectivarem sinergias. Assim, a par das Zonas Centro e Norte (com as tarefas atrás referidas), os delegados da Zona de Lisboa tomam conta do expediente da Associação e dos contactos com o Grémio (p. 2) e os da Zona Sul responsabilizam-se por apresentar um relatório sobre a situação do Ensino Livre nos seus diversos aspectos (p. 3).

¹⁰⁵⁰ Pertencente à Companhia de Jesus.

¹⁰⁵¹ Sobre o contexto da criação da AEEP, escreve Fernando Brito (1994): “A AEEP nasceu e cresceu da necessidade de união entre as escolas do EPC, não exclusivamente por uma necessidade de defesa dos seus direitos (e não digo interesses) sociais, políticos e económicos, mas fundamentalmente pela necessidade de ligação, união e aconchego, numa palavra, de solidariedade entre escolas com dimensões e espaços de acção diferentes. Foi esta solidariedade que fez brotar esse movimento de escolas não dependentes do Estado em tempo de Santo António [Junho de 1974] no salão dos Bombeiros Voluntários de Lisboa, sob a batuta do Pe. Vítor Melícias, esse revolucionário permanente. Julgo que se pensássemos agora um pouco esquecer-nos-famos das dificuldades e desgostos que tivemos e deixaríamos vir à nossa mente os muitos sucessos que vencemos. Lembramos facilmente Aljubarrota mas esquecemos Alcácer Quibir. Meus amigos, a reunião dos manjericos no salão dos Bombeiros foi um explodir do ideal que já vivia dentro de todos nós, foi um brotar consciente e temperado (em tempo destemperado) de uma situação que já não podia continuar. O Grémio não correspondia minimamente aos nossos anseios e seria melhor assaltá-lo ou criar paralelamente uma outra organização? A opção foi a segunda. Bendita hora para o EPC!” (pp. 13/14).

¹⁰⁵² É esta a denominação utilizada, diferente da “Pró-Associação dos Responsáveis do Ensino Particular” da primeira acta, e da “Pró-Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular” da segunda acta. Estas oscilações poderão indiciar alguma dificuldade em se acertar na identidade desejada para a Associação.

Sujeita entretanto à concorrência do Grémio, a recém pró-associação delibera na Assembleia Executiva de 19 de Julho de 1974 convocar para o dia 27 um plenário próprio da Associação que, por razões de ordem prática, deverá ser realizado por Zonas. Da agenda de trabalhos consta “a constituição definitiva da Associação” e a “aprovação dos Estatutos para vigorarem provisoriamente por um período máximo de seis meses¹⁰⁵³” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 4 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 19/7/1974, pp. 1/2).

É grande a preocupação do grupo responsável por a nova associação se impor ao Grémio e se tornar claramente representativa de todo o ensino privado. Desta forma, além da determinação de se realizar o Plenário por Zonas para minimizar as deslocações, a convocatória é acompanhada de um destacável em que se pergunta aos directores e proprietários dos colégios que não podem estar presentes, se aderem à nova Associação e se aprovam os Estatutos nos termos citados na agenda¹⁰⁵⁴ (p.2).

Efectivamente, a 27 de Julho de 1974 realiza-se o Plenário Nacional da Associação “em que na totalidade das zonas, cerca de 500 Estabelecimentos, em votação e em boletins individualmente assinados, aderiram à Associação, aprovaram provisoriamente o projecto de Estatutos e do Organigrama e consentiram em reger-se por eles por um período de seis meses até que a nova legislação sobre associações permita a sua revisão. Reafirmaram ainda a sua confiança à Assembleia Executiva que haviam eleito”¹⁰⁵⁵ (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 6 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 23/9/1974, pp. 2/3).

Na Assembleia Executiva de 29 de Julho, é decidido (finalmente) adoptar a designação de “Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP)”¹⁰⁵⁶. Mas outras decisões são tomadas, uma vez que se avolumam questões pertinentes, dada a instabilidade política do momento: o Pe. Belchior fica incumbido de elaborar proposta de ideário “atendendo a que ele será o ponto de partida para a elaboração do Estatuto da Associação” (p. 2); consultar um advogado de Lisboa para resolver “enorme quantidade de casos”; enviar um telegrama ao Ministro da Educação e Cultura acerca de previsíveis anomalias verificadas nos Testes

¹⁰⁵³ “Ressalvado sempre o que venha a ser decretado pela esperada Lei das Associações Patronais” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 4 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 19/7/1974, p. 2). Para facilitar a adesão dos que não puderem deslocar-se

¹⁰⁵⁴ Ou seja, “para vigorarem provisoriamente por um período máximo de seis meses”.

¹⁰⁵⁵ A acta n.º 6 acrescenta o seguinte sobre questões de representatividade: “Note-se, porém, que estes cerca de 500 estabelecimentos não perfazem 50% dos cerca de 1200 existentes no país, que eram orgânica corporativa representados pelo Grémio. De qualquer modo ultrapassam em muito qualquer número que o Grémio jamais tenha reunido mesmo em actos eleitorais” (p. 3).

¹⁰⁵⁶ Embora se tivesse defendido também a designação de “Ensino Livre”, em vez de “Ensino Particular”. As outras propostas são: “Associação de Estabelecimentos de Ensino Livre”; “Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular”; “Associação de Estabelecimentos Particulares de Ensino Livre”; “Associação dos Responsáveis pelos Estabelecimentos do Ensino Particular” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 5 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 29/7/1974, p. 1).

efectuados em colégios¹⁰⁵⁷; pedir uma audiência ao ministro para procurar saber qual a posição do MEC em relação ao ensino particular; outros assuntos de carácter laboral (p. 3).

Na Assembleia seguinte, em 23 de Setembro, debate-se a legalização (e decorrente legitimidade) da associação, sem a qual está condicionada a sua intervenção junto dos poderes públicos. Está presente o advogado de Lisboa, Dr. Mário Coelho, e combina-se entregar ao Ministério do Trabalho um memorando¹⁰⁵⁸ onde se contextualiza o surgimento natural da nova associação, perante uma instituição corporativa – o Grémio – gradualmente caída em descrédito pelos seus associados *forçados* (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 6 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 23/9/1974, p. 1). A findar o memorando, e depois de descrever o comportamento sinuoso e suspeito do Grémio, os dirigentes deixam um pedido:

“Que, pelo menos, não se tomem a nível oficial quaisquer iniciativas importantes sobre o sector sem que primeiro seja ouvida esta Associação e as centenas do Estabelecimentos que ela engloba” (p. 3).

Em 9 de Novembro, começa a ser analisada a versão decorrente de dois projectos de Estatuto da Associação, apresentados pelos delegados da Zona da Grande Lisboa e Zona Norte (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 9 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 9/11/1974). A versão final é entretanto sujeita a debate em Plenários Zonais constituídos para o efeito, em Dezembro, onde são sugeridas pequenas alterações, relatadas pelos respectivos delegados na Assembleia Executiva de 4 de Janeiro de 1975. Nesta Assembleia fica marcado um Plenário Geral para o dia 1 de Fevereiro, especialmente para aprovação dos Estatutos e eleição dos órgãos centrais (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 11 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 4/1/1975, pp.2-4).

Este 1º Plenário Geral realiza-se no Colégio do Sagrado Coração de Maria¹⁰⁵⁹ e, conforme é de prever, os Estatutos são aprovados e eleitos os primeiros órgãos centrais da Associação (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 1 da Assembleia Plenária, 1/2/1975). É tempo então

¹⁰⁵⁷ Tem o seguinte teor: “Em face da Circular número vinte e sete, traço, setenta e quatro da Inspeção Geral do Ensino Particular, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular votou por unanimidade fosse pedido ao MEC um rigoroso inquérito com publicação dos nomes dos Estabelecimentos de Ensino onde se verificaram anomalias a fim de não serem envolvidos os que estão e sempre estiveram interessados na dignificação do Ensino” (p. 3).

¹⁰⁵⁸ O título do memorando é o seguinte: “Extinção do Grémio e transferência de poderes” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 6 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 23/9/1974, p. 1). A Comissão encarregada de apresentar o documento é constituída pelos Padres Vítor Melícias e Nuno Burguete, e pelo Dr. José Manuel Mesquita (Externato Novo Rumo) (p. 4).

¹⁰⁵⁹ A mesa é constituída pelo Dr. Mota Costa (presidente), Pe. Nuno Burguete (delegado da Zona Norte), Pe. António Pedro dos Santos (delegado da Zona Centro), Pe. Vítor Melícias (delegado da Zona da Grande Lisboa) e Dra. Maria do Céu Lemos (delegada da Zona Sul) (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 1 da Assembleia Plenária, 1/2/1975, p. 1).

de os responsáveis de Zona realizarem “encontros de trabalho” com os associados, inculcando neles o entusiasmo¹⁰⁶⁰ e o espírito associativo e cooperativo, como se evidencia neste preâmbulo da convocatória enviada pelos delegados da Zona Centro – curiosamente directores de duas escolas católicas pioneiras neste processo¹⁰⁶¹:

“Prezados colegas

Aprovados os Estatutos da nova Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular, em Plenário geral, reunido em Lisboa no passado dia 1, importa tudo fazer para que esta Associação seja desde a primeira hora fiel intérprete dos anseios legítimos do Ensino Particular e defensora acérrima dos inalienáveis direitos que lhe assistem, velando ao mesmo tempo para que o E.P. se torne cada vez mais digno da confiança crescente que nele depositam tantas famílias portuguesas.

Para tanto, nesta hora da arrancada, a Direcção da Associação precisa de ouvir os associados, de auscultar os seus problemas, a fim de estabelecer os seus planos de acção” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular”, 3/2/1975)¹⁰⁶².

Finalmente, às onze horas do dia 15 de Fevereiro de 1975, no Colégio de S. João de Brito, em Lisboa, o Presidente da Comissão Executiva da AEEP, Dr. José Luís Mota Costa,

¹⁰⁶⁰ É naturalmente grande o entusiasmo reinante nestes primeiros tempos de associativismo, como se depreende destas palavras de Fernando Brito: “Quando, em 1974, se lançara os pilares desta Associação, após a reunião nos Bombeiros seguida duma outra no Colégio S. João de Brito, pareceu-me que de facto tudo corria bem. Foram talvez os primeiros momentos de vida desta Associação e com tal facto sentíamos que tínhamos feito criação e por outro lado havíamos concretizado um movimento que já algures se vinha notando no Ensino Particular, movimento de impaciência perante o estatismo gremial, movimento de associação em que todos sentíamos a necessidade de nos unir para melhor defendermos os grandes valores do Ensino não Estatal e movimento que desde a primeira hora compreendemos ir ser um êxito” (*Arquivo particular de Fernando Brito*, pasta 2.2., “Meus senhores”, s/d).

¹⁰⁶¹ O encontro tem lugar no Colégio de S. Teotónio – mais uma Escola Católica ao serviço desta nova Associação. Aliás, a quase totalidade dos encontros, reuniões e Assembleias têm lugar em escolas católicas, com predomínio das seguintes: Colégios de S. Miguel, S. João de Brito, S. Teotónio, Sagrado Coração de Maria, Santa Doroteia, Cruz da Areia, Externato da Luz. Nestes primeiros tempos, a excepção é uma reunião da Assembleia Executiva no Grande Colégio Universal; as outras reuniões desta Assembleia são realizadas no Colégio de S. João de Brito (7), S. Teotónio (3) e Cruz da Areia (1).

¹⁰⁶² Da agenda de trabalhos constam 6 pontos, sobretudo relativos a dificuldades mais prementes sentidas pelos associados e iniciativas/ actividades a desenvolver. E é longa a lista de assuntos que o Pe. Ventura recolhe deste encontro, para serem tratados na 1ª reunião da Direcção Central, destacando nós os seguintes: promover a criação de associações de pais e de professores; face ao caso do Colégio de Proença-a-Nova, qual a atitude a tomar pela AEEP perante o MEC, os poderes políticos e a imprensa; como mostrar “solidariedade com o Colégio”; o sindicato “incita os professores a ocupar colégios (2 em Coimbra)”; exames do ensino particular; exigência de uma igualdade pedagógica “e logo que possível a igualdade económica”; tempos de serviço e reforma de professores; pagamento do 13º mês (“Há fundamento legal para não? E as sociedades serão obrigadas?; internatos e indústria hoteleira; gestão democrática no ensino particular: “como?”; “Ensino da Igreja dentro do E.P.?”; jornalistas para escreverem sobre o ensino particular; convites a professores metodólogos e outros para actualização dos professores; etc.” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular”, 11/2/1975).

do Colégio Moderno, dá posse aos primeiros órgãos centrais da AEEP, constituídos da seguinte forma:

1) Mesa do Plenário-Geral:

Presidente – Professor Eduardo Nunes Marques, do Externato de Albergaria (Albergaria-a-Velha);

Vice-Presidente – Pe. Manuel Baleiras, do Externato Rainha Santa (Fronteira);

Secretário – Dr. José Manuel Moura de Mesquita, do Externato Novo Rumo (Lisboa);

Vogal – Cónego Álvaro Vaz Quintalo da Cunha, do Colégio de S. José (Guarda).

2) Direcção-central:

Presidente – Pe. Vítor José Melícias Lopes, do Externato da Luz (Lisboa);

Vice-Presidente – Pe. Nuno de Santa Maria Fróes Burguete, do Instituto Nun'Álvres (Caldas da Saúde);

Secretário – Eng. António Vítor Amaral Costa da Ressurreição, do Externato de Nossa Senhora do Incenso (Penamacor);

Tesoureiro – Pe. Joaquim Rodrigues Ventura, do Colégio de S. Miguel (Fátima);

Vogais – Dr. João Pedro de Oliveira Monteiro, do Externato Delfim Ferreira (Riba de Ave); Pe. Alberto Augusto Teixeira Dias, do Externato Académico (Bombarral), Dr. Manuel Augusto da Costa Pinto, do Externato de Santa Bárbara (Lisboa); Dra. Maria do Céu Toscano Sampaio de Lemos, da Escola da Imaculada Conceição (Évora);

3) Conselho Fiscal Central:

Pe. Manuel Valente de Pinho Leão, do Colégio de Gaia (V.N. de Gaia); Dr. António Manuel Tenreiro da Cruz, do Colégio Tomás Ribeiro (Tondela); Dr. João António Nabais, do Colégio Vasco da Gama (Rio de Mouro); Dr. José Domingos Correia Rosado, do Externato Farense (Faro).

(Cf. *Arquivo da AEEP*, Acta de Posse n.º 1, 15/2/1975, pp.2-3)

À escolha do Pe. Vítor Melícias para primeiro presidente da Direcção da AEEP não será alheio o facto de, além de sacerdote ligado a uma escola católica de Lisboa (aspectos importantes quando é natural o peso *político* das escolas confessionais no conjunto do ensino privado¹⁰⁶³, e a vantagem de pertencer à capital¹⁰⁶⁴), também possuir uma formação académica na área do Direito (Canónico e Civil). Estes atributos proporcionam-lhe nesta

¹⁰⁶³ Mais uma vez se comprova o protagonismo das escolas da Igreja na eleição da primeira direcção da AEEP: dos oito membros, cinco pertencem a escolas católicas.

¹⁰⁶⁴ Não esqueçamos que Lisboa tem a maior concentração de escolas privadas (e de escolas católicas) do país, e será fundamental estar próximo das instâncias governamentais, ademais quando, na altura, estamos perante uma rede viária insuficiente e sofrível.

altura grande protagonismo na elaboração de documentos e na resolução de questões conflituosas, sobretudo do foro laboral¹⁰⁶⁵. Na Assembleia de 30 de Junho de 1974, o Pe. Melícias é incumbido de representar a AEEP na comissão quadripartida do Ministério do Trabalho¹⁰⁶⁶, e só na Assembleia de 4 de Janeiro de 1975 são para ele encaminhadas duas situações laborais tendencialmente conflituosas, oriundas do Ministério do Trabalho¹⁰⁶⁷ e do Sindicato dos Professores¹⁰⁶⁸. Ainda jovem¹⁰⁶⁹ e com competência reconhecida por todos, o Pe. Melícias – “esse revolucionário permanente” (Brito, 1994: 13) – procura induzir ritmo à Associação e expô-la ao poder político e à sociedade. Logo na primeira reunião¹⁰⁷⁰, realizada imediatamente após a tomada de posse¹⁰⁷¹, acerta-se periodicidade das reuniões, marcam-se

¹⁰⁶⁵ Isto mesmo é reconhecido pelo Pe. Melícias em entrevista por nós realizada. À pergunta “Por que razão é que o grupo que liderou este movimento escolheu o Pe. Melícias – uma das pessoas mais novas – para ser o primeiro presidente da AEEP?”, o entrevistado respondeu da seguinte forma: “Tenho impressão que foi em função do meu grau de participação e de envolvimento pessoal, porque, indo a todas, acabei por ganhar um certo entusiasmo e notoriedade. Criaram-se relações de amizade pessoal com o Pe. Burguete, o Pe. José Carlos Belchior, o Dr. Frederico Valsassina, o Pe. Ventura, o Colégio Moderno, o próprio Dr. Fernando Brito (que depois teve comigo algumas discordâncias já na fase de institucionalização). Eu ia a todas as reuniões e a partir daí começou a haver encontros, promovidos até por nós, e percorremos o País todo, dentro de um *Volkswagen* que a Companhia de Jesus pusera à disposição do Pe. José Carlos Belchior e, portanto, da nossa causa. Lá íamos nós alegremente para as nossas reuniões onde contávamos histórias e almoçávamos juntos. Como eu tinha uma formação em Direito canónico e estava já adiantado em Direito civil e tinha alguma facilidade de comunicação comecei a ter dentro do movimento alguma notoriedade e foi no fundo por isso... Quando, depois, se começou a pensar estruturar e criar mesmo a associação acompanhei o grupo que foi ao Grémio falar com o Dr. Migueis, que se me não engano era o Secretário-geral ou coisa parecida, e fui até eu que lhe dirigi a palavra dizendo: “isto é nosso, isto é das escolas, não é do senhor nem do Estado, isso já acabou; agora nós queremos tomar conta disto e o senhor se faz favor dê cá a chave e entregue as coisas”. Mas ele resistiu e então retorqui: “não há problema; vamos fazer outra associação aqui ao lado e qual quer dia isto desaparece daqui”. Depois, sempre que havia alguma reunião eu normalmente pedia a palavra e falava e quando se pensou criar uma associação, eu mesmo redigi o primeiro esboço dos estatutos, pois tinha alguma prática disso e até tinha acabado de redigir os estatutos da Liga dos Bombeiros Portugueses e já participara na elaboração de outros estatutos de associações. Portanto, com alguma facilidade numa noite pus o primeiro esboço dos estatutos cá fora. O grupo analisou o projecto, o Dr. Fernando Brito reagiu porque não queria algumas coisas daquela maneira, mas depois houve consenso e acabou por se aprovar. Como eu tinha tido este papel, quer na produção e redacção dos estatutos, quer na mentalização que se fez em todo o País, aconteceu com toda a naturalidade que me tivessem proposto a mim. Eu aceitei, embora, por um lado, não fosse propriamente a minha vocação fazer a vida directamente no ensino, apesar de já dar umas aulas de Direito canónico” (Melícias, 2007: 4).

¹⁰⁶⁶ Esta comissão é constituída por representantes do Ministério da Educação e Cultura, Ministério da Trabalho, Sindicato dos Professores e entidades patronais (Grémio e AEEP).

¹⁰⁶⁷ Tem a ver com a pretensa substituição da representatividade do ensino particular, do Grémio para a AEEP, e das consequências laborais para os trabalhadores daquele (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 11 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 4/1/1975, p. 1).

¹⁰⁶⁸ O Sindicato denuncia formalmente o Contrato Colectivo vigente, por o considerar “de índole fascista-corporativa e anterior ao 25 de Abril”. O Pe. Melícias procurará provar que a AEEP “não tem intervindo na elaboração do citado contrato e que a Associação, através do seu representante na Comissão quadripartida, já tinha proposto a revisão do Contrato Colectivo de Trabalho” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 11 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 4/1/1975, p. 2).

¹⁰⁶⁹ Nesta altura o Pe. Melícias tem 36 anos de idade.

¹⁰⁷⁰ Estão presentes os seguintes responsáveis: Dr. Pedro Monteiro, Padres Nuno Burguete, Joaquim Ventura, Alberto Dias e Vítor Melícias, Dra. Maria do Céu Lemos e Eng. António Ressurreição (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 1 da Direcção Central, 15/2/1975, p. 2).

¹⁰⁷¹ A tomada de posse acontece às 11 horas do dia 15 de Fevereiro de 1975 e a 1ª reunião da Direcção Central realiza-se das 12 horas e 15 minutos às 18 horas e 30 minutos, sempre no Colégio de S. João de Brito, em Lisboa.

entrevistas com governantes¹⁰⁷², Inspeção Geral do Ensino Particular e Sindicato dos Professores, e aborda-se uma série de assuntos¹⁰⁷³, com o timbre da exigência e do espírito de luta (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 1 da Direcção Central da AEEP, 15/2/1975).

Dando sequência ao planeado, em 10 de Março a Direcção da AEEP envia uma circular aos associados pondo-os ao corrente dos assuntos prioritários, cientes de que não serão “advogados duma causa perdida” e oferecendo a “leal amizade e colaboração” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “AEEP – circular n.º 1/75”, 10/3/1975).

Em 7 de Maio, a AEEP envia uma carta ao Secretário de Estado da Orientação Pedagógica e Administração Escolar, dando conta da situação dramática de muitos colégios perante a explosão escolar estatal. A Associação considera que o decréscimo do número de alunos “é o resultado dos inevitáveis aumentos de propinas e da discriminação pedagógica (dispensas, exames, etc.) a que estão sujeitos os alunos do Ensino Particular” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 1, “Carta ao Secretário de Estado”, 7/5/1975, p. 1). Com este panorama, a AEEP considera urgente a intervenção do Estado, não só cooperando financeiramente com os estabelecimentos, como também procurando abolir “toda a actividade especulativa no sector educativo”¹⁰⁷⁴ (p. 2).

¹⁰⁷² Na exposição aos Secretários de Estado Rui Grácio e Protes da Fonseca, a AEEP começa por fazer uma retrospectiva histórica próxima do movimento conducente à Associação:

“1.1. Desde 1971 que um grupo de responsáveis do Ensino Particular, conscientes dos graves problemas que afectam o mesmo ensino, empreendeu uma série de acções com vista à defesa e dignificação do Ensino Particular, reclamando do Estado as medidas necessárias para se pôr termo à odiosa discriminação de que vêm sendo vítimas os seus alunos em relação aos do Ensino Oficial, tanto no aspecto pedagógico como no económico.

1.2. Entre estas acções destacam-se os vários contactos havidos com o Senhor Ministro da Educação, a quem foram apresentados os estudos e as conclusões dos vários encontros realizados a nível regional e nacional, tendo o próprio Ministro [Veiga Simão] estado presente no segundo Encontro Nacional realizado em Lisboa, no Colégio de S. José, ao Restelo, nos dias 6 e 7 de Março de 1973, e tendo recebido os participantes no terceiro Encontro Nacional realizado também em Lisboa, no Colégio do Sagrado Coração de Maria, em 20 e 21 de Março de 1974.

1.3. Mercê desta acção dinamizadora, que se estendeu praticamente a todo o País, as velhas e caducas estruturas do Grémio viram-se abaladas e ultrapassadas muito antes do 25 de Abril, e em sua substituição surgiu uma Associação viva e verdadeiramente representativa do Ensino Particular, que conta já entre os seus associados cerca de 500 estabelecimentos de ensino, estando a receber dia a dia novas adesões”.

Numa segunda parte, a AEEP, depois de oferecer a sua colaboração ao MEC, elenca os “problemas prioritários”, destacando nós os seguintes: criação de uma Comissão de Estudo para o saneamento do Ensino particular; paridade pedagógica com o ensino oficial no que se refere a dispensa de exames; outras questões relativas à realização de exames (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 11, “Exposição aos Secretários de Estado”, 1/3/1975).

¹⁰⁷³ Questão do rigor nas classificações e nos exames, a fim de se lutar pela igualdade pedagógica; exigência de uma maior vigilância por parte da IGEP; Contratos Colectivos de Trabalho; o caso do Colégio de Proença-a-Nova; etc. (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 1 da Direcção Central da AEEP, 15/2/1975, pp. 2/2v).

¹⁰⁷⁴ A exposição fundamenta a obrigação de o Estado colaborar com o ensino particular neste termos: “Pertence ao Estado colectar os dinheiros necessários para poder proporcionar educação a todos os portugueses. Isto não significa que todas as escolas devam ser pertença do Estado, sob pena de se limitar substancialmente a iniciativa e a capacidade criativa no sector pedagógico. Significa, no entanto, que os dinheiros colectados pelo Estado devem ser igualmente proporcionados a todos os portugueses quer frequentem escolas oficiais, quer

Entretanto, o Pe. Vítor Melícias pede a demissão do seu cargo, “alegando incompatibilidade com os seus afazeres profissionais”¹⁰⁷⁵ (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 2 da Assembleia Plenária, 7/6/1975, p. 18v), motivando a realização de uma Assembleia de Delegados, em Coimbra, no dia 24 de Maio de 1975. Nesta assembleia é eleito para presidente da Direcção Central o Pe. Nuno Burguete, do Instituto Nun’Álvres, e vice-presidente o Dr. José Luís Mota Costa, do Colégio Moderno¹⁰⁷⁶, tomando posse a nova Direcção em 7 de Junho de 1975 (p. 19).

Finalmente, em 5 de Julho de 1975, a AEEP – “Associação de Representantes de Estabelecimentos de Ensino Particular”, é formalmente fundada por escritura publicada na III Série do *Diário da República* de 5 de Setembro de 1975¹⁰⁷⁷.

A AEEP será reconhecida como “Associação Patronal” em 15 de Novembro de 1978, com a publicação dos Estatutos no B.T.E., série n.º 42, de 15 de Novembro de 1978. Completa-se assim o quadro legal que irá sustentar a nova associação nos tempos vindouros.

Entretanto, os mecanismos processuais constantes dos respectivos estatutos vão sendo cumpridos. Em 19 de Março de 1977, no Colégio de S. João de Brito, em Lisboa, o Presidente da Mesa do Plenário-Geral, Professor Eduardo Nunes Marques, dá posse aos novos órgãos centrais da AEEP, que têm como presidente do Plenário Geral o Dr. Fernando Brito, do Grande Colégio Universal (Porto) e presidente da Direcção-central o Pe. Nuno Burguete, do Instituto Nun’Álvres (Caldas da Saúde)¹⁰⁷⁸ (*Arquivo da AEEP*, Acta de Posse n.º 4, 19/3/1977, p. 6).

particulares, para que estas últimas não continuem a ter uma frequência classista. A maior parte dos Estabelecimentos de Ensino Particular aceitaria colaborar com o Estado mediante fórmulas de cooperação no campo pedagógico e financeiro de molde a que o Estado pudesse aí exercer um controlo eficaz e o Estabelecimento de Ensino pudesse ver assegurada a sua especificidade educativa” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 1, “Carta ao Secretário de Estado”, 7/5/1975, p. 2).

¹⁰⁷⁵ Isto mesmo nos é confirmado pelo próprio Pe. Melícias, em entrevista: “Por outro lado, já estava a acumular muita coisa: em 1974 tinha sido eleito presidente da Liga dos bombeiros, era presidente da caixa dos emigrantes e também director do jornal *O Emigrante* que tinha fundado em 1970, era padre e estava a acabar o curso de Direito. Com isto tudo não podia estar muito tempo na direcção executiva da Associação, de maneira que quando houve uma oportunidade saí” (Vítor Melícias, 2007: 4).

¹⁰⁷⁶ Os restantes elementos mantêm-se. De acordo com os Estatutos, procedeu-se à eleição do novo presidente por escrutínio secreto entre todos os seus membros, tendo o Pe. Burguete obtido 4 votos, o Dr. Mota Costa, 1 e Eng. Ressurreição igualmente 1 voto (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 9 da Direcção Central, 7/6/1975, p. 12).

¹⁰⁷⁷ No ano seguinte, os respectivos Estatutos sofrerão pequenas alterações, conforme publicação na III Série do *Diário da República*, de 22 de Dezembro de 1976, pp. 12 419/ 12 420.

¹⁰⁷⁸ A constituição completa é a seguinte: 1) Mesa do Plenário-Geral: Presidente – Dr. Fernando Brito, do Grande Colégio Universal (Porto); Vice-Presidente – Dr. José Augusto Guerreiro, do Externato “O novo Académico” (Lisboa); Primeiro Secretário – Pe. António Pedro dos Santos, do Colégio de S. Teotónio (Coimbra); Segundo Secretário – Dr. Ezequiel Marcos, do Externato de Vilar Formoso; Vogal – Dr. José Maria Oliveira, do Externato Diogo Mendes de Vasconcelos (Alter do Chão). 2) Direcção-central: Presidente – Pe. Nuno Burguete, do Instituto Nun’Álvres (Caldas da Saúde); Vice-Presidente – Dr. José Luís Mota Costa, do Colégio Moderno (Lisboa); Secretário – Dra. Maria do Céu Toscano Sampaio de Lemos, da Escola da Imaculada

Em 24 de Março de 1979, toma posse como terceiro Presidente da AEEP, o Pe. Nuno Burguete, do Instituto Nun'Álvres (Caldas da Saúde), reconduzido neste cargo. O Dr. Bernardino Carvalho, do Externato Álvares Cabral (Lisboa), toma posse como Presidente do Plenário-Geral¹⁰⁷⁹ (*Arquivo da AEEP*, Acta de Posse n.º 5, 24/3/1979, p. 7v).

O CONGRENE

Com a estrutura central e as delegações regionais da AEEP consolidadas, sonha-se com novos projectos tendentes a criar “espírito associativo” e, simultaneamente, defender a liberdade de ensino e promover a qualidade pedagógica nas escolas privadas.

É com esta perspectiva que a Direcção da Zona Norte da AEEP, em 30 de Abril de 1977, apresenta o “1º Plano para a organização do Congresso do Ensino Particular”. Neste documento, Fernando Brito, do Grande Colégio Universal, enfatiza a “crise profunda” no ensino particular e propõe a instituição de duas “comissões pedagógicas”, com sedes em Lisboa e Porto tendo em vista a “renovação e actualização” de professores, de forma a, no futuro, conduzirem a “experiências psico-pedagógico-didácticas” nos estabelecimentos. Segundo esta proposta, a uma destas comissões incumbirá a coordenação geral do II Congresso do Ensino Particular (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 10, “1º Plano para a organização do Congresso do Ensino Particular”, 30/4/1977, pp. 2-4).

Cabe à Zona Norte coordenar todo o processo conducente à realização do *CONGRENE* – a *marca* do “Congresso Nacional das Escolas Não Estatais” – constituindo um secretariado nacional, de que fazem parte elementos de todas as Zonas¹⁰⁸⁰. E na preparação deste evento, o

Conceição (Évora); Tesoureiro – Dr. Ernesto Soares, do Externato S. Cristóvão (Lisboa); Vogais – Dr. João Pedro Monteiro, do Externato Delfim Ferreira (Riba de Ave); Eng. António Ressurreição, do Externato de Nossa Senhora do Incenso (Penamacor); Pe. Joaquim Ventura, do Colégio de S. Miguel (Fátima); Pe. José Pacheco, da Escola Técnica e Liceal Salesiana (Estoril); João Alves Mendonça, do Colégio Diocesano de Santo António (Portalegre). 3) Conselho Fiscal: Presidente – Pe. Manuel Leão, do Colégio de Gaia; Secretário – Dr. António Mateus, do Externato João de Deus (S. Bartolomeu de Messines); Vogal – Dr. Fernando Oliveira, do Saint Julian's School (Carcavelos) (*Arquivo da AEEP*, Acta de Posse n.º 4, 19/3/1977, pp. 5v e 6).

¹⁰⁷⁹ São os seguintes os órgãos sociais: Mesa do Plenário-Geral: Presidente – Dr. Bernardino Carvalho, do Externato Álvares Cabral (Lisboa); Vice-Presidente – Dr. Manuel da Silva Ferreira, do Colégio S. José (Guarda); Primeiro Secretário – Pe. João de Freitas Ferreira, do Colégio Internato dos Carvalhos (Porto); Segundo Secretário – Dr. Henrique Silva, do Colégio de Nossa Senhora do Alto (Faro); Vogal – Pe. Joaquim Ventura, do Colégio de S. Miguel (Fátima). 2) Direcção-central: Presidente – Pe. Nuno Burguete, do Instituto Nun'Álvres (Caldas da Saúde); Vice-Presidente – Pe. José Pacheco, da Escola Técnica e Liceal Salesiana (Estoril); Secretário – Dra. Maria do Céu Toscano Sampaio de Lemos, da Escola da Imaculada Conceição (Évora); Tesoureiro – Eng. António Ressurreição, do Externato de Nossa Senhora do Incenso (Penamacor); Vogais – Dr. João Pedro Monteiro, do Externato Delfim Ferreira (Riba de Ave); Pe. António Pedro dos Santos, do Colégio de S. Teotónio (Coimbra); Pe. José Carlos Belchior, do Colégio de S. João de Brito (Lisboa); Pe. Simão Pedro da Cruz, do Externato Oratório de S. José (Évora); Dr. José Luís Mota Costa, do Colégio Moderno (Lisboa) (*Arquivo da AEEP*, Acta de Posse n.º 5, 24/3/1979, p. 7v).

¹⁰⁸⁰ É a seguinte a sua constituição: Fernando Brito, do Grande Colégio Universal (Porto); Pe. Nuno Burguete, do Instituto Nun'Álvres (Caldas da Saúde); João Pedro Monteiro, do Externato Delfim Ferreira (Riba

Dr. Fernando Brito tem no Pe. Joaquim Ventura, presidente da Zona Centro Litoral da AEEP (e membro do Secretariado do CONGRENE), um forte aliado¹⁰⁸¹. Todos, em conjunto, querem que o CONGRENE seja “dos pais, dos alunos, dos professores, dos directores e dos empresários”¹⁰⁸². O entusiasmo é grande e a comissão organizadora fala de uma “Confederação Geral dos Representantes das Escolas Não Estatais”¹⁰⁸³.

Com efeito, nos meses que antecedem este Congresso sucedem-se acções com pais, funcionários docentes e não docentes e alunos, de forma a envolver e co-responsabilizar as comunidades educativas dos colégios na participação conjunta da defesa da liberdade de ensino e na promoção de uma educação de “marca” no universo do ensino privado¹⁰⁸⁴.

Nesta movimentação, geram-se sinergias e um espírito de luta tamanho que leva o secretário-geral, Fernando Brito, a reclamar para o Porto uma quota-parte da responsabilidade executiva da AEEP:

“Com a realização do CongrENE está-se a criar aqui no Norte uma verdadeira descentralização de trabalhos. Todos estávamos de acordo que a sede central de Lisboa estava sobrecarregada, e que a sede da zona Norte estava parada, inactiva, inoperante. Ora, graças ao CongrENE, está-se a criar uma estrutura zonal que no meu entender não pode parar após o Congresso, e que pode ser a alternativa do muito trabalho que há em Lisboa” (*Arquivo particular de Fernando Brito*, pasta 2.2., “Meus Senhores”, s/d, p. 5).

de Ave); Pe. Joaquim Ventura, do Colégio de S. Miguel (Fátima); António Ressurreição, do Externato de Nossa Senhora do Incenso (Penamacor); José Luís Mota Costa, do Colégio Moderno (Lisboa); Ernesto Soares, do Externato S. Cristóvão (Lisboa); Maria do Céu Toscano Sampaio de Lemos, da Escola da Imaculada Conceição (Évora) (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 58 da Direcção Central, 29/10/1977, p. 64; AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “Carta de Fernando Brito”, 14/5/1979).

Na constituição deste secretariado houve a preocupação de integrar pessoas de todos os quadrantes: “Desta forma, ficam representados no Secretariado os estabelecimentos laicos, diocesanos, religiosos, primários e institutos superiores, assim como as diversas zonas” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 58 da Direcção Central, 29/10/1977, p. 64).

¹⁰⁸¹ A colagem do CONGRENE às escolas da Igreja, sobretudo da Zona Centro, é evidente. Na reunião de 1 de Dezembro de 1977 dos colégios diocesanos do país, realizada no Colégio de S. Miguel, em Fátima, o Pe. Joaquim Ventura salienta “a oportunidade oferecida pela realização do Congresso das Escolas Não Estatais, onde devemos procurar a nossa identidade, como Escolas da Igreja” (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 10).

¹⁰⁸² Frase retirada de um panfleto sem data, com o título “Afirmção”, presumivelmente da autoria de uma Associação de Pais da Zona Centro (cf. *Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, “Afirmção”, s/d).

¹⁰⁸³ Ou “Confederação Geral das Escolas Não Estatais”. É esta designação que surge em variados documentos sobre o CONGRENE. Também esta ousadia causará profundo mau estar no seio da AEEP, como adiante abordaremos.

¹⁰⁸⁴ A par de encontros e outras iniciativas tendentes a sensibilizar as comunidades educativas para a urgência da defesa da liberdade de ensino, é solicitada a directores, associações de pais e grupos de professores a elaboração de textos alusivos a esta temática. É desta forma que surgem diversos subsídios, alguns dos quais com assinalável qualidade científica. A título de exemplo destacamos os seguintes: “Liberdade Pedagógica e Liberdade de Ensino” (trabalho enviado pelo Colégio de S. João de Brito, e assinado por José Carlos Belchior, posteriormente publicado na revista *Brotéria* – cf. José Carlos Belchior, 1978a); “A escola como veículo de transmissão de conhecimento e lugar de humanização” (trabalho enviado pela Escola salesiana do Estoril, e assinada por um grupo de pais); “Liberdade de ensino para todos em igualdade de oportunidades (sem qualquer identificação) (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “Textos para o CONGRENE”, s/d).

Neste empreendimento, tem igualmente uma relevância particular o trabalho desenvolvido pela Zona Centro-Litoral, que se desdobra em encontros locais, regionais, distritais e zonais, com os actores educativos, mobilizando milhares de pessoas e procurando criar uma nova cultura participativa no ensino privado¹⁰⁸⁵.

Toda esta actividade¹⁰⁸⁶ culmina com o Congresso em 31 de Março, 1 e 2 de Abril de 1978, na Póvoa do Varzim, que junta cerca de quatrocentas pessoas directamente ligadas à problemática do ensino livre (alunos, pais, professores, directores e proprietários de estabelecimentos), representando 112 colégios. Deste encontro extraem-se diversas propostas, todas elas relacionadas com a procura de uma acção concertada que congregue todos os interessados na defesa da liberdade de ensino. De entre elas destacamos a revogação “imediate” do estatuto do ensino particular e sua substituição por novo estatuto e a obrigatoriedade de o Estado subsidiar “integralmente” as escolas privadas, “à semelhança dos

¹⁰⁸⁵ A circular enviada pelo Pe. Joaquim Ventura, em 13/1/1978, para os directores e proprietários dos colégios de Coimbra, Leiria e Santarém, expressa a onda de entusiasmo criada em torno deste congresso: “Como membro do Secretariado Nacional do CONGRENE – Congresso Nacional das Escolas não Estatais –, (...) foi este colégio [de S. Miguel] mandatado para dirigir a todos os estabelecimentos particulares de ensino dos distritos de Coimbra, Leiria e Santarém algumas propostas de actividades que visam criar um clima favorável à realização do referido CONGRENE, pela mobilização geral de todos aqueles que acreditam na liberdade de ensino e anseiam pela concretização da mesma entre nós, cientes como estão de que ‘onde houver um único tipo de escola, haverá ditadura’. O tema central do Congresso – ‘A Escola não estatal é um direito de todos’ – diz o bastante para congregar à volta dele, num entusiasmo contagiante, não só os pais, professores e alunos das nossas escolas, mas tantos outros que continuam impedidos de optar pela escola da sua preferência, ou porque esta não existe, ou porque é cara. É urgente obviar a estes dois males – atropelos mais ou menos disfarçados à liberdade de consciência dos cidadãos. (...) Nesta ordem de ideias, cada uma das nossas escolas tomará as iniciativas que julgar oportunas para dinamizar, profundamente, toda a comunidade escolar: pais, professores e alunos. Sabemos o que queremos. Estamos seguros dos nossos direitos. Por isso, ou agora, numa grande ARRANCADA, ou nunca! (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Preparação do CONGRENE – Propostas de actividades”, 13/1/1978).

Também o ponto 1 do documento de apoio à Assembleia Distrital de Coimbra, realizada em 4/3/1978, além de contextualizar o Congresso, é bem ilustrativo da dinâmica imprimida e da confiança patente nos organizadores: “Este é o momento importante do nosso Congresso que, da forma como foi planificado, se encontra em plena realização em todo o País, quer ao nível de cada estabelecimento de ensino, com a participação maciça de pais, professores e alunos, quer, já numa segunda fase, a nível regional ou distrital, com uma representação significativa de todos os estabelecimentos de ensino dessa zona, preparando-se, deste modo, a 3ª fase, que culminará na Póvoa do Varzim, nos dias 31 de Março, 1 e 2 de Abril, a nível nacional, com a representação oficial de todas as escolas do país, que nele queiram participar. Esse será um momento de síntese e de proclamação das conclusões a que tivermos chegado ao longo desta caminhada, e ainda e sobretudo um ponto de partida para a grande conquista, que urge fazer, neste País, de uma autêntica liberdade de ensino para todos, dentro de um sã e amplo pluralismo, com um respeito profundo por todos os grupos sociais, políticos e religiosos, sem qualquer privilégio, nem discriminação. E assim construiremos a autêntica ESCOLA DA NAÇÃO, a que todos temos direito, como cidadãos livres, e por que há tanto ansiamos” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, “CONGRENE – Assembleias Distritais - Coimbra”, 4/3/1978).

¹⁰⁸⁶ A título exemplificativo, apresentamos o elenco de actividades da Região Centro-Litoral só no primeiro trimestre de 1978: “Comunicações a todas as escolas não estatais da Região (Coimbra, Leiria, Santarém), enviadas directamente aos directores, pais, professores e alunos; Reuniões a nível de escola, promovidas pela direcção regional; Assembleias distritais em Coimbra, Leiria e Torres Novas, promovidas pela direcção regional; Assembleias regionais em Peniche, Leiria, Porto de Mós, Vila Nova de Ourém, Milagres, Fátima, Batalha, etc., promovidas pela direcção regional” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, “Relatório das Actividades da Região Centro-Litoral – ano de 1978”, 8/3/1979).

países da Europa ocidental onde a liberdade de ensino é efectivamente reconhecida”. Também se sugere a criação de um dia anual dedicado às escolas não estatais e a divulgação das conclusões à opinião pública, partidos políticos e Assembleia da República (*CONGRENE - Congresso Nacional das Escolas Não Estatais*, 1978: 5-12).

A realização deste Congresso é um sucesso, ajuda a consolidar a força (e união) do ensino privado¹⁰⁸⁷ (apesar de algum mal-estar que provoca no seio da direcção da AEEP, como veremos mais à frente), e tem nas escolas da Igreja e nos pais¹⁰⁸⁸ dois poderosos pilares. Quem, por esta época, tem dúvidas quanto às intenções – porventura divisionistas e enfraquecedoras, do movimento associativo do ensino privado – da Associação das Escolas Católicas, terá no CONGRENE uma prova do contrário. É precisamente o Pe. Joaquim Ventura – a figura de proa da AEC – um dos mais *inflamados* na preparação e realização do Congresso Nacional das Escolas Não Estatais, procurando unir todas as escolas e co-responsabilizar os seus agentes, em vista dos objectivos comuns: a qualidade pedagógica das escolas e a luta pela defesa da liberdade de ensino. Neste particular, é bem esclarecedor este parágrafo da carta enviada por ele aos directores e proprietários dos colégios da Zona Centro:

“Infelizmente há quem não se tenha apercebido ainda do grande valor da liberdade, que representam as escolas não estatais, tanto as particulares, como as da Igreja e, por conseguinte, da perda irreparável que o desaparecimento das mesmas representa para a comunidade humana. O CONGRENE, na sua preparação e realização, pretende ser um grande grito de alarme, um repto lançado à consciência nacional acerca de tão sério problema” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Preparação do CONGRENE – Propostas de actividades”, 13/1/1978)¹⁰⁸⁹.

O impacto do CONGRENE projecta-se nos tempos seguintes e de variadas formas¹⁰⁹⁰. Além dos directores dos colégios, ganharam-se dois outros grupos fundamentais – os

¹⁰⁸⁷ É também ilustrativo deste espírito o testemunho de Amadeu Pinto (2007), partilhado em entrevista: “Recordo-me que, embora não tenha participado no CONGRENE, pois cheguei às Caldinhas após a sua realização, nem por isso escapei à benéfica influência que ele despoletou, animando vontades, unindo diferenças, congregando esperanças...” (p. 107).

¹⁰⁸⁸ É estratégico este envolvimento dos pais, não só por serem uns aliados privilegiados na defesa da liberdade de ensino, porque primeiros educadores dos filhos, mas também por estar a surgir uma cultura associativa de pais nas escolas.

¹⁰⁸⁹ Ver também *A Voz do Domingo* de 29/1/1978.

¹⁰⁹⁰ O ritmo de acções é elevado. Só como exemplo, descrevemos as iniciativas da Região Centro-Litoral nos meses após o CONGRENE: “3) 29/4/1978 – Encontro regional destinado a preparar o próximo ano lectivo, tendo-se resolvido realizar uma semana de actualização pedagógica para todos os professores da Região, no mês de Setembro. Programaram-se acções concretas nos três distritos em ordem à concretização das conclusões do CONGRENE, com a colaboração dos pais, professores, alunos e direcções. 4) 14/5/1978 – Reunião, a nível de Direcções das escolas da Região, para a elaboração do plano de Acção Pedagógica a realizar em Setembro. 5) 27/5/1978 – Sessão de trabalho para as Direcções e 2 professores de cada escola da Região, para apreciação e

professores e os pais. Procura-se aproveitar a dinâmica empreendida e as sinergias resultantes para formar uma grande força, ademais num período em que se está a construir um quadro legislativo decisivo para o ensino privado. São expressivas deste ambiente, estas palavras do responsável da AEEP pela região Centro-Litoral, Pe. Joaquim Ventura, numa carta a convocar um plenário de Zona:

“Creio que seria muito útil que tomassem parte em reuniões como esta representantes dos pais e dos professores, para uma maior consciencialização dos problemas que nos preocupam, e em ordem à organização de uma ‘uma frente comum’ na batalha decisiva que se vai travar em Portugal a respeito da liberdade de ensino e do lugar que lhe tem de ser dado na Constituição” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, “Plenário regional - convocatória”, 5/11/1978).

Na sequência deste evento, a AEEP e o secretariado do *CONGRENE*, com o patrocínio da Fundação Cupertino de Miranda, realizam, em Famalicão, de 30 de Outubro a 4 de Novembro de 1978, umas *Jornadas Pedagógicas*. Esta iniciativa integra-se no âmbito do “Ano Internacional da Criança” e destina-se sobretudo a educadores de infância e professores primários. Além da presença do pedagogo francês Pierre Faure¹⁰⁹¹, do Instituto Católico de Paris (que orienta os trabalhos), estas jornadas contam ainda com a presença do Inspector-Geral do Ensino Não Estatal¹⁰⁹².

Também decorrente da efervescência do *CONGRENE*, surgem os “Encontros de Actualização Pedagógica”, dirigidos a directores e sobretudo docentes. São constituídos “Secretariados das Acções Pedagógicas”, resultado do espírito associativo gerado na preparação do Congresso, fomentando a partilha de experiências e a inovação.

enriquecimento do plano referido no número anterior. 6) Assembleia Geral de todas as escolas da Região, representadas pelos pais, professores, alunos e direcções, para planificação de novas acções a desenvolver, a curto prazo, nos distritos de Leiria, Coimbra e Santarém, com vista à constituição de equipas de dinamização – *CONGRENE*, em cada escola. 7) 5/6/1978 – Assembleia Congrene: pais, alunos, professores e direcções, para fazer o ponto da situação das acções já desenvolvidas. (...) 10) 4 – 8 de Setembro – Encontro de Actualização Pedagógica, realizado em Leiria, com a participação de 155 professores, cujo relatório circunstanciado se encontra arquivado na sede da AEEP (Lisboa). (...) 12) 9/11/1978 – Plenário Regional extraordinário: Conclusões do Encontro de Setembro – Prioridades a estabelecer para a sua concretização. (...) 14) 29/12/1978 – Plenário Regional – Tema: Congresso Mundial da Criança. 15) 12/2/1979 – 2º Encontro de Actualização Pedagógica, realizado em Fátima com a participação de 135 professores, de todos os graus e níveis” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, “Relatório das Actividades da Região Centro-Litoral – ano de 1978”, 8/3/1979).

¹⁰⁹¹ “O grande professor”, como o cognomina o Pe. J. Ventura (2009), seu discípulo, em Paris (p. 217).

¹⁰⁹² No seu discurso, o Inspector-Geral, Dr. Marcelino Moura, reconhece o esforço desenvolvido pela AEEP na luta pela dignificação do ensino, desejando que a escola não estatal, “pela sua preparação e eficácia, possa vir a ser apontada como paradigma”. Entretanto, o presidente da AEEP, Pe. Nuno Burguete, conclui da seguinte forma: “A escola não estatal, bem preparada pedagogicamente, como pretendemos com actividades deste género, será o grande contributo para vermos reconhecida pelo Estado a autêntica liberdade de ensino, sem discriminações de ordem económica, social, ideológica e religiosa” (*Jornal de Notícias*, 31/10/1978, p. 5).

O progressivo protagonismo do secretariado do CONGRENE conduzirá ao anúncio da formação da “Confederação Geral das Escolas Não Estatais”, em circular datada de 12 de Março de 1979, com as seguintes finalidades: (i) Congregar os vários grupos de cada escola; (ii) Aumentar assim a capacidade de recolha de pessoas que possam colaborar a bem do ensino não estatal; (iii) Dinamizar pedagogicamente as escolas não estatais, já que a AEEP como associação patronal não tem esse objectivo pois só pode agregar as entidades proprietárias e as direcções pedagógicas, e não tem capacidade para a dinamização requerida; (iv) Ser interlocutor válido e representativo das Escolas não-Estatais perante o Ministério da Educação e Investigação Científica (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “Proposta de tomada de posição da AEEP sobre a Confederação”, 19/4/1979, p. 1) ¹⁰⁹³. E já com papel timbrado com esta designação, o Dr. Fernando Brito, em nome do Secretariado Nacional do CONGRENE, envia aos colégios, em 28 de Março de 1979, uma circular onde agradece “o carinho” que têm dado às iniciativas do CONGRENE, e lembrando a primeira acção sobre o Ano Internacional da Criança, a realizar em 6 e 7 de Abril, no Porto, com a presença esperada do Ministro da Educação e Investigação Científica e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário¹⁰⁹⁴. O também presidente da Direcção da Zona Norte da AEEP termina “confiando na boa vontade, espírito de colaboração e de unidade para a solidificação dum Ensino não Estatal mais forte, mais coeso e mais dinâmico” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “Congrene, circular n.º 4”, 28/3/1979).

Entretanto, as tensões internas criadas por estas iniciativas, sentidas como divisionistas por sectores da AEEP, levará, em 14 de Maio de 1979, o secretariado do CONGRENE a pedir colectivamente a demissão “dando como terminadas todas as acções”¹⁰⁹⁵ (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “Carta da Zona Norte à Direcção Central da AEEP”, 14/5/1979).

3.3.1.2.3. Os escolhos

As resistências do Grémio

A partir do 2º Encontro Nacional, e sobretudo desde que é divulgada a intenção de se criar uma nova associação, o Grémio procura mitigar qualquer tentativa de surgimento de

¹⁰⁹³ Ainda segundo este documento, da responsabilidade da Direcção da Zona Lisboa-Setúbal da AEEP, a Confederação pretende englobar as escolas (pais, professores, alunos e direcções) e associações já existentes (ou a formar) correlacionadas com o ensino particular (sindicatos, associações de pais, AEEP, etc.). Com tal constituição e tais finalidades, estão reunidas condições para um confronto directo com as estruturas centrais da AEEP – o que realmente sucederá.

¹⁰⁹⁴ Ver cartaz alusivo no Anexo II T.

¹⁰⁹⁵ Assunto que desenvolveremos no ponto seguinte.

uma alternativa, mesmo reconhecendo que a representatividade formal que tem não é proporcional à sua acção prática na defesa e promoção do ensino não estatal.

Em 6 de Dezembro de 1973, quando se intensificam as movimentações da Comissão Organizadora dos Encontros Nacionais, o Grémio envia uma circular¹⁰⁹⁶ aos agremiados convocando-os para uma Assembleia Geral no dia 21, onde será apreciada, discutida e votada a reforma do Estatuto¹⁰⁹⁷. Será assim uma das primeiras reacções desta organização corporativa que se vê agora confrontada com uma revolução nada favorável às corporações.

Já após o 25 de Abril, perante um ambiente político e social adverso, agravado pelo facto de se estar a constituir, com entusiasmo alargado, uma nova associação do sector privado do ensino, o Grémio marca para 22 de Junho de 1974, no Salão dos Bombeiros Voluntários Lisbonenses, uma Assembleia Geral Extraordinária com o objectivo de dissolver o organismo e criar uma nova associação¹⁰⁹⁸. Na primeira reunião da “Comissão Executiva da Pró-Associação dos Responsáveis do Ensino Particular”, realizada em 18 de Junho, o assunto é abordado e estuda-se “a atitude a tomar na Assembleia Geral do Grémio”¹⁰⁹⁹ (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 1 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 18/6/1974, p. 3).

Mas a Assembleia Geral do Grémio, conforme é previsível, não corre bem. Na mesa, apenas o Pe. João Cabeçadas, o Director do Colégio de Moscavide e uma directora convidada de entre os presentes, por haverem faltado os restantes membros da Assembleia Geral (*Arquivo particular de Fernando Brito*, pasta 2.2, “Assembleia Geral Extraordinária do Grémio...”, 22/6/1974). O Pe. Cabeçadas começa por se referir “à sua condição de soldado e ao convite que lhe foi dirigido pelo Senhor Cardeal-Patriarca D. António Ribeiro para, como

¹⁰⁹⁶ Circular n.º 7/73-74, assinada pelo Secretário-Geral António Eduardo Nunes Migueis.

¹⁰⁹⁷ Na introdução à proposta de reforma dos Estatutos, anexa à circular, a Direcção do Grémio salienta como mais relevante “a definição do âmbito do organismo, em correspondência com o projecto da nova lei do ensino particular e com o actual sistema educativo nacional, os capítulos dedicados aos sócios e ao processo eleitoral, a inovação da constituição de divisões (capítulo V) que visa uma maior participação dos sócios no estudo dos problemas específicos de cada uma das suas actividades e a consequente dinamização dos órgãos directivos no prosseguimento dos fins do Grémio, a forma de designação dos elementos gremiais e as suas atribuições (capítulo VI)”. Desta forma, a Direcção está convicta “de que a resolução deste importante assunto estimulará o espírito associativo de quantos integram o sector” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 2, “Circular n.º 7/73-74”, 6/12/1973, p. 3)

¹⁰⁹⁸ Já tempos antes, os Padres Ventura e Luciano Guerra tentaram convencer os responsáveis do Grémio a aceitarem pacificamente a nova associação, como nos relata o Pe. Joaquim Ventura (2009), em entrevista: “Recordo-me quando eu e o Pe. Luciano Guerra fomos ter com o Sr. Migueis dizer: ‘Temos uma associação em vista, preparada e avançada. Portanto, não é melhor passar de Grémio para a associação?’ Ele diz: ‘Não, nós somos a cabeça’. Responde-lhe o Luciano Guerra: ‘Então o senhor fique-se com a cabeça que nós vamos trabalhar com os membros’” (p. 232).

¹⁰⁹⁹ Nesta reunião, o Pe. Ventura fica incumbido de contactar com o Pe. João Cabeçadas, presidente da Assembleia Geral do Grémio, e o Pe. Belchior com o Dr. Estácio da Veiga, presidente do Grémio, “a fim de saber qual o espírito que presidia à convocação da Assembleia Geral do Grémio” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 1 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 18/6/1974, p. 3).

representante do Patriarcado, ser Presidente da Assembleia Geral do Grémio”¹¹⁰⁰ (ibidem). Contudo, passado algum tempo abandona a sala¹¹⁰¹, justificando à Direcção da AEEP “que o abandono da Mesa, da sua parte, na última Assembleia Geral do Grémio se deveu ao facto de ter pensado ser essa a melhor medida a tomar na altura e que estava a estudar o melhor processo de transitarem para a Associação todos os bens do Grémio” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 3 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 26/6/1974, p. 1). Nesta oportunidade¹¹⁰², o Pe. Cabeçadas “reafirmou o que havia dito na Assembleia Geral”, isto é, que o Grémio “estava na disposição de colaborar com a nova Associação”, pretendendo convocar nova Assembleia¹¹⁰³ (ibidem).

Na Assembleia Executiva de 19 de Julho, e sobre os contactos estabelecidos com o Grémio, conclui-se que “aquela instituição continua a afirmar intenções de colaboração com a nossa Associação”. Relativamente ao Plenário que irão realizar proximamente¹¹⁰⁴, o Grémio

¹¹⁰⁰ Anotações manuscritas pelo Dr. Fernando Brito.

¹¹⁰¹ No memorando entregue ao Ministério do Trabalho, a AEEP relata este facto da seguinte forma: “O Grémio que, entretanto, se apercebera da sua falta de representatividade em relação ao sector, convocou uma Assembleia Geral para demissão dos corpos gerentes e transformação do Grémio em Associação livre. Pretendendo, porém, a necessidade de se aguardar a nova lei das associações e pretendendo ganhar tempo, o presidente da mesa em dado momento abandonou a sala declarando suspensa a Assembleia Geral que havia convocado. A quase totalidade dos presentes assinou uma Acta da deliberação unânime de que a Assembleia Executiva da Associação Livre passasse a representar os presentes (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 6 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 23/9/1974, p. 3).

Em entrevista a nós concedida, o Pe. Joaquim Ventura (2009) recorda assim este episódio onde ele próprio é protagonista: “Mas depois ultrapassou-se isso quando realizámos a primeira reunião conjunta com o Grémio para as eleições do Grémio. Nós, da província, fizemos uma carta pessoal para que nenhum de nós faltasse à reunião do Grémio [em 22 de Junho de 1974]. Eu avisei o Pe. Cabeçadas: ‘Tenha cuidado que o nosso grupo da província vai estar em peso na reunião do Grémio e, portanto, o senhor pode ficar mal colocado, como padre, porque eu não sei o que possa haver.’ O Pe. Cabeçadas disse-me: ‘Esteja descansado, Pe. Ventura, que eu vou orientar a reunião. E você venha preparado para agarrar o microfone, porque se eu vir que isto corre mal saio do palco pela traseira e vou-me embora, e você não deixe cair isto na rua.’ Realmente, foi isto que aconteceu, pois a certa altura ele começou a ser assobiado e com pessoas a gritar: ‘Fora, fora do Grémio’. Então, agarrei o microfone e como levava o organigrama de uma possível associação (pois os da ‘província’ já tinham tudo preparado) disse: ‘O Grémio acabou, agora é isto!’ E comecei a citar dizendo que nos iríamos organizar por zonas (Lisboa, Porto, etc.), com uma assembleia executiva nacional, etc., juntando-nos depois da reunião para escolher os elementos delegados” (pp. 233/234).

¹¹⁰² O Pe. Cabeçadas compareceu por momentos na 1ª parte da 3ª Assembleia Executiva, para dialogar sobre os problemas suscitados na Assembleia Geral de 22 de Junho.

¹¹⁰³ Em 15 de Julho de 1974 o Grémio envia ofício-circular informando desta intenção “por não ter sido possível debater toda a ordem de trabalhos da reunião de 22 de Junho, em virtude de se ter criado um ambiente desfavorável (...) e por não existir quórum para legalmente deliberar sobre os n.º 2 e 3 da mencionada ordem de trabalhos” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 2”, doc. 66, s/d).

¹¹⁰⁴ Inicialmente o Grémio tinha prometido para o dia 13, depois para o dia 20 de Julho (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 4 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 19/7/1974, p. 1). Todavia, não se chegou a realizar, como refere no memorando entregue no Ministério do Trabalho: “Mais tarde, perante instância e diligências da Assembleia Executiva [da AEEP], o Grémio prometeu convocar para data anunciada aos sócios um Plenário para resolução do problema, mas de novo, por motivos desconhecidos embora sob alegação de se dever aguardar a Lei das Associações, voltou a não o convocar... até hoje. Entretanto abandonaram até aquele pouco de actuação que ainda mantinham em favor do sector” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 6 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 23/9/1974, p. 3).

propõe-se dar a presidência dos trabalhos a um moderador escolhido pela AEEP¹¹⁰⁵ (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 4 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 19/7/1974, p. 1).

Embora parecendo ser uma questão de menor importância, o relacionamento com o Grémio pauta-se como um dos grandes problemas com que a jovem associação se defronta, pelo menos para alguns dirigentes, como demonstra a seguinte opinião do delegado da Zona Norte:

“Lamento que tanto se tenha maximizado o problema do organograma e do Estatuto e se tenha abandonado o problema que reputo n.º 1 – o do ideário do Ensino Livre bem como o das relações entre a Associação e o Grémio” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 11, “Carta de Fernando Brito”, 21/7/1974).

Entretanto, no Plenário Nacional de 27 de Julho os associados, depois de manifestarem um voto de confiança à Assembleia Executiva que haviam elegido, solicitam a “extinção ou transformação do Grémio” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 6 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 23/9/1974, pp. 1/2).

Mas as animosidades entre o Grémio e a AEEP prosseguem nos tempos seguintes. Na Comissão quadripartida no Ministério do Trabalho, tendo-se chegado a um acordo relativo a questões laborais, o representante do Grémio apresenta a seguinte declaração, ilustrativa da indiferença para com a nova associação: “O grupo de trabalho em que as negociações decorreram não teve a composição prevista no despacho dos Senhores Secretários de Estado do Trabalho e da Administração Escolar de 4/9/1974 e foi integrado também por um ‘representante’ de uma Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular que ainda não tem qualquer existência legal. Esta circunstância implica a nulidade do acordo” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 10 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 30/11/1974, p. 4).

Em 11 de Janeiro de 1975, parece dar-se a ruptura com o Grémio. A Assembleia Executiva da AEEP, baseada no Programa das Forças Armadas, considera que os estabelecimentos que aderem à AEEP não são obrigados a pagar quotas ao Grémio¹¹⁰⁶ (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 12 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 11/1/1975, p. 2), e disto

¹¹⁰⁵ O Grémio também teria informado a AEEP de que se estaria a constituir uma outra Associação paralela. Posteriormente veio a verificar-se que se tratava apenas das reuniões do sector infantil e primário, que até já tinham aderido à AEEP (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 4 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 19/7/1974, p. 1).

¹¹⁰⁶ Segundo o art. B, 5-b do Programa das Forças Armadas, é estabelecida a Liberdade de Associação e eliminadas a obrigatoriedade de inscrição e a sequente quotização (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 12 da Assembleia Executiva Pró-AEEP, 11/1/1975, p. 2).

dá conhecimento aos associados em circular de 20 do mesmo mês (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “circular”, 20/1/1975).

Mas o Grémio resiste, e em 9 de Setembro envia uma circular aos colégios¹¹⁰⁷ que provoca uma dura reacção da AEEP, pois são postas em causa acordos negociados no âmbito da contratação colectiva. Depois de considerar o documento “manifestamente insidioso” a AEEP esclarece que está legalmente constituída e que “não substituiu o Grémio (...) nem resultou da sua transformação” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 9, “Circular n.º 8/75”, 14/8/1975).

As colisões institucionais não param e até ameaçam atingir a unidade da Igreja do Patriarcado de Lisboa. Com efeito, em 30 de Agosto de 1975, o director do Externato Latino Coelho, usando também a sua condição de católico, ousa escrever ao Cardeal Patriarca alertando-o para as manobras do Grémio, conduzidas precisamente pelo representante do Patriarcado, Pe. João Cabeçadas. Depois de contextualizar o surgimento da AEEP, muito devido à acção das dioceses de Leiria e Coimbra, o Dr. Primo Casal Pelayo recorda que “o Patriarcado inequivocamente apoiou este movimento separatista [conducente à AEEP], com a presença do Arcebispo de Mitilene numa concentração em Coimbra”. Depois, este director descreve sumariamente a actuação divisionista do Grémio, sob a responsabilidade do Pe. Cabeçadas, da seguinte forma: “Em reuniões de luta pela subsistência, convocadas pelo Grémio, aconteceram embates frontais, em que os elementos mais avançados pela criação de uma nova associação pretenderam convencer os dirigentes do Grémio à demissão, porquanto lhes não era reconhecido título para sobrevivência, após o derrube do regime corporativo. Não foi possível, e a partir de então, o Pe. Cabeçadas, presidente daquela instituição, começou arrogantemente a intitular-se representante do Patriarcado e a este atribuindo, por conseguinte, a responsabilidade de sua actuação reaccionária. Dentro de uma baixa política de sobrevivência (...) o referido ex-Grémio emitiu nova circular em que o seu presidente se aparenta mais uma vez actuando na qualidade de propulsor de comandos recebidos do Patriarcado. (...) Já em Maio do corrente ano Vos enderecei um telegrama sobre o problema de que recebi a demonstração inequívoca de que Vossa Eminência me não prestou sequer atenção; por isso venho hoje pormenorizadamente trazê-los à Vossa consideração, pelo que implica de salvaguarda do bom nome da Arquidiocese de Lisboa, pois um reino que está dividido contra si mesmo não poderá permanecer de pé.” Por último, o director do Externato questiona D. António Ribeiro nestes termos: “Como justifica Vossa Eminência à classe dos

¹¹⁰⁷ Circular n.º 5/74-74.

directores de estabelecimentos de ensino esta política de duplicidade tão nitidamente seguida? De um lado o incentivo do Arcebispo de Mitilene e directores de colégios diocesanos e do outro a não demissão pública do título de representante do Patriarcado ao Pe. Cabeçadas?” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 3, Carta do director do Externato Latino Coelho ao Patriarca, 30/8/1975). Desconhecemos a resposta do Cardeal Ribeiro, mas na parte superior da carta está manuscrito pelo próprio Cardeal o seguinte comentário, que supõe alguma irritação sua pela situação criada pelo Pe. João Cabeçadas:

“R. 3.IX.75

1. Pe. Cabeçadas abusa nome representante do Patriarcado.

2. O Patriarcado não aceitará cargos nas próximas eleições do Grémio ou da associação em que se transformar” (*ibidem*).

Entretanto, na Assembleia Executiva de 6 de Setembro de 1975 diz-se que Grémio se transforma em “Associação Portuguesa de Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 14 da Direcção Central da AEEP, 6/9/1975, p. 15v), tendo ficado a Direcção incumbida de “iniciar as diligências necessárias no sentido de aclarar a posição do Patriarcado que, através das posições assumidas pelo Padre Cabeçadas, parece apoiar o ex-Grémio” (p. 16).

Em 12 deste mês, a AEEP envia uma circular a todos os associados informando desta nova associação e denuncia da parte do ex-Grémio “manobras, nada abonatórias em termos absolutos, e altamente recrimináveis”, contestando o facto de esta nova associação se intitular “a única associação patronal com legitimidade”, quando é a AEEP a desenvolver o processo respeitante à contratação colectiva de trabalho que abrangerá todos os colégios (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 9, “Circular n.º 9/75”, 12/9/1975). Nesta mesma circular, a AEEP procura comentar, ponto por ponto, o ofício-circular n.º 1 da “Associação Portuguesa de Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular” (ex-Grémio). Relativamente a ser a “única associação patronal com legitimidade”, merece da AEEP o seguinte comentário: “É falso. Não só porque, como é do conhecimento geral, outra Associação de igual natureza e finalidade existe já – a AEEP – como também porque, juridicamente, outras poderão surgir no mesmo ramo de actividade”. Sobre a contratação colectiva, e respondendo ainda a questões de legitimidade, diz a AEEP: “No plano prático, é precisamente a nossa Associação quem tem estado a desenvolver, com exclusivas responsabilidade e actuação, o processo respeitante à contratação colectiva de trabalho que virá abranger todos os estabelecimentos de ensino particular, estejam ou não nela inscritos. (...) O Grémio (agora ex-Grémio) recusou

sistematicamente a sua presença nas negociações do Contrato Colectivo de Trabalho, em curso. Apareceu, inusitada e fugidamente, já na fase de conciliação; e, apenas, na qualidade de espectador – que outra não lhe seria, aliás, consentida por qualquer das entidades presentes: Sindicatos, AEEP, MEIC e Ministério do Trabalho. Mas assistiu e observou... parecendo legítimo concluir que com o único fito de desferir determinados ataques...”. Outro ponto que merece comentários da AEEP é o que respeita à inscrição na associação: “Afirmase também no mesmo documento que os sócios do extinto Grémio são automaticamente sócios da ‘Associação’ (?) sua autora. É também falso. Nada existe na lei que, expressa ou tacitamente, estabeleça aquele princípio de filiação automática. (...) A interpretação correcta é bem diferente: - se um organismo se extingue, os respectivos sócios perdem (agora, sim, automaticamente) a sua qualidade; e, se se transforma noutro organismo, a referida perda opera-se de igual modo, impondo-se, para que essa qualidade de sócio se mantenha no organismo transformado, que cada sócio afirme, por declaração expressa, a sua vontade de ser sócio do novo organismo” (ibidem).

Para contrapor estes argumentos da AEEP, o Pe. João Cabeçadas, em nome da “Comissão Directiva da Associação Portuguesa de Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular”, envia uma circular aos colégios refutando acusações¹¹⁰⁸ e procurando provar que à AEEP “jamais poderia ser-lhe reconhecida legitimidade para exercer as atribuições que a lei, expressamente, reserva às associações patronais”¹¹⁰⁹. A terminar, o Pe. Cabeçadas responsabiliza a AEEP pelo “enfraquecimento de esforços e a redução de meios na luta pela sobrevivência do ensino particular em estabelecimento, ameaçada como nunca”, prometendo convocar “em breve” uma reunião para eleição dos órgãos associativos e criação

¹¹⁰⁸ O Pe. Cabeçadas reforça que a AEEP nem substitui o Grémio nem resultou da sua transformação, e nem é uma “associação patronal”, considerando assim que a circular enviada em 9 de Setembro “não foi inoportuna, não foi insidiosa, só seria susceptível de perturbar a mente ou de ocasionar dúvidas a quem, obstinadamente, recusasse o reconhecimento da razão, aliás, transparente” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 4, Circular n.º 5, A – 1.5, 19/3/1976).

¹¹⁰⁹ A circular tem apenso um documento do Tribunal Cível da Comarca de Lisboa que pede a extinção da AEEP. Para tal, o agente do Ministério Público baseia-se no facto de a AEEP não estar constituída de acordo com a lei vigente, uma vez que, segundo os seus estatutos, é uma associação livre de “estabelecimentos” e não de “pessoa singular” ou “pessoa colectiva”. Ora o estabelecimento apenas surge como “realidade fática – local de exercício da actividade – e nunca como pessoa colectiva” (Tribunal Cível da Comarca de Lisboa, 5ª Vara, apresentação n.º 2048, 17/2/1976). Contestada a acção pela AEEP, veio a ser proferida sentença pelo juiz da 5ª Vara Cível da Comarca de Lisboa, em 19 de Maio de 1976, “a qual julgou a acção como improcedente e improvada e reconheceu que ‘foi legal a constituição da associação ré [AEEP] ao abrigo do regime geral do direito de associação’” (*Arquivo particular de Fernando Brito*, pasta 2.4, “Relatório de Actividades da AEEP no ano de 1976”). De qualquer das formas, e até para melhorar a compreensão do texto e evitar equívocos desnecessários, a AEEP decide proceder a algumas alterações aos estatutos, no final de 1976, designadamente a mudança, logo no art. 1º, de “associação livre de todos os estabelecimentos de ensino particular (...)”, para “associação de representantes de estabelecimentos particulares (...)” (cf. *Diário da República* de 5 de Setembro de 1975, p. 6720 e *Diário da República* de 22 de Dezembro de 1976, p. 12 419, respectivamente).

dos serviços técnicos previstos no estatuto (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 4, Circular n.º 5, A – 1.5, 19/3/1976).

A consolidação natural e inquestionável da AEEP devido à sua dinâmica e expansão, associada ao ambiente social e político adverso a tudo o que é herança do sistema corporativo do Estado Novo, não permitem a germinação do ex-Grémio, que, sem apoios, sem associados, sem projectos, se extingue naturalmente.

Mas esta resistência desregrada do Grémio, porque (quase) vazia de argumentos e sem horizontes válidos, não deixa de afectar a boa imagem da Igreja. É que no centro desta controvérsia está o Pe. João Cabeçadas que não hesita, em mais de um momento, de, como representante do Patriarcado, colar a si a figura do Cardeal António Ribeiro, como tivemos ocasião de referir. Pelos elementos que possuímos e pelos factos invocados, esperar-se-ia talvez mais firmeza por parte do Patriarca. Em momentos tão delicados, potenciados por um contexto político que exigiria muita coesão de todo o ensino privado, não são admissíveis atitudes dissonantes, ademais protagonizadas por ministros ordenados. Quiçá outras atitudes, discretas mas cirúrgicas, do Cardeal Ribeiro, aliadas ao empenho da quase totalidade dos responsáveis das escolas católicas na consolidação da nova associação, terão evitado o malogro da dinâmica associativa, e que a Igreja saísse comprometida deste processo.

Os desencontros nos primeiros anos da AEEP

Os primeiros tempos de funcionamento da AEEP, embora recheados de empenhamento, cooperação, tolerância e entusiasmo, não são isentos de escolhos nas relações interpessoais, decorrentes de divergências de opinião, pressões externas, estigmas geográficos ou outros factores.

Na Assembleia Executiva de 30 de Junho de 1974 é confirmada a desistência do Dr. Fernando Soares, delegado da Zona Centro e representante do Externato D. Fuas Roupinho, da Nazaré. Nesta mesma assembleia, é pedido ao Pe. António Pedro dos Santos, delegado da Zona Centro, “que intervenha junto do Pe. Joaquim Rodrigues Ventura para que continue como membro da Assembleia Executiva”. Não sabemos quais as razões¹¹¹⁰, mas denota que nem sempre os consensos são pacíficos, o que não é de estranhar quando se vive uma

¹¹¹⁰ O Pe. Joaquim Ventura (2009), em entrevista, confessa que não se recorda bem das razões que o terão levado a deixar de participar nestas Assembleias, parecendo-lhe contudo que terão a ver “com uma discordância com o Dr. Fernando Brito acerca do quadro orgânico da futura associação, quanto à estrutura de participação”. Mas como ele também acrescentou, “estas coisas passavam e depois até fiz parte da 1ª direcção da AEEP” (p. 247).

experiência associativa nova num quadro político e social envolto em ambiente extraordinariamente turbulento.

Mas será o delegado da Zona Norte, Fernando Brito, director do Grande Colégio Universal, no Porto, um dos principais protagonistas destas lutas internas, quiçá catalisadas pela polarização geográfica, geneticamente integrada na cultura portuguesa. Em 21 de Julho de 1974, este delegado envia uma carta aos colegas da Comissão Pró-Aeep referindo a sua discordância quanto à proposta de organograma da Associação, terminando desta forma: “Não quero ser dissidente, mas também não queria que a Associação nascente caísse na posição tão criticada do Grémio”¹¹¹¹ (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 11, “Carta de Fernando Brito”, 21/7/1974).

Mais tarde, antes da realização do CONGRENE, mas referindo-se a estes primeiros tempos, Fernando Brito fala de um elemento que sempre participou nas reuniões da Direcção Central sem nunca ter tomado posse, nem ter sido ratificado pelo Plenário Geral¹¹¹². Mas esta pequena anotação será o intróito de uma mais acérrima denúncia. Referindo-se então à eleição de 19 de Março de 1977, o Dr. Fernando Brito fala de “golpes baixos” na tentativa de alguns manobram a eleição do novo presidente da Direcção Central – no caso, o Pe. Nuno Burguete¹¹¹³.

Em Abril de 1977, e a propósito do Projecto-Lei apresentado à Assembleia da República sobre a liberdade de Ensino, de novo Fernando Brito questiona a Direcção Central da AEEP, perguntando o que é que ela fez no sentido de mobilizar todas as forças vivas para a concretização efectiva da defesa da liberdade de ensino (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*,

¹¹¹¹ O Dr. Fernando Brito faz oito “observações críticas” ao organograma proposto pela Zona Centro do País, por vezes em linguagem crua e directa (como era seu timbre), como demonstram as seguintes passagens: “Concordo com as delegações regionais e com as delegações zonais, mas discordo inteiramente das atribuições ditatoriais que se lhes pretende conceder”; “Discordo de toda a parte ascendente do organograma por me parecer inteiramente errada”; “Não será um artifício ilógico incluir um delegado do Sindicato adentro da nossa organização?”; “Eis em breves palavras o que penso deste organograma: nada define, nenhum caminho aponta, pois pretende ‘agradar a dois senhores’. Deste modo continuo a reprová-lo na generalidade e na especialidade, conforme já demonstrei em Coimbra e cada dia mais me faz crer que não poderá servir o Ensino Particular. Louvo, porém, a boa vontade e o trabalho de quem o esboçou” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 11, “Carta de Fernando Brito”, 21/7/1974).

¹¹¹² E esclarece mais precisamente deste modo: “Mas, segredo de deuses, esta anomalia e ilegalidade da qual o Pe. Alberto [Augusto], creio, nunca se apercebeu, deu à anterior direcção uma tonalidade de ilegalidade que efectivamente não merecia” (*Arquivo particular de Fernando Brito*, pasta 2.2., “Meus Senhores”, s/d, p. 1).

¹¹¹³ Diz Fernando Brito a este respeito: “Assim, com sacrifício mas também com uma certa satisfação, foi-se verificando que os Plenários Zonais, com uma ou outra alteração foram indicando as mesmas pessoas novamente para os cargos da Direcção Central. E até aqui não vi mal; comecei a vê-lo quando momentos antes de se iniciar o Plenário, um elemento da direcção me veio dizer que o novo presidente não deveria ser o Pe. Burguete mas o Dr. Pedro Monteiro. Aí não vi claro. Primeiro porque nunca gostei de golpes baixos, e isto parecia-me; segundo, porque o Pe. Burguete tinha sido bom presidente, terceiro porque estava certo, como minutos depois confirmei, o Dr. Pedro Monteiro não aceitaria a presidência vinda das mãos do Pe. Burguete e dum modo a tilintar a falso. Felizmente que o bom senso prevaleceu sobre o restante e com uma votação inferior à que seria de esperar o Pe. Burguete foi eleito presidente da Direcção Central” (p. 2).

caixa 10, “1º Plano para a organização do Congresso do Ensino Particular”, 30/4/1977, p. 2). Depois, a propósito do Congresso do Ensino Particular, Fernando Brito uma vez mais questiona a Direcção Central da AEEP sobre alguma inércia na promoção do ensino particular:

“Ainda há bem pouco tempo, sentimos soçobrar tudo o que havíamos realizado sem atinar com o modo de remediar a situação. Navegávamos com água a bordo que entrava por todos os lados e não podíamos, em virtude de situações adversas, consertar o barco. Assim não foi possível criar cursos de reciclagem para os nossos professores, estruturar administrativamente os nossos estabelecimentos de ensino, contribuir para a elevação desse mesmo ensino. E isso competiria à Direcção Central desta Associação” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “1º Plano para a organização do Congresso do Ensino Particular”, 30/4/1977, p. 3).

Em 1980, na reunião da Direcção Central da AEEP de 8 de Março, e a propósito do projecto de Estatuto do EPC, alguns membros, em nome pessoal ou como delegados de zona, não concordam com a proposta oficial da AEEP, elaborada pela zona Norte, nem com o modo como se efectivou o processo. Neste particular, o Pe. Belchior, como delegado da Zona Lisboa-Setúbal, lê um documento onde se manifestava à Direcção-Central “o desacordo como foi elaborado o projecto do Estatuto dos Ensinos Particular e Cooperativo feito pela Zona Norte e entregue às entidades oficiais e aos associados como sendo o Projecto final da AEEP”. Seguidamente, José Carlos Belchior formula a sua posição pessoal onde desenvolve este protesto, e transparece a (bi)polarização do problema¹¹¹⁴ (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 98 da Direcção Central da AEEP, 8/3/1980, p. 34). Também sobre este assunto se pronunciam o Pe. José Pacheco e o Dr. José Luís Mota Costa, da Zona Lisboa-Setúbal, corroborando basicamente a opinião do Pe. Belchior¹¹¹⁵. O diferendo terá sido esclarecido, chegando-se à

¹¹¹⁴ Diz o Pe. Belchior a este propósito: “Não tive acesso à redacção final antes de ser tornada pública, nem individualmente, nem em reunião da Direcção-Central, como conviria em assunto de tanta importância. Não me foi dada oportunidade para me pronunciar sobre a utilidade da entrega do documento às diversas entidades. Não fui convocado para fazer parte do grupo da Direcção-Central que fez a entrega do documento oficialmente. Lamento que não tendo havido consenso na Direcção-Central em pontos de tanta importância para o Ensino Particular e para a AEEP, o grupo redactor não tenha tido o cuidado de alargar a consulta dentro da AEEP de modo a certificar-se se a proposta correspondia aos desejos da maioria dos associados e deste modo tivesse plena legitimidade para apresentar o ‘projecto’ como proposta da AEEP. Por estes motivos declaro que mesmo como membro da Direcção-Central me sinto desligado de qualquer compromisso para com o conteúdo do Projecto de Estatutos dos Ensinos Particular e Cooperativo” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 98 da Direcção Central da AEEP, 8/3/1980, p. 34).

¹¹¹⁵ Sobre o Pe. José Pacheco, a acta apenas refere que “expressou o seu desacordo, desagrado e protesto pelos mesmos motivos”(ibidem). Quanto ao Dr. Mota Costa, fez uma declaração, à semelhança do Pe. Belchior: “Não concordando nem com o texto apresentado ao Senhor Ministro e Secretário de Estado como projecto do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo da AEEP, nem com o momento em que ele foi entregue, pretendo

conclusão de que resultou “pelo facto de, no encontro da Buraca (realizado em 5 de Fevereiro próximo passado) para estudo do projecto do estatuto, uma maioria de quatro elementos pensar que o documento estava aprovado e uma minoria de três elementos não, pelo que esta aguardava uma ulterior reunião para ultimar e aprovar definitivamente o assunto” (p. 35).

São estes alguns quadros ilustrativos do pulsar, por vezes arritmico, da consolidação do movimento associativo. Mau grado as discordâncias, a jovem associação impor-se-á e provará que é possível ultrapassar questões fundadas em factores pessoais, *políticos* e regionais, uma vez que as referências comuns são suficientes para mitigar escolhos marginais¹¹¹⁶.

Desentendimentos a propósito do CONGRENE

É razoável pensarmos que a projecção alcançada pelo CONGRENE e o respectivo secretariado – não só com a preparação e realização do Congresso Nacional, como também pela variedade, qualidade e pertinência das acções sequentes - geram tensões e incómodos à Direcção Central (e a outros sectores) da AEEP.

É neste contexto de alguma agitação interna que, em 27 de Janeiro de 1978, na reunião da Direcção Central, o Dr. Fernando Brito pede a demissão de secretário-geral do CONGRENE, aparentemente por “razões de saúde” e por “nunca haver quórum” nas reuniões do secretariado (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 62 da Direcção Central, 27/1/1978, p. 70). Entretanto, na reunião seguinte, expressamente convocada para o efeito, o Dr. Brito é mais específico (e claro) nas razões que motivaram o seu pedido de demissão: “a) que lhe parecia haver uma certa desunião entre os membros da Direcção-Central, o que impossibilitava um trabalho eficiente na organização do Congrene; b) que entendia que a organização do

apresentar as respectivas razões. Com o texto, porque em todos os pontos considerados fundamentais foram ignoradas as apreensões da Zona de Lisboa, mantendo-se integralmente a proposta da Zona Norte (uma única notação, de resto não nominal, mas aceitando-se a declaração de um elemento de cada zona, não poderia vincular aos restantes pontos). Nos pontos de pormenor, que a não ser em quatro ou cinco casos, em que foi atendido um trabalho que considero exaustivo e que deveria ter merecido maior atenção, foi este completamente ignorado. Com o momento da entrega, porque pretendendo ser uma proposta apresentada pela AEEP (como a capa indica) não poderia ter seguido sem que a Direcção-Central aceitasse o respectivo texto como proposta sua. A alegação da falta de tempo, não posso considerá-la como válida visto que, tendo sido o texto inicial tão pouco alterado, teria havido tempo suficiente para uma reunião final. Mas mesmo que esse tempo faltasse, nunca poderia ter sido apresentado como proposta da AEEP. Assim, não me sinto obrigado a defender o texto entregue, declarando que, quando solicitado, apresentarei os meus pontos de vista e mesmo as críticas que ele me merece” (p. 35).

¹¹¹⁶ Mário Silva (2007), em entrevista, fala-nos de outro tipo de atritos, fruto das contingências humanas: “Tenho a sensação de que havia da parte de alguns religiosos a contestação por quem estava nos órgãos sociais da associação. Os representantes de colégios religiosos pequenos não viam com muito bons olhos que nos órgãos sociais da associação estivessem sempre representados os grandes colégios. A mim o que me parece é que isso tem que ser mesmo assim, pois nos colégios pequenos as pessoas não têm disponibilidade para vir militar na associação, horas e horas sem fim, com deslocações permanentes, fazerem parte de grupos de trabalho, comissões negociadoras. Ainda hoje isso é sentido e há uma contestação por parte dos pequenos colégios em relação a quem está a frente dos órgãos sociais da associação. A verdade é que é bem duro, hoje, como outrora, fazer parte da direcção nacional da associação. São muitas horas de trabalho em prol dos outros” (p. 398).

Congrene não competia aos membros da Direcção-Central” (Acta n.º 64, 18/2/1978, p. 73). Ouidas as explicações, os membros da Direcção-Central declararam, designadamente “não haver qualquer desunião entre os membros da Direcção” e “que o Congresso não podia deixar de se realizar, não só devido às responsabilidades assumidas, bem como à situação grave das escolas não estatais”. Perante estas justificações, o Dr. Brito levanta o seu pedido de demissão¹¹¹⁷ (ibidem).

Entretanto, em 6 de Dezembro de 1978, na reunião conjunta da Direcção da Zona Lisboa-Setúbal com a Direcção Central da AEEP, questionam-se determinados comportamentos: “a) Que tipo de relações existem presentemente entre a AEEP e o ‘CONGRENE’? b) Tem o ‘CONGRENE’ personalidade jurídica, independente da AEEP, ou é o ‘CONGRENE’ uma organização criada e mantida pela AEEP? c) Cabendo dentro das finalidades da AEEP a realização de actividades de carácter pedagógico, por que razão estão essas actividades a ser realizadas pelo ‘CONGRENE’? d) Se as actividades que têm sido atribuídas ao ‘CONGRENE’ são da responsabilidade de estruturas da AEEP, por que é que as mesmas não lhe têm sido atribuídas?” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “Proposta de assuntos a tratar na reunião conjunta da Direcção da Zona Lisboa-Setúbal com a Direcção Central da AEEP, em 6/12/1978”).

Em 21 de Março de 1979 – e a propósito de um trabalho assinado pelo Pe. José Carlos Belchior, em nome do Colégio de S. João de Brito, que funcionava como texto de apoio ao CONGRENE¹¹¹⁸ – este jesuíta envia uma carta a todos os colégios, esclarecendo o contexto da colaboração e demarcando-se da intitulada “Confederação Geral dos Representantes das Escolas Não Estatais”, não deixando de criticar a sua anunciada constituição¹¹¹⁹.

¹¹¹⁷ Supomos que entre as 62ª e 64ª reuniões da Direcção Central o Dr. Fernando Brito tenha redigido (e enviado? e apenas lido?) uma carta aos colegas da direcção onde depois de contextualizar historicamente a sua posição, se mostra bastante crítico relativamente à desunião entre os membros da equipa directiva: “Em Coimbra, resolveu a Direcção Central que este problema seria só discutido após o Congresso. Mais outro estratagema maquiavélico! Com que então vamos todos colaborar, dar as mãos, mostrar uma face de colaboração, dizer aos associados que tudo corre maravilhosamente, ao estrangeiro que tudo é óptimo, que o Ensino não Estatal tem uma ‘equipe’ extraordinária, mas no íntimo já renuminamos o voto de desconfiança nas pessoas, já tramamos o golpe, já preparamos a espada da degola. Assim não, eu não pactuo e este é o ponto nevrálgico da situação de não participar no CONGRENE. Não tenho medo do trabalho, nem da organização do CONGRENE, tenho medo, sim, porque sempre fui sincero e sê-lo-ei até ao fim, dos homens que não são capazes de dizer a verdade, de se exprimirem com clareza e nobreza, mas ficam no seu íntimo a ruminar o momento da traição. Resolvam primeiro esse triste problema e então vamos para o Congresso. É melhor que o CONGRENE e a Direcção Central fique com menos 2 ou 3 elementos mas que seja unida e coesa do que dentro deles haja ‘cavalos de Tróia metidos na cidade’. (...) Meus senhores, como já afirmei em Coimbra não pretendo um voto de confiança, nem o queria nem o aceitaria, quero sim, como já compreenderam deixar o Congresso porque não é possível pelas razões expostas, e só por isso, caminhar-se no sentido duma plena realização do nosso CongrENE” (*Arquivo particular de Fernando Brito*, pasta 2.2., “Meus Senhores”, s/d, pp. 3 e 5).

¹¹¹⁸ É o documento “Liberdade Pedagógica e Liberdade de Ensino”, a que já nos referimos a propósito do CONGRENE.

¹¹¹⁹ É deste teor o conteúdo da carta:

A escalada de iniciativas do secretariado do CONGRENE, com tendencial grau de independência em relação à AEEP, leva a Direcção da Zona Lisboa-Setúbal desta associação a apresentar, em 19 de Abril de 1979, uma proposta de tomada de posição sobre o CONGRENE. Estes dirigentes não querem apoiar a Confederação pois consideram que muitos dos seus objectivos são idênticos aos da AEEP e que a sua existência dispersa pessoas, meios e energias, em lugar de unir e reforçar¹¹²⁰. Nesta perspectiva, pretendem que a AEEP se demarque da Confederação, como se propõe no final do documento:

“A fim de esclarecer os associados sobre a situação confusa que se criou propõe-se que sejam informados pela Direcção Central de que a Confederação Geral das Escolas Não-Estatais se formou independentemente da AEEP, pelo que a AEEP nada tem a ver com a dita Confederação” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “Proposta de tomada de posição da AEEP sobre a Confederação”, 19/4/1979).

No dia seguinte, no decorrer da reunião da Direcção Central, o Presidente, Pe. Burguete, tentou enquadrar no seu contexto a ideia de uma Confederação Geral de Escolas não Estatais, oriunda da Zona Norte, dizendo “não concordar com a maneira como esse novo organismo

“Ex.mo(a) Senhor(a)

Muito provavelmente terá recebido uma carta-circular duma denominada Confederação Geral dos Representantes das Escolas Não Estatais, datada de 12 de Março. Nesta se relata uma proposta do director do Colégio de S. João de Brito no Congresso das Escolas Não Estatais em Abril de 1978. Como a proposta e a carta-circular poderão induzir as pessoas em equívoco a respeito da minha atitude, julgo ser conveniente a bem do Ensino Particular e da AEEP, esclarecer a minha posição sobre este assunto.

1. Pela minha parte a proposta ao Congresso apresentada pelo Colégio de S. João de Brito tinha como intenção não a criação de uma entidade autónoma, mas manter na AEEP o prolongamento da acção do Congresso.

2. Por esta razão gostaria de tornar bem claro que nada tenho a ver com a iniciativa que foi apresentada na dita carta-circular.

3. Como é evidente as pessoas são livres de criarem as associações que entenderem, no entanto, continuo a pensar que por muitos motivos a AEEP é mais do que suficiente para nos representar.”

(AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “Carta do Pe. J. C. Belchior”, 21/3/1979).

¹¹²⁰ Considerando que a Confederação pretende integrar pais, professores, alunos, professores e direcções, assim como sindicatos, associações de pais e a própria AEEP, a Direcção da Zona Lisboa-Setúbal afirma ser contraproducente para o ensino particular a adesão da AEEP pelos seguintes motivos: “(i) Em primeiro lugar porque sendo muitos dos objectivos da Confederação idênticos aos da AEEP é prejudicial à AEEP transferir para a Confederação a responsabilidade de pôr em prática os seus próprios objectivos e finalidades. Nomeadamente um dos objectivos da AEEP é a valorização pedagógica do ensino particular; outro objectivo é o de ser interlocutor do Ministério da Educação em matéria de valorização pedagógica e de liberdade de ensino. (ii) Muitas serão as escolas existentes, mas relativamente poucas as que têm capacidade de se associarem. Por sua vez também são poucas, relativamente, as pessoas que têm aparecido com desejo de se comprometerem a fundo. Se são poucas para o muito trabalho que a AEEP tem de realizar como vai a AEEP pela sua adesão solicitar aos seus membros que se comprometam com os trabalhos da Confederação. Se são poucos para uma associação, menos serão se se dividirem por duas. (...) (iv) O facto de se ter constituído a Confederação, apropriando-se de uma sigla utilizada pela AEEP, não só está a conduzir à confusão e ao descrédito do Ensino Particular como o divide. Na realidade o ensino particular está a oferecer a todos os seus detractores os argumentos da sua própria fraqueza” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “Proposta de tomada de posição da AEEP sobre a Confederação”, 19/4/1979).

surgira”, questionando se seria melhor “acabar com ele ou continuá-lo, não, evidentemente, como organismo paralelo à AEEP”. E avança uma proposta:

“Não seria preferível estruturar a AEEP, de molde a integrar nela todas as forças vivas intervenientes na Escola, tais como Professores, Pais, Alunos, etc. e não só Directores, e de que já se teve uma imagem no Congresso da Póvoa? Toda a questão está em estudar os moldes concretos de maneira a levar a cabo a ideia e assim a Confederação não ficar reduzida a mero ‘balão de ensaio’” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 85 da Direcção Central, 20/4/1979, p. 5).

A opinião generalizada dos participantes é no sentido de “se abandonar a ideia de uma Confederação indevidamente desligada da AEEP e ao mesmo tempo reclamando-se dela”. Para tanto, propõe-se o diálogo com os autores da CONGRENE, levando-os “a concluir que o processo seguido não foi correcto e gerou confusões” (*ibidem*).

Confrontado com estas opiniões, e não querendo contribuir para a fractura do movimento associativo criado com tanto empenho e adesão ao longo da década de setenta, o secretariado do CONGRENE, em 14 de Maio de 1979, pede colectivamente a demissão “dando como terminadas todas as acções ‘CONGRENE’ até agora realizadas, mas não o ‘Espírito’ que norteou tais acções”. Querem evitar cisões, querem esquecer rivalidades geográficas ou pessoais, querem unir-se na defesa do ensino não estatal, mas lançam um repto a todos, sobretudo aos que mais contestaram o CONGRENE, “no sentido de tomarem iniciativas em defesa do ensino não estatal tão válidas e oportunas quanto o foram as realizadas por este Secretariado” (*AEEP, espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “Carta à Direcção Central da AEEP”, 14/5/1979).

Nesta mesma data, o secretário-geral do Congresso, Fernando Brito, ao seu estilo, escreve uma carta aos associados, sublinhando e agradecendo o empenho dos seus colaboradores directos. Contudo, não esconde alguma revolta pelo fim do CONGRENE e tece duras críticas aos “adversários”:

“Mas como na Póvoa do Varzim eu direi NÃO. Não! Aos traidores que a coberto da noite tentaram, quais cucos, lançar os ovos em ninho alheio; Não! À desonestidade mental e insultuosa de outros que dizem ter ouvido o que nunca ouviram; Não! Aos pigmeus que se põem, em bicos de pé, para que os outros pensem que são gigantes. A esses, continuo e continuarei a dizer: Não. Não, a golpismos e a atitudes súcias, não à mentira e ao assalto ao poder” (*AEEP, espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “Carta de Fernando Brito”, 14/5/1979).

E depois de agradecer a todos os que com ele mais de perto colaboraram¹¹²¹, Fernando Brito termina com um agradecimento geral, que não deixa de ser mais uma invectiva, bem ao seu jeito:

“A todos os que lealmente trabalharam em prol dum Congrene que poderia ter sido altamente benéfico para o Ensino Particular mas cujos frutos começam a estar à vista mas todos recusamos receber, a todos muito obrigado” (ibidem).

Termina desta forma mais uma “questão fracturante” no seio da AEEP, vencendo a razoabilidade¹¹²². É que nestes tempos, ainda envoltos em atmosferas adversas ao ensino privado, qualquer dispersão de energias pode ser fatal para a promoção da liberdade de ensino, por todos estes cabouqueiros (e não só) desejada.

3.3.1.2.4. O reconhecimento do papel da Igreja e das escolas católicas neste processo

Em todo este percurso que conduziu à criação da AEEP, com escolhos, com resistências, mas essencialmente com muita perseverança e luta conjunta, ressalta o protagonismo da Igreja, com as suas escolas, os seus directores, funcionários, alunos e pais, como, aliás, tivemos ocasião de ir salientando. Esta distinção também é claramente reconhecida pela própria AEEP, como se prova no seguinte documento que ela envia ao Director de Programas da Rádio Renascença, supomos que a preparar uma entrevista, possivelmente depois da publicação do Estatuto do EPC:

“Embora a AEEP seja aconfessional há que reconhecer que a grande maioria dos Estabelecimentos de Ensino seus associados são propriedade da Igreja Católica. Também, neste domínio a Igreja é o baluarte da defesa da liberdade. Depois do direito à vida, a Igreja

¹¹²¹ O agradecimento é personalizado deste modo: “Ao Dr. João Pedro Monteiro, o genial arquitecto dum Congrene que nos superou e que não conseguimos merecer. Ao Pe. Burguete a quem procurei compreender. À Sra. D. Maria do Céu cuja dedicação, trabalho e capacidade humanos jamais deixarei de prestar a minha profunda homenagem. Ao Sr. Dr. José Luís Mota e Costa a quem, como homem sério e ímpoluto que é, o tempo dirá de que lado estará a razão. Ao Sr. Ernesto Matos Soares, o lutador e desportista que vai a todas. Ao Sr. Eng. Ressurreição que tem procurado ser o fiel da balança, o bom senso e o timoneiro dum difícil barco em tempestade. Ao Sr. Dr. Ventura a quem cabe, infelizmente por espinhosa, uma terrível missão” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 12, “Carta de Fernando Brito”, 14/5/1979).

¹¹²² O Pe. Joaquim Ventura (2009), em entrevista, minimiza estes factos “fracturantes”: “Ah, isso foram coisas do nosso Dr. Brito, devido ao seu “bairrismo”, coisas sem grande importância mas que incomodava alguns elementos da direcção nacional da AEEP. Sabemos muito bem qual é a mentalidade de alguns homens do Norte em relação a Lisboa. Isso é uma coisa muito antiga e persiste. (...) O Dr. Fernando Brito assumiu um papel determinante na condução e dinamização do Congrene. Mas ele queria que o espírito do Congrene continuasse perpetuamente. E eu também gostava, porque havia muito entusiasmo e conseguimos unir os diversos sectores constitutivos da escola” (p. 243).

é também pioneira no direito à liberdade de ensino” (*Arquivo particular de Fernando Brito*, pasta 2.2., Carta à RR, s/d).

Também diversos responsáveis “insuspeitos”, não só pela sua autoridade nesta matéria como por dirigirem estabelecimentos privados não confessionais, reconhecem este papel relevante das escolas católicas na criação da AEEP. De entre eles, destacamos Frederico Valsassina Heitor, que, em diversos momentos, a recordar estes tempos, enfatiza a grande contribuição dada pela Igreja, a todos os níveis:

“Em 1974, o Grémio estava bastante debilitado devido à sua fraca representatividade. Já estavam a ser formados alguns movimentos ligados à Igreja, especialmente aos colégios diocesanos, liderados pelo Padre Ventura e pelo Padre Luciano Guerra. (...) Quando se dá o 25 de Abril o Grémio praticamente deixou de existir, passando a haver uma rápida adesão à AEEP” (2006a: 18).

“Obviamente que nesta situação, com uma reforma a mexer grandemente em todo o Sistema Educativo, apareceram movimentos liderados pela Igreja e ligados aos colégios diocesanos, sobretudo da Zona Centro¹¹²³, tendo como figuras de topo o Pe. Joaquim Ventura, Pe. Luciano Guerra e Pe. Franklin. Este movimento aglutinou muitos estabelecimentos privados quer pertencentes à Igreja (sobretudo pertencentes a Congregações), quer laicos.

Este movimento foi bastante importante e penso que se poderá dizer que esteve na génese da AEEP” (2006b: 6).

“Não posso deixar de registar que o principal papel dos directores dessas escolas católicas foi terem compreendido e defendido que o êxito da sua missão passava pelo bom nome da nova associação. (...) A Igreja apoiou a AEEP facilitando que muitos sacerdotes, directores de escolas católicas, fossem seus dirigentes conjuntamente com outros directores de escolas não confessionais” (p. 10).

De opinião semelhante é Primo Casal Pelayo, director do Externato Latino Coelho – um colégio privado não confessional de Lisboa –, reconhecendo na Igreja a génese da AEEP:

¹¹²³ Também o Pe. Joaquim Ventura (2009), embora figura “suspeita”, reconhece em entrevista o protagonismo da Zona Centro na criação e fortalecimento da AEEP: “Durante os anos da associação quem foi o anjo intermediário entre a Zona Norte e Sul foi a Zona Centro. E digo mais: quem mais estimulou a associação foi sempre a zona Centro, com ideias, acções, desafios. Porque a Zona Centro tinha muitas reuniões, actividades. Havia muito movimento na Zona Centro, enquanto que eles não tinham. Desta forma, eu levava para as reuniões as conclusões dos nossos encontros zonais e fazia com que a AEEP se movimentasse” (p. 234).

“Foi por isso que a grande maioria dos estabelecimentos de ensino – os mais conscientes, descontentes pela actuação de um Grémio considerado negligente e sem estrutura adequada para a defesa dos interesses dos agremiados – já antes do 25 de Abril, por nítida iniciativa do episcopado (Leiria e Coimbra) estava promovendo uma obra de consciencialização que, após aquela revolução resultou na criação da ASSOCIAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PARTICULAR” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 3, Carta do director do Externato Latino Coelho ao Patriarca, 30/8/1975).

Também o Pe. José Carlos Belchior (2006), sempre muito cauteloso relativamente a alguma distinção das escolas católicas no universo do ensino privado, reconhece, em entrevista, o papel determinante do movimento das escolas católicas neste processo, como precursor, ao ser questionado sobre esta influência, assim como da proeminência dos colégios católicos dentro da AEEP:

“Penso que sem uma ligação de continuidade directa estou convencido que sim, porque foi uma coisa marginal ao próprio Grémio. (...). Estou convencido que indirectamente, sim, embora depois quando se constituiu a Associação – que teve sempre uma grande preponderância dos colégios da Igreja – já havia um conhecimento das pessoas entre si através dessas reuniões, feitas a nível de pessoas católicas que movimentaram as escolas. (...) Embora não se possa dizer que estas reuniões deram origem à AEEP, pois não houve continuidade, talvez se possa afirmar que prepararam o terreno” (pp. 274/275).

Sobre este aspecto, também é prudente a opinião do Pe. Joaquim Ventura (2009), em entrevista, preferindo abraçar todas as escolas privadas nesta *revolução*, quando lhe perguntámos se na criação da AEEP, foram as escolas católicas as grandes protagonistas:

“Sim... foram. Mas eu não gosto muito de dizer que foram as escolas católicas, enquanto “católicas”, mas sim, como escolas privadas, como colégios. Eu diria que nós sentíamos mais os problemas e as responsabilidades. Os apelos feitos ao [Padre] Manuel Luís de Portalegre e a muitos outros, ao princípio, não era por sermos escolas católicas. Mais tarde, quando pensámos distinguir um pouco os ramos da árvore já feita do ensino particular, aí sim. Mas é evidente o peso das escolas católicas, até porque éramos a maioria” (p. 234).

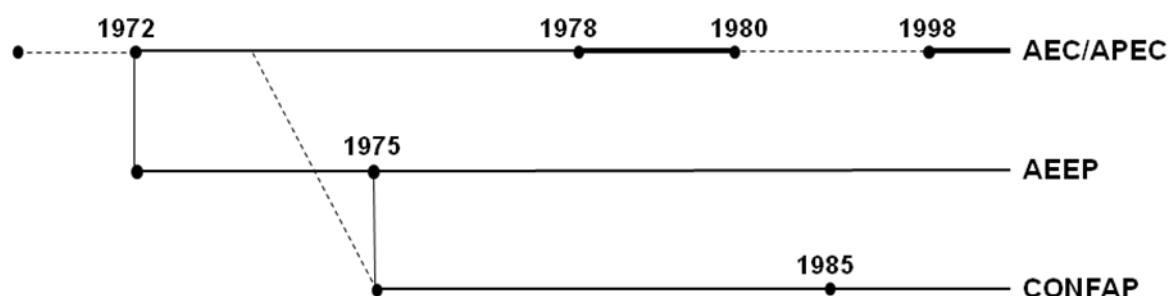
Assentes em factos e com a ilustração de variados cenários, mostrámos como a Igreja e as suas escolas contribuíram fortemente para a emergência de estruturas associativas tanto a nível *ad intra*, como *ad extra*. Mas a criação de associações e departamentos como a AEC, o

DEC ou, sobretudo, a AEEP, só se tornaram possíveis porque foi sendo construída gradualmente uma cultura de cooperação que, se potenciada pelas circunstâncias adversas e pressões externas, nasce da vocação natural da Igreja à comunhão e na busca incessante da fidelidade à missão da Escola Católica. E será este impulso interior que vencerá resistências, desconfianças, hesitações, inércias (até por vezes da parte da hierarquia da Igreja, que deveria ser o *motor* e catalisador de todo este processo) e leva os pioneiros a *inflamarem* outros e outros, não se circunscrevendo ao perímetro da Igreja mas cativando todos os que abraçavam os mesmos ideais. E é assim que as escolas católicas disponibilizam recursos humanos, recursos financeiros, recursos físicos, aceitam ser presidentes, secretários, vogais, simples associados.

Mau grado os escolhos “internos” – devidos sobretudo às contingências humanas próprias de uma Igreja *pecadora* – sobressai, inquestionavelmente, o seu papel determinante neste processo decisivo da construção de estruturas de coordenação. E se o *caso AEC* não se configura perfeitamente nos intentos mais ambiciosos dos cabouqueiros da altura, já o *caso AEEP* é mesmo “de sucesso”, assente na convicção de que todo o ensino privado, embora multiforme, tem pontos fulcrais de intersecção, que devem conduzir obrigatoriamente à cooperação e luta comum – como, aliás, toda a doutrina do Magistério da Igreja aponta sobremaneira.

Tendo em conta o exposto neste subcapítulo 3.3.1, e acrescentando o nível das associações de pais, também elas fortemente inspiradas pela Igreja e suas escolas, como tivemos ocasião de indagar¹¹²⁴, ilustramos esta *construção associativa* através do diagrama do Quadro III.3.1:

Quadro III.3.1



¹¹²⁴ Embora à margem do objecto de estudo, e fruto das nossas investigações e entrevistas, concluímos estar a Igreja e as escolas católicas na génese inspiradora das estruturas nacionais das Associações de Pais (sucessivamente INTER-PAIS, SNAPEP, SNAP, CONFAP). Será um assunto a desenvolvermos em posteriores trabalhos.

3.3.2. A promoção da identidade e da qualidade educativa

Confrontada com as progressivas mutações societárias, que vão provocando o aumento do parque escolar estatal e maiores exigências na *arte* de educar, a Escola Católica sente-se na obrigação de reflectir sobre a sua missão no sistema educativo português. Sendo uma escola da Igreja, é estimulada a estudar a identidade específica que a demarca das demais escolas. Sendo uma escola autorizada e fiscalizada pelo Estado, é obrigada a cumprir determinados requisitos e a procurar ir mais longe para *ser melhor* e resistir à gradual concorrência das escolas públicas. A busca da qualidade em todas as dimensões será, pois, mais uma das consequências (positivas) do *fenómeno* da expansão escolar, como iremos agora desenvolver.

3.3.2.1. A busca da identidade própria

É o facto de ser escola “católica” que distingue os colégios da Igreja das demais escolas privadas e das escolas estatais. E se até à década de sessenta do século passado as escolas católicas eram-no *por natureza* e sem qualquer questionamento externo ou interno significativo – bastando para tal os “sinais” plasmados na presença física dos sacerdotes, religiosos ou religiosas, assim como na catequese e nos rituais das festas, das celebrações e das aulas de Religião e Moral –, a partir de então despontam indícios de uma necessidade de *olhar* a sua identidade e confrontá-la com a sua acção educativa – um processo moroso, exigente, difícil, controverso e nunca acabado.

Em 1961, surge o CODEP para “defesa, protecção e fomento da educação católica”, como já vimos. É pois na promoção da identidade das escolas católicas que radica a essência deste organismo, criado da iniciativa de responsáveis de colégios da Igreja e outros católicos. E embora, neste âmbito, não tenha tido o impacto que os promotores desejariam, não deixa de ser um sinal, vindo das “bases”, de que é forçoso olhar a especificidade das escolas sob a responsabilidade da Igreja.

Nesta época, outros sinais evidentes de uma certa insatisfação “de identidade” surgem dos colégios do Patriarcado. Em 1962, num relatório entregue ao Cardeal Patriarca pelo director do Externato D. Lourenço, da Lourinhã, é assinalado como prioritária “a necessidade de uma maior vivência religiosa e apostólica, e uma formação social mais completa”¹¹²⁵

¹¹²⁵ O sacerdote avança que para este efeito, e entre outras propostas, é urgente construir ou transformar uma sala em capela “para uma vida eucarística maior”. Também considera que é preciso “organizar campos de férias onde, fora do ambiente escolar e com outra disponibilidade, seja possível levar os alunos a aprofundar os

(*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 3, Carta do director do Externato D. Lourenço ao Patriarca, 27/4/1962).

Também num relatório do género, o director do Externato Ramalho Ortigão, das Caldas da Rainha, expõe ao Patriarca, em pormenor, as actividades de índole religiosa do seu colégio¹¹²⁶. A terminar, deseja que os sacerdotes ao seu serviço se dediquem mais ao seu múnus específico:

“É necessário libertar mais os Sacerdotes Assistentes das Obras, de aulas de responsabilidades¹¹²⁷ e de outros encargos directivos, para que a sua acção possa render e não suceda, como no presente ano, que o rendimento delas [das obras apostólicas] seja deficiente por falta de Assistência competente e dedicada” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Relatório das actividades do Externato Ramalho Ortigão, ano lectivo 1962/63”, 6/9/1963).

A propósito da competência dos sacerdotes que exercem funções em escolas católicas, o Pe. João Cabeçadas, responsável pelo Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado, envia, em 3 de Julho de 1963, uma carta ao Cardeal Cerejeira, partilhando a sua preocupação pelo perfil do padre director e dos restantes sacerdotes a trabalhar nos colégios. Em seu entender, “é mais importante a presença de um Sacerdote bem dotado num estabelecimento de ensino, do que numa freguesia ou em qualquer outra actividade”. Mas esse sacerdote tem de ser possuidor “de virtudes humanas bem vincadas, límpidas, irradiantes e de exemplares virtudes sacerdotais”¹¹²⁸ (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, Carta ao Cardeal Patriarca, 3/7/1963). Quanto ao padre director, há características acrescidas que têm de ser assumidas para que os colégios cumpram a sua missão como escolas católicas:

“O Director de um colégio tem que saber conquistar os professores e formar com eles uma equipa, pois que hoje em dia só o trabalho neste sistema é frutuoso; tem que saber conquistar os alunos, para alcançar deles uma disciplina voluntária. A disciplina – desde os professores aos empregados – conquista-se e não se impõe. Se a disciplina não vier de dentro para fora, e, portanto, fruto de uma irradiação humana, a educação num colégio fica

conhecimentos da Religião e a saboreá-los de sorte que eles possam ser efectivamente uma elevação da formação humana que também se quer completar” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 3, Carta do director do Externato D. Lourenço ao Patriarca, 27/4/1962).

¹¹²⁶ No âmbito da pastoral, salienta-se a missa diária, às 8:30, a missa dominical, confissões semanais, a celebração do Mês de Maria, retiros, catequese (com as suas festas), diversas obras apostólicas (JEC, Conferência de S. Vicente de Paulo, Cavaleiros do Santo Graal, Guias da Montanha), Comunhão Pascal, e “Grande Encontro” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Relatório das actividades do Externato Ramalho Ortigão, ano lectivo 1962/63”, 6/9/1963).

¹¹²⁷ Supomos que se refere às aulas das disciplinas ditas “profanas”.

¹¹²⁸ Porque, segundo o Pe. Cabeçadas, “é vendo, primeiro no Padre, as virtudes humanas que o Sacerdote conquista depois a juventude, os professores, empregados” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, Carta ao Cardeal Patriarca, 3/7/1963).

gravemente comprometida. O Director tem que ter o dom, a educação, de saber lidar não só com todas as pessoas directamente dependentes de si – professores, alunos e empregados, mas tem ainda que saber conquistar a confiança das famílias dos alunos e o ambiente das terras” (ibidem).

No final do ano lectivo 1963/64, uma vez mais o Externato das Caldas da Rainha envia um relatório ao Patriarca. Desta vez é o novo director, Pe. António Figueiredo, a fazer o balanço “Do que foi possível fazer-se no primeiro ano”¹¹²⁹ do seu mandato. Nota-se bem que as preocupações com a dimensão religiosa sentidas pelo seu antecessor, são ora potenciadas. É sobre estes aspectos que mais escreve o Pe. Figueiredo, sobretudo acerca do aproveitamento da aula de Religião e Moral:

“Sem deixar de ser compreensível para este estado de coisas, verificava-se, no entanto, que havia de se mudar da fase de ‘captação religiosa’ – à falta de outro termo, à fase da ‘comunicação séria das verdades cristãs’. Não foi sem dificuldades que se começou a dar aulas de Religião a sério, gastando-se nisso os 50 minutos de cada sessão e dando-se duas horas por semana a cada turma. Os alunos preferiam, a princípio, sair com o Professor para a Mata, jogar o football, durante esses tempos. Mas, tudo passou e, graças a Deus, sem dificuldade de maior. As aulas passaram a ser dadas com a seriedade possível” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 3, “do que foi possível fazer-se no primeiro ano”, 7/1964).

Também outros aspectos são focados pelo novo director, que parece apostar mais na autenticidade de um leque seleccionado de actividades, do que na ligeireza da quantidade.

Estes (e outros) sinais de preocupação, agravados com as “ameaças” externas gradualmente tornadas mais visíveis, terão levado o Patriarcado a criar, em 2 de Agosto de 1964, o Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa, como já tivemos ocasião de referir. Esta estrutura eclesial, com o objectivo de “coordenar o exercício da missão educativa que, por Direito, compete à Igreja Católica”, tem entre outras a seguinte atribuição:

“Zelar pela elevação do nível educacional, moral e religioso dos estabelecimentos de ensino particular reconhecidos como católicos pelo Ordinário da Diocese de Lisboa, a fim de contribuir para a integral formação cristã dos respectivos alunos e de preservar o prestígio da Igreja” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa – “Estatutos”, 2/8/1964, art. 3º, n.º 5).

¹¹²⁹ É este o título do relatório.

Em 1965, o Pe. João Cabeçadas, director deste novo secretariado, recebe uma carta da Nunciatura Apostólica em Portugal, transcrevendo mensagens da Secretaria de Estado de Sua Santidade, alusivas à Escola Católica¹¹³⁰. Uma delas é especialmente dirigida aos responsáveis das escolas, sublinhando “a indubitável necessidade que se mostrem mais solícitos, procurando preencher as existentes lacunas e de assegurar a possibilidade duma adequada formação cristã dos alunos” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, Carta do Núncio Apostólico ao Pe. Cabeçadas, 11/6/1965).

Está assim colocada ao mais alto nível a questão da identidade da Escola Católica. Com iniciativas isoladas, ou mais ou menos concertadas, a busca de uma cultura própria que enforme a comunidade educativa, especialmente os alunos, será uma preocupação tendencialmente constante nos responsáveis da Igreja e das escolas católicas.

Nesta época, o Patriarcado de Lisboa – com um Secretariado próprio e os dez colégios que o compõem¹¹³¹, e um Cardeal a acompanhar de perto a evolução dos acontecimentos – tem obviamente um protagonismo natural nesta *luta* pela promoção da autêntica missão da Escola Católica em Portugal. Neste particular, são significativos os comentários manuscritos pelo Cardeal Cerejeira no documento entregue pelo Pe. Cabeçadas com os assuntos a serem tratados na reunião de directores dos colégios diocesanos, em 22 de Abril de 1967, onde está bem vincado o cunho espiritualista que o Patriarca pretende imprimir nas “suas” escolas católicas. Quando é referido como aspecto positivo “Directores rodeados de um Corpo Docente, em geral, constituído por professores dedicados e competentes, apesar da grande dificuldade no seu recrutamento”, o Cardeal sublinha “Corpo Docente” e acrescenta como nota: *o testemunho pessoal cristão / pensamento e vida*. Quando é referido que “Apesar dos sacerdotes que trabalham nos colégios serem poucos para o que se deveria fazer no campo apostólico e de formação (...)”, Cerejeira sublinha “no campo apostólico”. Quando é referido que “Há que considerar uma boa colaboração muito efectiva de sacerdotes que vão aos colégios dar aulas ou confessar com regularidade”, o Patriarca sublinha “confessar” e anota por baixo: *o maior cuidado / organiz. das confissões freq.*. Ao lado, ainda escreve as seguintes anotações: *factos da vida / retiros, etc. / vocações*. E são estes os únicos

¹¹³⁰ Não esqueçamos que acabam de ser publicados importantes documentos do Concílio Vaticano II sobre a Escola Católica, designadamente a *Gravissimum Educationis* (GE), com uma tónica muito acesa na questão da identidade.

¹¹³¹ Em 1967, são 33 os sacerdotes diocesanos a trabalhar nestes colégios (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, Patriarcado de Lisboa, SDEP, “Sacerdotes em serviço nos colégios diocesanos”, 13/3/1967).

comentários de uma agenda que também integra muitos outros assuntos¹¹³² (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Reunião de Directores dos Colégios Diocesanos”, 22/4/1967).

A partir de 1969 inicia-se uma nova era nesta caminhada em busca das raízes da Escola Católica. Se até então eram inquietações sentidas isoladamente aqui e acolá, e de uma forma mais visível no Patriarcado, com *aparentes* sinais “de cima”, agora a inquietação chega “da província”, de forma concertada e com *evidentes* sinais “das bases”. Falamos naturalmente do grupo constituído pelos Padres Luciano Guerra, Franklim Henriques e Joaquim Ventura, de que já falámos. Em 15 de Maio de 1969, estes sacerdotes entregam aos bispos, como proposta, as “Pistas para o Estudo da Organização em Portugal do Ensino da Igreja”, onde o primeiro ponto marca o grande objectivo desta movimentação: “Definir qual é a *vocação própria* da ESCOLA CATÓLICA, o seu carácter específico: a educação integral do homem baptizado” (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 6). A partir de agora, é a busca da identidade da Escola Católica e a sua assunção no quotidiano dos colégios, *per si* e como membros do mesmo corpo, que projectará estes homens para trajectórias nunca antes percorridas, como já tivemos ocasião de referir. Não será para se constituir mais uma estrutura hierárquica formal e distante, ou para se criar uma associação para *simplesmente* unir estabelecimentos de ensino privado pertencentes à Igreja que este grupo se forma. É, sim, para ajudar as escolas católicas a descobrirem juntas, cada qual com o seu carisma, a *alma* comum, que é a razão de ser das suas existências.

É nesta perspectiva que os cem responsáveis de escolas católicas se reúnem em Fátima, em 17 de Junho de 1972, afirmando que é essencial “uma programação clara, nem angelista nem naturalista, do lugar de Deus, da Fé e dos valores da caridade na Escola Cristã”. E reconhecendo que este é um equilíbrio difícil de alcançar, consideram urgente “que os responsáveis se reúnam para dar às actividades religiosas das instituições o lugar cimeiro que é o delas”. Neste contexto, perguntam se, relativamente a professores, pais e alunos, “as nossas escolas cristãs corresponderão actualmente, sob este ponto de vista, à sua originalidade, ou se as incertezas da Igreja estão a deixar-nos penetrar de naturalismo não cristão” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Encontro de Representantes do Ensino da Igreja – Tópicos para reflexão”, 17/6/1972).

Já adentro do regime democrático, em 1975, e num encontro de responsáveis de escolas católicas com a CEEC, pergunta-se: “Tem ou não sentido um Colégio de Igreja? É necessário

¹¹³² Designadamente, “Ofícios”, “Relatórios”, “Orçamentos”, “Contas de Gerência”, “Inventários”, “Despesas extraordinárias”, etc. (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Reunião de Directores dos Colégios Diocesanos”, 22/4/1967).

para cultivar a fé? Como fazer então para que ele subsista?” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Acta da reunião da CEEC com directores de colégios da Igreja”, 6/8/1975). O final da acta desta reunião é esclarecedor dos fins em vista com o “movimento das escolas católicas:

“Por falta de tempo encerrou-se o encontro, mesmo sem ter chegado a conclusões muito concretas. Servirá de ponte para outras reuniões e reflexões para um Estatuto da Formação Cristã através das Escolas” (*ibidem*).

Mais tarde, no “Dia de reflexão sobre o carácter específico dos nossos Colégios, com vista à criação de um Secretariado Nacional do Ensino da Igreja”, o Pe. Ventura esclarece bem que não querem confrontos com a AEEP, a quem estão unidos, mas procurar “a nossa própria identidade” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, “Dia de Reflexão...”, 23/11/1977).

No dia 1 de Dezembro de 1977, numa reunião onde os colégios diocesanos reflectem sobre o documento “A Escola Católica”, da Sagrada Congregação para a Educação Católica, os participantes, a propósito dos números 8 e 34 do referido documento¹¹³³, concluem que muito há fazer para as escolas católicas serem fiéis à sua missão:

“Podemos afirmar que os actuais Colégios Diocesanos, se exceptuarmos uma minoria, não se integram no espírito destes números do documento. Carecem de identidade própria para que essa característica os distinga dos estabelecimentos oficiais e os justifique, de pleno direito” (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 11*).

E os participantes são unânimes em reconhecer que a especificidade das escolas católicas, aquilo que as torna únicas e insubstituíveis, “é hoje condição *sine qua non* para sobreviverem” (*ibidem*).

Com a constituição da União (Associação) das Escolas Católicas, em 26 de Junho de 1978, é galvanizada a luta pela identidade da Escola Católica, de forma a “converter as escolas *da Igreja em Igreja*”, como destaca o cronista de *A Voz do Domingo*, sobre este encontro¹¹³⁴. Os Estatutos aprovados na quarta Assembleia Geral, em 8 de Março de 1980, consagram esta vocação *carismática* da AEC. O art. 1º refere claramente que a Associação

¹¹³³ Por ser determinante nesta matéria, transcrevemos o n.º 34: “No projecto educativo, Cristo é o fundamento. Ele revela e promove o sentido novo da existência e transforma-a, habilitando o homem a viver de maneira divina, isto é, a pensar, querer e agir segundo o Evangelho, fazendo das bem-aventuranças a norma da vida. É precisamente pela referência explícita e condivida por todos os membros da comunidade escolar – embora em grau diverso – à visão cristã, que a escola é ‘católica’, porquanto os princípios evangélicos tornam-se nela normas educativas, motivações interiores e ao mesmo tempo metas finais” (SCEC, 1977: 176).

¹¹³⁴ Cf. *A Voz do Domingo* de 2/7/1978, p. 1.

“se propõe assumir, promover e defender os valores específicos do Ensino Católico, de acordo com a Declaração Conciliar de 28 de Outubro de 1965, com o Documento da Sagrada Consagração para a Educação Católica de 19 de Março de 1977 e com o Documento do Episcopado Português “Orientações Pastorais Sobre a Escola Católica” de 15 de Setembro de 1978”. E o art. 4º aponta como primeira finalidade específica “Promover, ao nível dos associados, uma reflexão permanente sobre as especificidades e a finalidade do Ensino Católico no mundo de hoje” (cf. Anexo IIS)¹¹³⁵.

A partir daqui, são intensificadas as acções tendentes a concretizar os grandes objectivos da AEC: são encontros de reflexão sobre a Escola Católica, são Semanas de Reflexão para professores, integrando retiros espirituais¹¹³⁶, são Encontros-Retiros para alunos, são cursos para pais, etc.¹¹³⁷

Junto do episcopado, os promotores do “movimentos das escolas católicas” e outros dirigentes não se cansam de pedir orientações concretas para que as suas escolas cumpram com mais fidelidade a sua missão, insistências estas que serão materializadas no documento “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica”, como já tivemos ocasião de referir. Aqui, os bispos começam por reconhecer lacunas no percurso pastoral de escolas católicas, mas louvam os esforços desenvolvidos por alguns para alterar profundamente a situação:

“Se bem que deva reconhecer-se o mérito das escolas da Igreja, que, não obstante as maiores dificuldades, têm levado com persistência o ensino e a cultura às populações rurais e urbanas, não podemos deixar de verificar que, na sua maioria, por falta de orientações precisas e outras deficiências, não têm cuidado suficientemente da acção evangelizadora que deveriam realizar. Nos últimos tempos, todavia, sentimos que elas se interrogam sobre a sua

¹¹³⁵ Na reunião dos representantes dos colégios associados da AEC, em 9/2/1980, propositadamente convocada para serem discutidos os estatutos, o presidente da direcção da Comissão Organizadora da Associação, Pe. Joaquim Ventura, deixa bem claras as linhas doutrinárias que enformam a AEC, conforme se depreende da seguinte passagem da acta da reunião: “Em seguida o presidente fez uma breve história do nascimento desta Associação e apontou a razão de ser deste encontro que sintetizou na procura da nossa identidade de escolas católicas, de que os presentes estatutos seriam uma atitude pública e oficial plenamente assumida” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Acta da reunião dos representantes dos colégios associados da AEC”, 9/2/1980).

Ainda antes dos estatutos aprovados, em Julho de 1979, num documento denominado “Finalidades e objectivos da Associação das Escolas Católicas”, está bem assinalada a dimensão da identidade nos propósitos da AEC: “1º-A Associação das escolas católicas nasceu de um grupo de escolas do Centro do País, que pretendiam unir-se para defender, afirmar e pôr em prática o projecto educativo da Escola Católica. 2º - Este projecto educativo não é mais do que a conduta evangélica (...). 3º - Estas escolas pretendem ser um grupo dinamizador de muitas outras escolas que, sendo escolas da Igreja, sentem a necessidade de afirmar a sua identidade” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta XII, “Finalidades e objectivos da AEC”, 7/1979).

¹¹³⁶ 1ª Semana de reflexão dos professores católicos (28 a 3/10/1979) tem como objectivo “a reflexão profunda sobre a síntese da Fé com a vida e da Fé com a ciência” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta XI, “1ª Semana de reflexão dos professores católicos”, 24/7/1979). A 2ª Semana de reflexão (2 a 8/9/1980) é subordinada ao tema “A Fé, face ao desafio da ciência e filosofia contemporâneas” (*Boletim “A Escola Católica”*, 1981: 29/30).

¹¹³⁷ Ver a descrição de muitas destas acções em 3.3.3.1.

própria identidade. E, por isso, consideramos, não só oportuno, mas muito útil transmitir-lhes algumas directrizes pastorais que as ajudem a renovar-se na pedagogia da fé, de modo a corresponderem às actuais necessidades do povo cristão” (CEP, 1978m: 233/234).

Mais à frente, os bispos desenvolvem estas ideias fazendo uma cuidada (e crua) reflexão sobre *o estado* da Escola Católica, à luz da centralidade da sua missão, apontando contextos adversos, denunciando fragilidades e desvios em muitas escolas (mas também alguns bons exemplos), sem descurarem, porém, algumas responsabilidades próprias:

“A falta de uma opinião pública esclarecida, tanto dentro como fora de Igreja, a situação de desprestígio e injustiça a que a legislação votou o ensino particular, inclusive a improvisação que caracterizou a criação de algumas escolas católicas, são factores que contribuíram para que não se tenha dado o verdadeiro valor às escolas da Igreja. Consequentemente, muitas ficaram privadas de estímulo e sem meios para reflectirem sobre a sua acção evangelizadora. Sinal deste menor interesse é o facto de não poucas terem encerrado as portas de há dez anos para cá.

Com efeito, confrontados com múltiplas realidades adversas, tais como a elevação dos custos da educação, a extensão da rede escolar do ensino oficial sem ter em conta as escolas já existentes do ensino particular, as dispensas de exames que vigoraram entre 1968 e 1975 só para os alunos do ensino oficial, muitos estabelecimentos de ensino particular, incluindo os da Igreja, não conseguiram resistir nem ultrapassar estes obstáculos. No entanto, estamos certos de que, se a opinião pública a respeito das escolas católicas fosse a que deveria ser, várias delas não teriam desaparecido.

As que subsistiram, não somente viram aumentado o número de alunos que as frequentam, como têm conseguido manter e até aperfeiçoar a sua qualidade pedagógica. Resta, entretanto, como atrás sublinhávamos, cultivarem mais cuidadosamente quanto se refere à sua missão evangelizadora, pois, na verdade, apesar de alguns testemunhos positivos, não tem havido, de maneira geral e sistemática, uma acção pastoral apropriada. Sem meios e preocupadas sobretudo com a sua subsistência, escolas católicas há que se têm limitado à rotina meramente escolar. Outras há que reduzem a educação da fé à catequese e a actos de piedade, aliás nem sempre adaptados ao nosso tempo. Felizmente, não faltam também as que, através de experiências e reflexão constantes, procuram renovar-se e encontrar as formas mais adequadas de proporcionarem a mensagem do Evangelho” (CEP, 1978m: 239).

O episcopado mostra assim acreditar na escola católica que resiste e procura funcionar em torno da sua centralidade, assumindo um serviço eclesial insubstituível junto dos jovens

estudantes. Nesta linha, D. Alberto Cosme do Amaral, numa mensagem a professores por ocasião da 1ª Semana de reflexão para professores católicos, considera que a Escola Católica “deve empenhar-se em manter a sua própria identidade, para que possa ser sal e fermento desta sociedade portuguesa” (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 43*).

A acta da reunião de 12 de Janeiro de 1979 das escolas católicas da diocese de Leiria, redigida pelo futuro bispo Horácio Coelho Cristino, reflecte o enfoque na especificidade da Escola Católica. Fala-se na necessidade de “dar promoção às potencialidades do seu projecto educativo¹¹³⁸”, no “carácter próprio das escolas da Igreja” e na “urgência em dar às Escolas Católicas o cunho educativo próprio e específico, de acordo com a doutrina da Igreja, o único que justifica o facto de a Igreja ter escolas suas para realizar, no campo da educação e da cultura, a sua missão fundamental” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura, pasta XI, “Reunião das Escolas Católicas da Diocese de Leiria”, 12/1/1979*).

O Colóquio Internacional “A Escola Católica numa sociedade pluralista”¹¹³⁹ surge como mais uma grande oportunidade de a AEC “provocar “a reflexão, a nível nacional, sobre os valores específicos da Escola Católica” (AEC, 1979: 4). Efectivamente, de 18 a 20 de Maio de 1979 uma plêiade de oradores partilha temas diversos mas subordinados ao mesmo denominador: a identidade da Escola Católica.

O presidente da CEEC, D. António Francisco Marques (1979), assinala a centralidade da Escola Católica desta forma:

“Estamos aqui a pensar na Escola Católica e todos sabemos que ela tem um lugar insubstituível. Como qualquer outra é ‘lugar de formação integral da pessoa, mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura’. Será porém, católica se tiver Cristo como fundamento do seu projecto educativo, de tal modo que o aluno fique habilitado a ‘pensar, querer e agir segundo o Evangelho’” (p. 30).

Insiste este prelado, mais à frente, na preocupação “para que a escola realize a missão que lhe é própria”, estimulando a realização de iniciativas, também em articulação com o SNEIE, “para mais nos consciencializarmos da nossa missão, para estudarmos a forma de a realizar, para vermos mais claro aquilo que a sociedade de nós espera” (p. 31).

Também o Pe. Luciano Guerra (1979), reitor do Santuário de Fátima e um dos cabouqueiros do “movimento das escolas católicas”, depois de reconhecer algum menor

¹¹³⁸ Porque “sem um Projecto Educativo claro, e honestamente executado, também não há Escola, porque é ele que informa toda a acção escolar”, como se afirma noutra excerto da acta (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura, pasta XI, “Reunião das Escolas Católicas da Diocese de Leiria”, 12/1/1979*).

¹¹³⁹ A proposta inicial de título deste Colóquio é “Missão específica da Escola Católica numa sociedade democrática” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura, pasta XI, Rascunho de Carta dirigida à CEEC, s/d*).

investimento das escolas católicas na busca das suas raízes, devido a circunstância adversas¹¹⁴⁰, convida todas as escolas a irem beber “nas verdadeiras fontes da nossa identidade e da nossa sobrevivência como Escola Católica” (p. 85). E a terminar a sua homilia, reforça os reais alicerces da Escola Católica, assentes em Jesus Cristo, porque Igreja:

“O importante é recomeçar a viver, é voltar às fontes verdadeiras da vida, é reencontrar o modo de ser Igreja, nas Escolas da Igreja, é fazer da oração e da caridade, na fé do Senhor Jesus, o ambiente e essência da nossa vida. O resto virá por acréscimo (cf. Act. 2)” (p. 88).

Também um dos conferencistas estrangeiros convidados, Jean-Michel di Falco (1979), director do Instituto Superior de Pedagogia de Paris, depois de falar das características fundamentais da Escola Católica que configuram a sua identidade, tem palavras duras para quem, usando o nome de “Escola Católica”, não a vive como tal no dia-a-dia:

“Atrever-me-ei a dizer que vale mais que algumas escolas desapareçam e tenham a coragem de se afundar. O carácter da Escola católica não é indelével. Se se verificar que não se está a viver o que se chama, em França, o carácter próprio, o suicídio é coisa permitida. Mais vale desaparecer do que andar a enganar a toda a gente” (p. 80).

As conclusões deste Colóquio estão em sintonia com os propósitos inicialmente traçados: dos sete pontos, quatro são exclusivamente dedicados à identidade da Escola Católica. De entre estes destacamos as seguintes mensagens:

“A educação cristã implica o dever moral de repensar, continuamente, a cultura humana, a partir da fé em Jesus Cristo (1); (...) Compete principalmente ao professor católico fazer a síntese entre a cultura e a fé (5); (...) As escolas católicas devem aproveitar a liberdade de ensino para definirem o seu próprio projecto educativo em conformidade com a missão que a Hierarquia lhes confia e a comunidade cristã lhes exige” (7).

Se na década de sessenta se começam a sentir alguns sinais de inquietação quanto à identidade da Escola Católica provocados, internamente, pela ascendente expansão escolar e estimulados, externamente, pela doutrina do Concílio Vaticano II, fica bem patente que a *explosão escolar* da reforma Veiga Simão desencadeou uma *explosão de pensamento* nas escolas católicas. A partir daí, será imparável e irreversível a reflexão – conjunta – sobre a

¹¹⁴⁰ Pergunta Luciano Guerra (1979) a este propósito: “Preocupados com problemas de eficácia pedagógica, assoberbados de dificuldades económicas, acirrados por tratamentos discriminatórios, tentados pela laicização – é ou não verdade que temos mergulhado, até ao mais íntimo dos nossos corações, nesta crise de identidade que assolou, de há muitas décadas para cá, todas as sociedades, políticas e religiosas, sem excluir a própria Igreja de Cristo? (p. 85).

especificidade e decorrente missão das escolas da Igreja. E se esta “revolução” é também alimentada pela hierarquia, não restam dúvidas de que os grandes catalisadores são os promotores do “movimento das escolas católicas” e a sequente Associação das Escolas Católicas. Subjacente às suas múltiplas ações está a preocupação em encontrar e aprofundar os autênticos fundamentos da Escola Católica, procurando depois plasmá-los no quotidiano, junto dos alunos, dos pais, dos professores e restantes funcionários e da comunidade envolvente, em comunhão com a Igreja local, e em concertação com outras escolas católicas. É o alcance deste ideal que move as escolas católicas, acreditando que na fidelidade às suas raízes poderão mais facilmente ultrapassar as inúmeras adversidades postas pelo poder político e agravadas pelo ambiente social tendencialmente desfavorável.

3.3.2.2. A promoção da qualidade pedagógica e científica

Se, em geral, sempre houve preocupação das escolas católicas em realizarem um serviço de educação “de qualidade”, aliás reconhecido por diversos quadrantes societários¹¹⁴¹, como já vimos, as vertentes pedagógica e científica são potenciadas à medida que crescem as “ameaças externas”, mormente o alastramento da rede estatal de ensino e as maiores exigências legais. E será ao mais alto nível que a Igreja, sobretudo a partir do Concílio Vaticano II, vem assinalando, como orientação, esta insistência na dimensão “escolar” da Escola Católica¹¹⁴², porque esta “se não for ‘escola’ e não reproduzir os elementos que caracterizam a escola, não pode ser escola ‘católica’” (SCEC, 1981: 174).

As circunstâncias políticas e societárias e os horizontes largos de uma plêiade de ousados responsáveis de colégios, galvanizados pelas orientações do Magistério da Igreja, vão provocando a necessidade de a Escola Católica, *per si*, ou associada ao restante ensino

¹¹⁴¹ Frederico Valsassina (2006b), em entrevista, diz-nos que na sua passagem de muitos anos pela Comissão Conciliatória do Ministério das Corporações não se recorda de alguma escola da Igreja ser acusada de “ensino clandestino” (p. 176). E noutra momento da entrevista destaca o protagonismo qualitativo das escolas católicas: “É justo salientar o prestígio que as escolas católicas tiveram na credibilização do EPC, até pela sua dimensão, pelo esplendor das suas instalações e pelo número de alunos” (p. 184).

¹¹⁴² Diz o Vaticano II, designadamente a este respeito: “Por isso, é necessário que, tendo em conta os progressos da psicologia, pedagogia e didáctica, as crianças e os adolescentes sejam ajudados em ordem ao desenvolvimento harmónico das qualidades físicas, morais e intelectuais” (GE 1); “Lembrem-se, porém, os professores de que sobretudo deles depende que a escola católica possa realizar os seus intentos e iniciativas. Sejam, por isso, preparados com particular solicitude, para que estejam munidos de ciência quer profana quer religiosa, comprovada pelos respectivos títulos, e possuam a arte de educar, de harmonia com o progresso dos nossos dias” (GE 8). Esta dimensão é igualmente referida pelo episcopado português no documento “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica” (CEP, 1978m, nomeadamente p. 240, n.º 8). Também o Código de Direito Canónico assinala no § 2 do Cân. 806 esta preocupação das escolas católicas (ver 1.4.3.1).

privado, se renovar pedagogicamente de forma a ser (mais) fiel à sua missão e apresentar-se como uma alternativa credível à sociedade e às famílias.

Em 1956, já se notando alguns efeitos dos primeiros sinais de uma procura anormal da cultura académica, Alves Pardinhas, chefe de redacção da revista *Estudos*, do CADC, pede financiamento estatal para ajudar os colégios¹¹⁴³ a desenvolver o seu desempenho, porque, em seu entender, “é afinal este subsídio económico e esse amparo que virá a permitir uma indiscutível melhoria pedagógica no ensino privado dos estabelecimentos livres” (1956: 47).

Também neste ano, o semanário *A Ordem*, a propósito da construção do Colégio S. José, das Irmãs Dominicanas, alude à necessidade premente de as escolas católicas cuidarem da qualidade pedagógica e das condições físicas dos estabelecimentos¹¹⁴⁴:

“O interesse desta iniciativa tem carácter nacional. Faltam em Portugal escolas católicas em número e qualidade que satisfaçam as exigências duma boa parte da população. E se o apetrechamento e o nível pedagógico da formação do professorado devem considerar-se essenciais, não pode igualmente ignorar-se a importância de instalações adequadas, arejadas, amplas – modernas. Do esforço de renovação depende o prestígio das próprias instituições – quase se diria da Igreja, que aquelas de alguma forma representam” (14/7/1956, p. 4).

Por esta época, também o relatório do director do Externato Frei Luís de Sousa relativo ao ano lectivo 1957/58 é ilustrativo da preocupação crescente com a seriedade e qualidade vividas nas escolas católicas. Em carta enviada ao Cardeal Patriarca, são propostas algumas remodelações quanto à orientação pedagógica, que passam nomeadamente pela diminuição do número de alunos por turma e por um cuidado diagnóstico de cada aluno, a fim de serem criadas melhores condições de aprendizagem:

“Estamos a trabalhar nalgumas turmas com 36 e 39 alunas, o que me parece um erro de base em matéria de ensino, tendo-se chegado já à conclusão que uma turma não deve ter mais de 30 alunos. Recebemos pelo ano fora qualquer aluno vindo de colégio ou liceu, com notas fraquíssimas. O aluno devia ser submetido a um interrogatório que permitisse avaliar o estado de conhecimentos das matérias. (...) O trabalho das salas de estudo não rende, porque o Professor não tem possibilidades de atender conscienciosamente a cada um. Nunca o número máximo de alunos, numa sala de estudo pode exceder 10, e no Colégio tivemos

¹¹⁴³ Somente os colégios “de reconhecida competência pedagógica e natural continuidade de governo” (M. Alves Pardinhas, 1956: 44). O autor pensa sobretudo nas escolas católicas, uma vez que as considera enquadradas nestes critérios, como já tivemos ocasião de verificar (cf. 3.2.3.1.).

¹¹⁴⁴ Esta urgência é explicada pelo facto de o Ministro Leite Pinto ter declarado, em 1/9/1955, em Évora, “que se impunha caminhar no sentido de oficializar o ensino ministrado em escolas católicas” (*A Ordem*, 14/7/1956, p. 4), conforme já tivemos ocasião de referir em 2.4.1.2.2.

salas com 20 e 30 alunos. (...) O que é essencial é que as condições de ensino sejam melhoradas: sempre que necessário o número de horas semanais, numa ou noutra disciplina, deve ser aumentado, e o número de alunos por classe deve ser reduzido”¹¹⁴⁵ (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 2, Relatório do Externato Frei Luís de Sousa, 1957/1958, pp. 6 e 7).

O relatório aponta igualmente para a necessidade de uma maior exigência na atribuição das classificações:

“A diferença entre o método de trabalho no Ensino Particular e Oficial não pode estar baseada na benevolência nas classificações. Neste ponto, só pode haver com seriedade, um único critério”¹¹⁴⁶ (p. 7).

Nos inícios de 1959, a qualidade das escolas católicas é assunto abordado na Assembleia Plenária do episcopado, tendo o Bispo de Portalegre e Castelo Branco proposto que se crie na sede de cada diocese “um bom colégio que servisse de padrão até para o ensino do Estado” (*Arquivo da CEP*, acta da 31ª Assembleia, 13 a 16/1/1959, p. 133). Nesta linha, e para incrementar a seriedade do ensino das escolas católicas onde muitos dos seus docentes são consagrados, o jesuíta António Leite (1959a) sugere nomeadamente uma “melhor preparação científica e pedagógica dos professores religiosos, pela aquisição de um curso superior e do estágio” (p. 133).

Em 1961, surge o CODEP, como tivemos ocasião de assinalar. E de entre os seus fins, assinala-se a “elevação técnica do ensino particular, prestando todas as ajudas, orientações e estímulos aos centros associados, para que os Colégios católicos se acreditem cada vez mais e realizem melhor a sua missão”. Para a consecução deste desiderato, o CODEP propõe-se criar um *Gabinete de Estudos e de Orientação Didáctica* “que será o instrumento para a elevação técnica dos estabelecimentos de ensino”¹¹⁴⁷ (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, Carta do CODEP aos colégios e estatutos, 30/5/1961).

¹¹⁴⁵ Numa alusão dirigida às raparigas, o director sugere um currículo mais adequado à sua *feminilidade* numa sociedade dos anos cinquenta: “Uma vez que os programas liceais visam apenas a preparação intelectual dos alunos e a educação das raparigas, nos liceus, não difere da educação dos rapazes, é de inteira necessidade criar-se no Colégio um sistema de aulas que visem a educação feminina da rapariga. Para esse fim seria necessário uma sala ampla de trabalho, com mobiliário adaptado, uma máquina de costura, um tear e uma cozinha com fogão” (p. 7).

¹¹⁴⁶ Noutro ponto do relatório, o director afirma não conceber que os conselhos de turma para atribuição de classificações decorram “num ambiente de luta pela nota, confundindo-se constantemente benevolência, seriedade e verdade” (p. 8).

¹¹⁴⁷ Este Gabinete propõe-se “melhorar, sobretudo, a preparação específica para a educação e magistério, aperfeiçoar os métodos didácticos e educativos e a organização escolar”. Para tal, tem entre outras as seguintes funções: “1- Investigar e explicar as leis e princípios pedagógicos, a fim de propor novas ideias e métodos; 2- Dirigir experimentações pedagógicas (nos Centros Experimentais do Codep: Colégio-piloto); 3- Elaborar estudos

Este organismo mostra-se assim, estatutariamente, empenhado no desenvolvimento das escolas católicas, mormente na sua dimensão pedagógica, de forma a guindá-las para níveis de excelência, servindo mesmo de referência no quadro da educação nacional.

Entretanto, do Patriarcado continuam a surgir sinais desta “preocupação pedagógica”. Em 1962, na reunião dos directores dos colégios do Patriarcado, e acerca da questão da competência profissional dos professores, é levantada a hipótese de “recrutar nos colégios futuros professores, auxiliando, na medida do possível, alunos que dêem boas esperanças, subsidiando mesmo os estudos universitários, com a condição de prestarem durante determinado número de anos serviços docentes ao colégio” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Relatório”, 24/4/1962). Também a criação, em 1964, do Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa, prossegue, entre outros, objectivos no âmbito da qualidade pedagógica das suas escolas, que vão desde “promover cursos de formação pedagógica” a “inspeccionar, no respeitante aos aspectos pedagógicos” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa - Estatutos”, 2/8/1964). Um dos objectivos deste Secretariado é a criação de um “Centro Psicopedagógico do Patriarcado de Lisboa”, a funcionar em parceria com o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Centro Psicopedagógico do Patriarcado de Lisboa”, 18/11/1965).

Entretanto, na Assembleia Nacional, numa intervenção muito aplaudida do deputado António Santos da Cunha, é enaltecido o esforço desenvolvido pelas escolas católicas, mormente as congregacionais, no sentido de formarem e actualizarem pedagogicamente os seus professores, ficando a saber-se que as duas Federações de Religiosos criaram, em 1962, o *Instituto de Ciências Pedagógicas* com o objectivo de “desenvolver as aptidões pedagógicas de todos os seus membros e ainda de quem livremente se quiser matricular”¹¹⁴⁸ (AN, *Diário das Sessões* de 24/1/1964, p. 2994).

que permitam pôr de acordo a prática do ensino e da educação com os princípios científicos; 4- Julgar à luz dos princípios científicos e católicos a legislação e a rotina pedagógica; 5- Organizar conferências e cursos de pedagogia, teóricos e práticos, como complemento dos estudos e formação recebidos nas Faculdades; 6- Organizar um Consultório Pedagógico, para resolver cientificamente os problemas dos professores e dos Colégios; 7- Organizar uma biblioteca especializada, para pôr à disposição dos sócios que desejem ampliar os seus conhecimentos; 8- Organizar e manter actualizadas uma discoteca e uma cinemateca escolares; 9- Produzir, publicar e rever periodicamente livros de ensino que, estando de acordo com os programas e as normas legais vigentes, reúnam as melhores condições técnicas e pedagógicas, aliadas a uma plena ortodoxia de conteúdo; 10- Organizar todos os anos para os membros do Codep um CONGRESSO para o estudo dos problemas educacionais e dos assuntos de interesse comum e nacional; 10- Dirigir a publicação duma revista pedagógica” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, Carta do CODEP aos colégios e estatutos, 30/5/1961).

¹¹⁴⁸ Diz textualmente o deputado António Santos da Cunha a este respeito: “Não poderíamos também deixar em silêncio os notáveis esforços de valorização envidados por todas as congregações em ordem à formação e actualização dos seus membros. Bastará mencionar o número de religiosas diplomadas – 820 – que

Em 1965, realiza-se o 1º Congresso do Ensino Particular, com o grande protagonismo dos colégios da Igreja, como já referimos¹¹⁴⁹. Muitas das setenta e cinco intervenções oficiais abordam temáticas do âmbito pedagógico e científico de grande qualidade, denotando (muita) preocupação pela elevação do nível de desempenho das escolas privadas, gradualmente confrontadas pelo aumento do parque escolar estatal.

Em 1971, com a reforma Veiga Simão a *incomodar* as escolas não estatais, a CEEC pronuncia-se sobre o Projecto do Sistema Escolar, de Veiga Simão, e alerta as escolas particulares, sobretudo as confessionais, para a qualidade do ensino ministrado:

“Vem a propósito exortar as diversas instituições de ensino, especialmente as da Igreja, a tomarem cada vez mais a peito as responsabilidades que assumiram na prossecução do bem da sociedade, contribuindo para uma efectivação crítica do espírito da reforma escolar com a constante revisão e aperfeiçoamento dos seus métodos de ensino” (*Mensageiro de Bragança*, 9/4/1971, p. 2).

Estamos num período crucial da expansão escolar que se prevê difícil para o ensino privado. E o “movimento das escolas católicas”, já organizado, sabe que só escolas de bom nível podem lutar pelos seus direitos e superar as dificuldades. É assim que, em 6 de Maio de 1972, numa exposição ao Ministro Veiga Simão subscrita por cerca de centena e meia de directores de estabelecimentos de ensino particular é insistentemente pedido¹¹⁵⁰ que “se instituem os meios eficazes de inspecção para que o Estado se possa certificar, ao longo do ano lectivo, da indispensável eficiência dos estabelecimentos particulares, sem concessões que comprometam a qualidade do ensino, nem exigências que ultrapassem as do Ensino Oficial” (anexo F, 5.2.)¹¹⁵¹.

Pouco tempo depois, em 17 de Junho de 1972, os cerca de cem responsáveis presentes em Fátima consideram impor-se que, “no ponto de vista científico, didáctico, pedagógico e religioso, as Escolas da Igreja sejam modelares, de modo que os fiéis as possam preferir e os

exercem o ensino. Só na metrópole os colégios têm no seu activo 130 irmãs com curso superior. Mais 105 religiosas professoras se estão preparando para exercer as suas funções docentes. Estes números, por falta de elementos para o restante, dizem respeito apenas ao sector feminino. A Federação Nacional dos Institutos Religiosos Femininos tem promovido, durante as férias, cursos de actualização pedagógica. A estes, outros cursos e dias de estudo se têm seguido. Merece especial relevo a criação, em 1962, do Instituto de Ciências Pedagógicas, que já este ano lectivo abriu as suas portas aos leigos que o desejavam frequentar. Esta criação deve-se ao esforço e sacrifício das duas federações dos religiosos, que se abalçaram ainda à criação do Instituto de Cultura Superior Católica. Temos na nossa frente uma acção notável a compreender e estimular” (AN, *Diário das Sessões* de 24/1/1964, p. 2994).

¹¹⁴⁹ Lembramos que o Pe. João Cabeçadas, responsável dos colégios do Patriarcado e presidente da Mesa da Assembleia Geral do Grémio, é o Presidente do Congresso.

¹¹⁵⁰ Na exposição, pelo menos em dois momentos é focada explicitamente esta questão (cf. Anexo IIE).

¹¹⁵¹ Sobre esta exposição, ver também *Vida Mundial* de 11/8/1972, pp. 8-11.

adversários as devam respeitar” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Encontro de Representantes do Ensino da Igreja – Tópicos para reflexão”, 17/6/1972, n.º 15). Decorrente desta “imposição”, os participantes duvidam “se as igrejas diocesanas e as congregações não especificamente votadas ao Ensino poderão realizar cabalmente a tarefa docente num mundo que se especializa cada vez mais” (n.º 16), e, nesta perspectiva, perguntam se “tem a Igreja a possibilidade de garantir um professorado qualificado e estável?” (n.º 17).

Tendo em conta estes questionamentos, os directores de escolas católicas propõem a criação de um “Instituto Nacional de Pedagogia” que assegure a direcção pedagógica e científica do Ensino da Igreja (n.º 20).

No final deste encontro, os participantes elaboram um memorando a enviar ao episcopado, onde, a par de outras preocupações, enfatizam a questão da qualidade das escolas católicas:

“Na certeza de que o melhor fundamento para a reivindicação dos seus direitos será a qualidade e eficácia dos seus métodos, propõem que se procure dar a todos os que se dedicam ao ensino, através de instituições especializadas, uma preparação adequada” (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 8*).

Em Novembro de 1972, também o Pe. José Carlos Belchior (1972b), director do Colégio S. João de Brito, em entrevista, reclama “uma inspecção em moldes mais actualizados e eficazes” assim como uma “maior maleabilidade de programas que permitam experiências pedagógicas” (p. 6).

Em 24 deste mês, o episcopado, em Nota Pastoral, não foge a este anseio de qualidade sublinhando a sua imprescindibilidade no ensino particular, para ir ao encontro das expectativas das famílias:

“As escolas privadas devem, sem dúvida, obedecer a um mínimo de condições – conveniente organização de programas, idoneidade pedagógica, vigilância sanitária, etc. – que lhes permitam garantir aos seus alunos aquele grau de cultura intelectual, moral, física e profissional, que (...) o bem da colectividade reclama” (CEP, 1978d: 103).

Em Março de 1973, perante a continuada suspeição relativamente à seriedade das escolas privadas, os responsáveis do ensino particular, em mais um Encontro Nacional, insistem nesta matéria e pedem que “que se crie no órgão competente do Ministério da Educação um serviço permanente de avaliação de conhecimentos que possa certificar-se, ao longo do ano lectivo,

do nível pedagógico do ensino particular, criando assim, condições de confiança que actualmente podem não existir” (cf. anexo O)¹¹⁵².

É esta preocupação que transparece do relatório entregue pelo Pe. Luciano Guerra ao episcopado, em Maio de 1973, a propósito do projecto de bases e estatuto do ensino particular. Este responsável considera urgente a criação de uma estrutura nacional que organize o ensino da Igreja, “a fim de que (...) se encontre modo interno de conseguir uma QUALIDADE que nos torne INSUBSTITUÍVEIS” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 2, Relatório ao Episcopado Português, 1/5/1973, p. 5).

É para garantir esta qualidade que estes responsáveis, após o III Encontro Nacional, pedem pessoalmente a Veiga Simão para que se “definam as condições para a concessão de novos alvarás a fim de que a criação indiscriminada de estabelecimentos deficientes não venha a afectar o prestígio do Ensino Particular” (*Reconquista*, 30/3/1974, p. 3).

Entretanto, os “Colégios Associados da Zona de Leiria” ensaiam a realização de provas escritas conjuntas, elaboradas por equipas mistas das escolas privadas associadas, a fim de validar a avaliação, promover a qualidade e seriedade do ensino e “apagar uma certa imagem negativa que pairava a este nível”, como refere o Pe. Joaquim Ventura (2009), em entrevista (p. 240)¹¹⁵³. Este mesmo grupo, dinamizado pelo Colégio de S. Miguel, ensaiava igualmente o “ensino personalizado” na linha do Pe. Pierre Faure, procurando acompanhar os alunos respeitando o seu ritmo de aprendizagem (p. 377)¹¹⁵⁴.

¹¹⁵² Esta preocupação da qualidade assiste constantemente os promotores deste movimento e tem no Pe. Joaquim Ventura (2009) um forte defensor e timoneiro, como se infere da entrevista que nos concedeu: “Em seguida, veio a valorização. Porque temos o nosso lugar e para que olhem para nós e mereçamos o olhar e a confiança dos outros vamos valorizar-nos mais. Porque há muitas escolas que não têm nada. E como eu trazia algum arsenal de conhecimentos do meu curso (experiências da Argentina e de muitos outros países), eu vinha enriquecido e podia transmitir o que aprendi. Procurámos, pois, a valorização do ensino particular, através da realização de pequenos encontros de formação, primeiro a nível dos seis, depois dos doze, depois a nível dos distritos do centro, depois de Lisboa e, finalmente, a nível nacional. (...) Ontem, ao procurar alguns papéis num salão velho com muitas coisas desalinhasadas, encontrei um arsenal de documentos relativos à formação pedagógica que realizei para os nossos professores e para outros professores. É uma montanha de acções de formação todas descritas, pois eu tinha sempre a mania de escrever tudo. Eu vinha com essas novidades e convencido que era possível mudar as coisas” (pp. 230/231).

¹¹⁵³ Em 15 de Março de 1974, está arquivado o seguinte: “Colégios Associados da Zona de Leiria’. Conjunto de provas escritas (Desenho Analítico, Física, Ciências da Natureza, Geografia, Matemática)” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular – pasta 1”, doc. 34, s/d). Em 30 de Março surgem mais dois registos, referentes a uma iniciativa pedagógica: “1º Encontro de professores e de Directores em Fátima” (...) – Guia de Trabalhos (...) Ext. da Guia” (doc. 39) (o outro documento alude ao “Programa” do encontro - doc. 40).

¹¹⁵⁴ Diz-nos o Pe. Joaquim Ventura (2009), em entrevista: “Eu já fazia um ensino personalizado. Queria pôr em prática aquilo que aprendi e observei, como, por exemplo, a pedagogia por objectivos. Consegui pôr em prática nos anos de 67/68/69” (pp. 220/221).

O Pe. Faure, grande entusiasta do ensino personalizado, terá inspirado e estimulado muitas das (novas) práticas pedagógicas das escolas católicas. Também os colégios das Doroteias são seduzidos por esta corrente, como nos descreve a Ir. Maria Antónia Guerreiro, em entrevista, para ilustrar a grande preocupação na formação pedagógica dos professores: “Isto tem a ver também com uma experiência pedagógica – já começada no Parque

A Revolução de Abril potencia este clima de desconfiança relativamente ao ensino particular, urgindo reparar esta má imagem. Em 11 de Julho de 1974, o Pe. José Sampaio, director do Colégio de Alcácer do Sal, em “Carta Aberta” ao Ministro da Educação e seus secretários, pergunta:

“Se não acreditais nele [ensino particular], por que não se cria uma inspecção capaz, como tem sido pedida, insistentemente, pelos seus responsáveis?” (*A defesa*, 11/7/1974, p. 5).

Com a aglutinação do “movimento das escolas católicas” na nova associação de todo o ensino privado, parte destas reivindicações pela qualidade do ensino são transferidas para a AEEP. Na Assembleia Executiva de 23 de Setembro de 1974, fala-se “no ensino clandestino existente por todo o país focando-se que só com a colaboração estadual será possível sanear o Ensino Particular neste aspecto¹¹⁵⁵” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 6 da Assembleia Executiva da AEEP, 23/9/1974, p. 5). No Plenário zonal, em Coimbra, em 11 de Fevereiro de 1975, sob a direcção do Pe. Joaquim Ventura, é proposto convidar professores metodólogos e outros especialistas para formação dos professores (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Coimbra – Plenário zonal” 11/2/1975).

Mas será em 1976 que a questão da qualidade pedagógica se porá com mais acuidade. Com efeito, na reunião da Direcção Central de 6 de Novembro de 1976, sob o título “Experiências pedagógicas”, é “analisado e estudado o problema da criação duma Comissão Pedagógica que se incumba da dinamização neste aspecto” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 39 da Direcção Central, 6/11/1976, p. 39v). Assenta-se constituir, desde já, dois grupos (em Lisboa e Porto) de pessoas “com específica preparação ou experiência pedagógica, que se debrucem sobre os problemas mais prementes e estabeleçam orientações de trabalho no campo pedagógico”. Por sugestão do Dr. João Nabais, do Colégio Vasco da Gama, são

e depois continuada aqui – que assumimos desde 1968: a do ensino personalizado na linha do Pe. Faure. Os colégios de Lisboa e do Porto uniam-se – éramos quatro – e íamos a La Coruña ou a Madrid – ao Colégio de Somoságuas. Investíamos muito na formação dos professores nessa linha, o que implicava também reuniões semanais, com uma tarde inteira de trabalho: discutíamos, reflectíamos, estudávamos, etc. Isto fazia parte do desejo de educar da melhor forma possível (...), portanto apostávamos em educar bem, o que supunha também uma actualização pedagógica e didáctica” (pp. 1/2).

¹¹⁵⁵ Nos apontamentos pessoais do Pe. Joaquim Ventura, designadamente os relativos a uma reunião realizada em 19/4/1975 no âmbito da AEEP, pode ler-se a este respeito: “Ensino clandestino é ilegal. Acabar com o E. clandestino! Com sansões!” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, Reunião de 19/4/1975).

imediatamente agendados dois encontros¹¹⁵⁶, por ele orientados, onde são focados os problemas inerentes à avaliação individual dos alunos (p. 40).

Na reunião de 11 de Dezembro de 1976, o primeiro ponto da agenda versa os “Encontros de Actualização Pedagógica”. O Pe. Burguete dá conta das acções previstas realizar pelo “Grupo de Dinamização Pedagógica” da Zona Norte, ao longo do 2º período, abordando os seguintes temas: “Consciencialização e exigências do ensino particular na actual conjuntura sócio-económica”, “Linhas programáticas de actuação pedagógica” e “Linhas programáticas de actuação didáctica” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 42 da Direcção Central, 11/12/1976, p. 42v)¹¹⁵⁷.

A preocupação pela qualidade vai estendendo-se um pouco por todo o lado, e na reunião de 5 de Março de 1977 da Direcção Central o Dr. João Nabais dá conta de “encontros de dinamização pedagógica” realizados em Lisboa, Leiria e Braga, disponibilizando-se para orientar outros. Também nesta reunião é proposta a realização de um “curso intensivo”, em Setembro, com uma dinâmica própria muito ambiciosa¹¹⁵⁸ (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 45 da Direcção Central, 5/3/1977, p. 46)¹¹⁵⁹. Mas este curso será motivo de mais um conflito interno que condicionará futuramente a colaboração estreita do pedagogo Dr. João Nabais¹¹⁶⁰.

Entretanto, quando a Zona Norte da AEEP apresenta o “1º Plano para a organização do Congresso do Ensino Particular”¹¹⁶¹, Fernando Brito propõe que se criem duas comissões pedagógicas, uma no Norte (Porto) e outra no Sul (Lisboa), tendo em vista a renovação e actualização de professores (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 10, “1º Plano para a organização do Congresso do Ensino Particular”, 30/4/1977, pp. 3). Aliás, na reunião da Direcção Central onde este documento é apresentado, considera-se que “urge actuar

¹¹⁵⁶ No Porto, em 13 de Novembro, e em Lisboa, em 1 de Dezembro de 1976 (p. 40). (Este encontro de Lisboa realizar-se-á efectivamente somente em 21/12/1977, conforme consta da Acta da reunião da DC de 15/1/1977, p. 43v).

¹¹⁵⁷ Nesta reunião, e fazendo parte deste ponto da agenda, “foi exposta a vantagem que adviria para os associados da AEEP com a criação de uma cooperativa livreira, assunto que ficou para estudo posterior (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 43 da Direcção Central, 15/1/1977, p. 43v).

¹¹⁵⁸ Estava previsto que, “após o curso, constituir-se-iam grupos de trabalho que, espalhados pelo país, continuariam durante o ano a acção encetada no curso, pela aplicação experimental e criticada, por disciplinas, dos princípios adquiridos” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 45 da Direcção Central, 5/3/1977, p. 46).

¹¹⁵⁹ Na reunião da Direcção Central de 18/6/1977 decide-se que o encontro se realizará de 12 a 17 de Setembro, no Colégio Vasco da Gama, em Meleças, com garantias de refeição e alojamento (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 53 da Direcção Central, 18/6/1977, p. 56v).

¹¹⁶⁰ Este será mais um conflito entre o Norte e o Sul, materializados por dissonâncias entre o Dr. Fernando Brito e o Dr. João Nabais que acabarão por desvincular a AEEP da organização do encontro (embora dado o interesse da acção, a AEEP não se oponha a que os associados nele participem “se o dr. Nabais o vier a efectivar”). Segundo a Acta n.º 54 da reunião de 2/7/1977 da Direcção Central, houve “um mal-entendido, provocado pelas atitudes, sempre inesperadas e desconcertantes, do dr. João Nabais a propósito da realização do Encontro de Actualização Pedagógica”, com origem numa carta enviada pelo Dr. Nabais à Zona Norte (p. 57v).

¹¹⁶¹ Futuro “CONGRENE”.

concertadamente no campo pedagógico”, tendo ficado previsto cada zona criar a sua comissão pedagógica e constituir-se uma Comissão Pedagógica Nacional, presidida pelo Pe. Burguete, na qualidade de Presidente da Direcção-Central, com a incumbência de “impulsionar e coordenar” o trabalho das comissões pedagógicas zonais (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 49 da Direcção Central, 30/4/1977, pp. 50/51).

E é a Zona Norte que em Setembro, na reunião da Direcção Central, dá a conhecer a preparação de mais um “curso de actualização pedagógica”, tendo para o efeito contactado o “Centre d’Études Pédagogiques”, de Paris, para o orientar¹¹⁶². Também nesta reunião é proposta a adesão da AEEP a este centro internacional (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 56 da Direcção Central, 24/9/1977, p. 61).

Entretanto, a dinâmica do Congresso Nacional das Escolas Não Estatais estimula a realização de variadas acções, tendo-se criado “Secretariados das Acções Pedagógicas”. A Zona Centro-Litoral sabe potenciar esta oportunidade, realizando o seu 1º encontro em 26 de Junho de 1978, no Colégio da Cruz da Areia, em Leiria. A cumplicidade entre estas acções promovidas pela Zona Centro-Litoral da AEEP e as escolas católicas é tanta que no decorrer deste curso se reúnem pela primeira vez os directores dos nove colégios católicos que se constituíram em associação (cf. *Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 18).

A Zona Centro-Litoral realiza um segundo encontro, em 12 de Fevereiro de 1979, “num sentido de uma válida troca de impressões e de experiências, num aprofundar e apurar métodos pedagógicos e de avaliação no âmbito de cada uma disciplinas”. Procura-se igualmente aplicar uma nova pedagogia assente no “ensino individualizado e personalizado” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, “2º Encontro de Actualização Pedagógica”, 12/2/1979)¹¹⁶³. Neste encontro, mais uma vez se nota o protagonismo das escolas católicas – estão presentes 135 professores de 14 colégios, 12 dos quais são escolas diocesanas ou congregacionais (ibidem) – ilustrando o empenhamento das escolas católicas na promoção da qualidade pedagógica.

¹¹⁶² Mais um contacto resultante dos conhecimentos do Pe. Ventura em Paris, quando lá estudava. O Pe. Faure, responsável deste Centro (e que virá efectivamente a Portugal numa acção no âmbito do CONGRENE), foi professor do Pe. Ventura.

¹¹⁶³ Tempos antes, outros encontros se terão realizado. De 4 a 8 de Setembro de 1978 está assinalado em manuscritos do Pe. Ventura um “Encontro de Actualização Pedagógica” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta XIII, “Apontamentos”, s/d). Em 18 de Dezembro, realiza-se um encontro mais específico, simplesmente chamado “Encontro de professores por disciplinas”. É feita a análise crítica da programação do 1º período, abordada a metodologia da avaliação do período e realizada a programação do 2º período (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, “Encontro de professores por disciplinas”, 18/12/1978).

Em 1978, por meio da revista *Brotéria*, o Pe. José Carlos Belchior convida as escolas particulares a serem criativas no campo pedagógico para se assumirem como referências no panorama educativo nacional:

“Pela força dos condicionalismos que nos têm sido impostos e de que não somos directamente responsáveis, agimos, muitas vezes, no campo pedagógico com categorias mentais, a que eu chamaria (passe a expressão) “de reboque”: somos rebocados pelas determinações oficiais. Isto significa que estamos sempre à espera que nos digam do Ministério o que devemos fazer; e quando nos impõem condições mínimas aceitáveis de qualidade pedagógica, damo-nos por muito satisfeitos porque as atingimos. (...) Se me é permitida a expressão, temos de passar à ofensiva no campo pedagógico. A liberdade pedagógica a que a escola particular tem direito, não é só resultado da concessão dessa liberdade por parte do Estado, mas terá de ser também fruto do dinamismo educativo da própria escola. (...) Se a criatividade educativa não for uma realidade na escola particular, não é pelo facto de lhe ser concedida liberdade pedagógica pelo Estado que aparecerá, como por encanto, tal criatividade”¹¹⁶⁴ (Belchior, 1978a: 12).

Correspondendo à essência da Escola Católica e fiel ao estipulado nos seus Estatutos¹¹⁶⁵, a AEC, no curto prazo da sua existência, promove duas “Semanas de reflexão dos professores católicos de Portugal” e um “curso para professores” (conselheiros de alunos e directores de turma), onde além da componente espiritual a preocupação “pedagógica” assume importância especial¹¹⁶⁶.

Neste período de funcionamento da AEC, alguns bispos contagiados pelo entusiasmo dominante insistem nesta necessidade de as escolas católicas terem profissionais competentes

¹¹⁶⁴ Para concretizar estas ideias, o Pe. Belchior adianta algumas sugestões: a formação cuidada da equipa pedagógica; a co-responsabilização dos conselhos de turma; cursos de reciclagem e aperfeiçoamento; definição conjunta e participada do Projecto Educativo (J. Carlos Belchior, 1978a: 12/13). Em outra oportunidade, este jesuíta diz acreditar que “a escola particular está consciente da sua responsabilidade de melhorar cada vez mais a educação que proporciona aos seus alunos” (1979: 27).

¹¹⁶⁵ Designadamente a alínea b) do art. 4º: “A Associação tem como finalidades específicas (...) propor meios de actuação para uma vivência actualizada do projecto educativo das escolas e educadores católicos, que visem a definição dos conteúdos programáticos, a valorização permanente dos professores e demais educadores e a prática de metodologias que respeitem a pessoa do educando” (cf. Anexo IIS).

Tempos antes, noutro documento emanado pelo secretariado da AEC, em Julho de 1979, fala-se na pretensão em levar a efeito acções que visem “a formação científica e pedagógica dos docentes, numa perspectiva evangélica” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta XII, “Finalidades e objectivos da AEC”, 7/1979).

¹¹⁶⁶ A 1ª Semana realiza-se de 28/9 a 3/10/1979, constando de um retiro espiritual, orientado pelo Pe. Vaz Pinto, s.j., e reflexão sobre o tema “O Ensino Cristão das Disciplinas Profanas”, orientado pelo Prof. Pablo Lopez, responsável pelo Secretariado Internacional dos Professores Católicos do Ensino Secundário. A 2ª Semana realiza-se de 2 a 8/9/1980, subordinada ao tema “A Fé, face ao desafio da ciência e filosofia contemporâneas”, constando igualmente de um retiro conduzido pelo Pe. Manuel Clemente (actualmente Bispo do Porto) e por trabalhos de grupo orientados por uma equipa de metodólogos cristãos. O Curso é realizado em Coimbra, de 2 a 5/1/1980, orientado pelo Pe. Garrido (*Boletim* “A Escola Católica”, 1981: 29/30).

e bem qualificados para ensinar com mestria. É assim que Bispo de Leiria, D. Alberto Cosme do Amaral, aproveita a 1ª Semana de reflexão para professores para fazer um apelo à formação dos professores, uma vez que “a realização da Escola Católica não depende só, nem principalmente, de programas escolares, mas dos educadores” (*Boletim “A Escola Católica”,* 1981: 44).

Também no Colóquio Internacional “A Escola Católica numa sociedade pluralista”, em Maio de 1979, outros bispos insistem nesta matéria, porque imprescindível para o desenvolvimento da “escola”. Um deles é D. António Francisco (1979), presidente da CEEC, que foca esta preocupação nestes termos:

“Temos de tomar consciência da grande responsabilidade que cabe à Escola Católica na educação de homens e mulheres, capazes de darem sentido cristão à sociedade. (...) E este trabalho (...) terá de ser, fundamentalmente, acção dos professores da Escola Católica. Daqui que uma das nossas grandes preocupações deverá ser a formação de professores capazes. Creio bem que as escolas que agora possuímos devem ser verdadeiramente centros de formação de futuros professores, não só para as Escolas Católicas mas também para as outras” (p. 30).

Nesta mesma linha encontra-se D. António Marcelino (1979) que, na sessão de encerramento do Colóquio, refere que “a Escola Católica (...) é, fundamentalmente, um problema de professores católicos conscientes da sua responsabilidade”. Nesta perspectiva, o prelado sublinha aspectos já focados no Colóquio¹¹⁶⁷, tais como a realização de “cursos de reciclagem ou de outros quaisquer, que possam qualificar os professores como professores, como bons profissionais, mas também como bons profissionais cristãos (p. 127).

Se existe uma preocupação pela qualidade por parte da Igreja e das suas escolas, essa preocupação ultrapassa as respectivas fronteiras e, como em outros aspectos, luta-se conjuntamente pela dignificação de todo o ensino privado. Mais um quadro ilustrativo desta cooperação pacífica entre Igreja e AEEP, com protagonismo daquela (embora formalmente desta...), verifica-se em 1981. Em 8 de Julho, o Pe. Nuno Burguete, na qualidade de presidente da AEEP, escreve ao Reitor da Universidade Católica perguntando-lhe se “a UCP,

¹¹⁶⁷ Nas conclusões do Colóquio é destacada esta necessidade de uma formação específica para os professores, de molde a fazerem a síntese entre a cultura e a fê. Para tal, o Colóquio: “(a) Propõe que as escolas católicas se organizem por zonas pedagógicas e que em algumas dessas escolas se constituam centros de formação em exercício e formação permanente, ao serviço dos professores das respectivas zonas; (b) Faz apelo aos responsáveis da Igreja e do Estado para que se criem Escolas Superiores de Educação Católica que preparem educadores para os jardins de infância e escolas primárias; e se crie, na Universidade Católica, o Instituto Superior de Pedagogia que prepare professores e educadores para as escolas secundárias, politécnicas e superiores” (AEC, 1979: 140).

que tanto tem labutado pela dignificação do Ensino em Portugal, não poderia encarar a hipótese de lançar, urgentemente, uma Faculdade de ‘CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS’¹¹⁶⁸, (...) a primeira necessidade de quem investe no Ensino e na educação” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 6, 8/7/1981). E justifica “politicamente” o pedido desta maneira:

“Olhando ao todo tão carenciado da ‘escola’ em Portugal, e estando conscientes de que outras ‘forças’ estão apostadas, na prática do dia a dia, em dela se apoderarem..., faz-nos bem (e ao Povo de Deus) esperar da Igreja atitudes de antecipação, lançando-se, para ir à frente, ao que em realidade mais vale a pena” (ibidem).

Na mesma data, numa acção obviamente concertada, o Director do Colégio da Imaculada Conceição (Cernache, Coimbra), Pe. Manuel Pereira Gomes, delegado da AEEP – Zona Litoral, também sacerdote jesuíta, escreve igualmente ao Reitor da UCP (também jesuíta), sobre este mesmo assunto: “Não faltam livros, não falta legislação com sua fundamentação, (...) mas falta uma sistematização de todo este processo ensinar/ aprender. (...) Sente-se a falta dum laboratório sistematizador e atento a este mundo pedagógico, a este mundo didáctico, a este mundo social. (...) Gostaríamos duma solução não empresarial nem logocêntrica, mas verdadeiramente humanista”¹¹⁶⁹ (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 6, 8/7/1981)

Não terá sido imediatamente satisfeita esta pretensão. Mas é, sem dúvida, demonstrativa não só do desejo de mais qualidade nas escolas privadas, mas também das complicitades existentes entre escolas católicas, as restantes escolas privadas e a estrutura representativa de ambas, muito enformada pela filosofia “humanisto-cristã”.

¹¹⁶⁸ O Pe. Nuno Burguete sugere a cidade do Porto para sede, dada “a enorme densidade de escolas do norte do país” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 6, 8/7/1981).

¹¹⁶⁹ Não há dúvida que esta carta complementa a do Pe. Burguete. O Pe. Pereira Gomes adianta já alguns temas que poderiam integrar o currículo: organização especial e administração escolar; didáctica especial e didáctica geral; pedagogia e psicopedagogia. Também elenca alguns subtemas: sistema educativo; programação, recuperação, avaliação; filosofia educativa, política educativa; planos de estudo, programas, curricula; direito de aprender, direito de ensinar; objectivos, métodos, recursos; inter-acção professor aluno; escola nova, escola activa; ensino personalizado, ensino individualizado; organização e administração escolar (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 6, 8/7/1981).

3.3.3. O desafio da liberdade de ensino e a procura de um quadro normativo favorável

Outra reacção das escolas católicas ao surto expansionista da rede estatal de ensino é a *luta* pela liberdade de ensinar e aprender, constitucionalmente consagrada mas nem sempre bem interpretada, dando origem, não poucas vezes, a opções políticas quase opostas ao discurso legislativo. Sendo um denominador comum a todo o ensino privado, a luta pela coerência normativa é normalmente travada em conjunto, para potenciar os recursos. Mas, mais uma vez, sobram sinais de um empenho especial da parte das escolas católicas, não só pelo carisma que lhes está associado, como também pelo facto de pertencerem a uma organização – a Igreja – com meios, dinâmicas e projecção peculiares.

Para materializar esta causa há que construir novas leis, mais seguras e mais favoráveis. E a última década deste período de trinta anos em análise é palco de uma autêntica revolução neste âmbito, que marcará indelevelmente os tempos futuros, mormente o actual.

3.3.3.1. A defesa da liberdade de ensino

Os (primeiros) sinais

Das páginas do diário *Novidades* de 27 de Março de 1957 transparece um sinal de insatisfação pelo pouco empenhamento dos portugueses na defesa da liberdade de ensino nestes primeiros anos de uma ainda modesta expansão escolar. Depois de se insurgir contra os condicionamentos da liberdade de escolha, o cronista conclui que “nós, em Portugal, temos dedicado pouca importância ao caso, decerto muito menos do que ele merece” (p. 5). É um alerta vindo do jornal oficial da Igreja Católica que procura estimular algum comodismo latente entre as escolas católicas (e não só). Considera ainda o autor que esta causa “precisava de ser uma preocupação de todos, saindo nós deste nosso hábito latino e muito português de nos apoiarmos no Estado, pedindo-lhe tudo e contando que venha daí tudo” (ibidem).

Mas por esta época outros há que, publicamente, incitam os responsáveis das escolas privadas em geral, e das escolas católicas em particular, a lutarem pela efectivação da liberdade de ensino, que possibilitaria a paridade pedagógica e económica com as escolas estatais. De entre eles, destacam-se, como já tivemos ocasião de referir¹¹⁷⁰, o Pe. António Leite, o Prof. Guilherme Braga da Cruz, o Pe. Mendes Fernandes e o Prof. Émile Planchard,

¹¹⁷⁰ Consultar 2.5.5.1.

escudados estrategicamente pela hierarquia da Igreja Católica, “a única verdadeiramente interessada” na defesa do ensino livre, neste período temporal (Branco, 1993: 78).

Mais tarde, já no limiar do regime democrático, talvez seja a luta travada no caso do Colégio de Proença-a-Nova a mais ilustrativa do empenhamento da Igreja na causa da liberdade de ensino, como aliás o semanário *Reconquista* de 20 de Fevereiro de 1976 sublinha:

“A Igreja defendendo a causa deste Externato implicitamente defendia e continua a defender o ensino livre, o ensino totalmente gratuito, o pluralismo de opinião e cultura, a plena liberdade de os pais poderem escolher o tipo de educação que desejarem para os seus filhos” (p. 3).

As (primeiras) intervenções episcopais

É em 1962 que, em nota colectiva do episcopado, surge a primeira alusão aos problemas do ensino particular, embora de forma fugaz: “Parece chegada a hora de encarar, com largas vistas, o problema do ensino particular, à semelhança de outros países” (CEP, 1962: 11). A partir daqui, com intervalos mais ou menos longos, conforme as conjunturas, o episcopado não deixa de, com as devidas cautelas, lutar pela liberdade de ensino, evitando isolar as escolas católicas, mas tendo-as sobremaneira no pensamento. Será assim em 1964, quando os bispos dizem que a liberdade de ensino, sob alguns aspectos, “é mais teórica que real” (CEP, 1964: 482). Será assim em 1970, quando dizem que não haverá liberdade religiosa se não houver liberdade de ensino (CEP, 1978a: 81). Será assim em 1972, quando numa extensa “Nota Pastoral sobre a liberdade de ensino” afirmam que a doutrina da Igreja defende o ensino “autenticamente livre” (CEP, 1978d: 109). Será assim em 1975, quando invocam o princípio da liberdade de ensino como um direito “fundamental e importantíssimo” que, no caso da Igreja, “lhe advém da missão que de Cristo recebeu” (CEP, 1978g: 187). E continuará a ser assim nos anos seguintes quando se preparam documentos legislativos fundamentais que irão nortear o ensino privado no futuro.

Sabemos, já o referimos aqui, que nem sempre estas intervenções são “espontâneas”, resultado de convicções fortes e profundas sentidas pelo colectivo dos bispos, mas sim vastas vezes pressionadas pelas circunstâncias adversas e pelas sucessivas insistências e impaciências de muitos responsáveis de escolas católicas¹¹⁷¹ (quando não por pressões

¹¹⁷¹ Até fora dos círculos da Igreja este contexto é percebido, como se depreende do seguinte excerto de um texto de Aldónio Gomes (1981): “Em 1972, um grupo dinamizador de responsáveis de escolas particulares enceta diálogo com as autoridades oficiais e o Episcopado Português publica uma nota sobre o ensino particular” (p. 83).

externas, designadamente oriundas do Vaticano). De qualquer das formas, as intervenções surgem e marcam a posição oficial da Igreja nesta matéria fundamental para a evangelização/educação integral da juventude e para a concretização de uma liberdade básica da sociedade, levando Maria C. Branco (1993) a dizer que a Igreja surge na primeira linha da defesa da liberdade de ensino no nosso país, designadamente neste período (p. 79).

Os sinais externos

A montante destas “insatisfações internas”, e desde meados do século XX, paira a nível internacional uma série de documentos – declarações, pactos, convenções – com o enfoque na liberdade de escolha dos pais, que se vêm revelando muito importantes na orientação e sustentação das teses defendidas pelos adeptos do ensino livre.

A *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, aprovada em 10 de Dezembro de 1948, e a que Portugal aderiu, estabelece no art. 26º designadamente o seguinte:

“1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. (...)”

“2. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos seus filhos. (...)”

Decorrente da Declaração Universal dos Direitos do Homem, e com o objectivo de fazer a ponte entre o idealismo das grandes declarações e o pragmatismo exigido pelos novos dinamismos sociais posteriores à 2ª guerra mundial, surge, em 4 de Novembro de 1950, a *Convenção Europeia dos Direitos do Homem* e os seus protocolos. No seu art. 2º do protocolo n.º 1, pode ler-se:

“A ninguém pode ser negado o direito à instrução. O Estado, no exercício das funções que tem de assumir no campo da educação e do ensino, respeitará o direito dos pais a assegurar aquela educação e ensino consoante as suas convicções religiosas e filosóficas”.

Segundo o acórdão Kjeldsen de 7 de Dezembro de 1976, “a primeira frase deste artigo garante ao indivíduo o acesso às escolas existentes num determinado momento” e o acórdão fala em “escolas”, não excluindo, naturalmente, as escolas privadas. Aliás, o art. 14º da Convenção proíbe a discriminação, fazendo emergir o “direito à igualdade”, segundo opinião de Gomes Canotilho & Vital Moreira (1993: 105). A segunda frase deste artigo assegura o direito (natural) dos pais a proporcionar aos filhos a educação que eles consideram mais apropriada. Facilmente se constata que este direito fundamental fica coarctado sempre que,

por motivos económicos (ou por outros), um pai não matricula um filho numa escola privada ou estatal da sua preferência.

Em 1952, o Conselho da Europa assina o *Protocolo adicional à Convenção de Salvaguarda dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais*. No art. 2º é declarado o seguinte:

“O Estado no exercício das funções que assumirá no campo da educação e do ensino, respeitará o direito dos pais de garantir esta educação e este ensino, segundo as suas convicções religiosas e ideológicas”.

A *Declaração dos Direitos da Criança*, proclamada por unanimidade pela ONU, em 20 de Novembro de 1959, consigna o seguinte princípio, no art. 7º:

“ A criança tem direito a receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos ao nível elementar. (...) O superior interesse da criança deve ser o principal objectivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação: esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, a seus pais (...).”

Em 14 de Dezembro de 1960, a UNESCO aprova a *Convenção Contra as Discriminações no Domínio do Ensino*, que estabelece o seguinte:

“Os Estados partes na presente Convenção, comprometem-se (...) a promover (...) a igualdade de oportunidades e de trato no domínio do ensino e, em especial, a:

a) Tornar obrigatório e gratuito o ensino primário; generalizar e tornar acessível todo o ensino secundário (...)” (artigo 4º).

“Os Estados partes na presente Convenção concordam:

b) Que se deve respeitar a liberdade dos pais (...) de escolher para os seus filhos estabelecimentos de ensino que não sejam os mantidos pelos poderes públicos, porém que respeitem as normas mínimas prescritas ou aprovadas pelas autoridades competentes” (n.º 1 do art. 5º).

Em 16 de Dezembro de 1966, a ONU vota o *Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais*. O art. 13º estabelece o seguinte:

“1. Os Estados partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação (...); 2. Os Estados partes no presente Pacto reconhecem que, com o objectivo de conseguir o pleno exercício deste direito: a) O ensino primário deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente; b) O ensino secundário (...) deve ser generalizado e tornado

acessível a todos pelos meios que forem apropriados, e em particular pela implantação progressiva do ensino gratuito (...); 3. Os Estados partes no presente Pacto obrigam-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando tal for o caso, dos tutores legais, de escolherem para os filhos estabelecimentos não pertencentes aos poderes públicos, mas que sejam conformes com as normas mínimas prescritas ou aprovadas pelo Estado em matéria de educação, e de assegurar a educação religiosa e moral dos filhos de acordo com as suas próprias convicções; 4. O disposto no presente artigo não deverá interpretar-se como atentatório da liberdade que têm indivíduos e pessoas morais de fundar e dirigir estabelecimentos de ensino, desde que (...) a educação ministrada (...) esteja de acordo com as normas básicas prescritas pelo Estado”.

Comum a quase todos estes documentos¹¹⁷² está a consagração da liberdade de escolha, para os pais – o que implica uma oferta plural de projectos educativos – e a gratuitidade do ensino básico, tendencialmente estendida para os outros níveis de ensino, sem qualquer tipo de discriminação.

O Estado Português, através da Constituição da República Portuguesa, declara aceitar os direitos constantes das leis e das regras aplicáveis de direito internacional (n.º 1 do art. 16º)¹¹⁷³, embora os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devam ser interpretados de harmonia com a DUDH (nº 2 do art. 16º).

Embora “internacional”, mas a outro nível, a *Concordata* e o *Concílio Vaticano II* mostram-se determinantes na atitude assumida pelas escolas da Igreja (arrastando todo o ensino privado, como já vimos) nesta luta pela liberdade de ensino. No primeiro, porque consagra um acordo que se mostrará *confortável* para a Igreja (apesar de poucos benefícios retirar daí se compararmos as escolas da Igreja com as demais escolas privadas); no segundo, porque fonte fidedigna de inspiração para a acção concreta das escolas (e do episcopado nacional) na construção de mentalidades políticas que se ajustem à liberdade de aprender e ensinar, como já tivemos ocasião de desenvolver.

A dinâmica do “movimento das escolas católicas”

Como já referimos, o potencial de energia do “movimento das escolas católicas” dará origem a ramificações, uma delas levando consigo as restantes escolas privadas numa luta conjunta pela efectivação da liberdade de ensino. Em 17 de Junho de 1972, no primeiro

¹¹⁷² A fonte consultada foi Jorge Cotovio (2004: 186-189).

¹¹⁷³ Versões desde 1976.

grande encontro dos responsáveis da Igreja, fala-se em preservar “os valores da liberdade de ensino”, associando nesta luta o próprio episcopado (*Boletim “A Escola Católica”, 1981: 7*). Dois dias após esta reunião, é enviada uma carta ao Ministro Veiga Simão onde os promotores se dizem “dispostos a pugnar até ao fim pela sobrevivência e a dignificação do Ensino da Igreja e, em geral, do Ensino Particular” (cf. Anexo IIF). Em 15 de Julho, já em nome da “Comissão do Ensino Particular”, os Padres Luciano Guerra e Franklim Henriques, em comunicado, perante a situação “angustiante” do ensino particular, consideram “estar em causa a própria liberdade de ensino”, prometendo lutar pela correcção das injustiças (cf. anexo A).

Toda a dinâmica imprimida nestes primeiros ensaios de luta conjunta serão determinantes para a realização de quatro encontros nacionais, que, por sua vez, confluirão na criação de uma nova associação que terá como principal objectivo a defesa da liberdade de ensino em Portugal.

A outra ramificação, afinal de contas aquela que deriva directamente do tronco, e que dará origem à AEC, embora com finalidades específicas não deixa igualmente de considerar a luta pela defesa da liberdade de ensino, como está consagrado na alínea e) do art. 4º: “Colaborar com todas as instituições e organismos nacionais em tudo aquilo que lhes for comum: defesa da liberdade de aprender e ensinar (...)” (Anexo IIS)¹¹⁷⁴.

É este conjunto de sinergias que permitirá criar um contexto adequado para a definição de uma nova arquitectura legislativa para o ensino particular, como seguidamente iremos ver.

3.3.3.2. Passos para a efectivação da liberdade de ensino

A liberdade de ensino na CRP de 1976

Com a eleição da Assembleia Constituinte, em 25 de Abril de 1975, são potenciadas por parte da Igreja as iniciativas *públicas* tendentes a sensibilizar a classe política e os cidadãos para a problemática da liberdade de ensino. Três Notas Pastorais no curto período de quatro meses, duas das quais exclusivamente dedicadas ao ensino livre/ liberdade de ensino, expressam bem a preocupação do episcopado acerca da temática em estudo na Assembleia Constituinte.

¹¹⁷⁴ A preocupação pela defesa da liberdade de ensino está sempre presente na mente destes responsáveis. A assembleia que é aproveitada para ser anunciada a criação da “União das Escolas Católicas”, em 26/6/1978, contempla uma ordem de trabalhos em que uma das duas “linhas de acção” é precisamente “lutar pela liberdade de ensino para todos, em igualdade de oportunidades” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Assembleia Geral do Clero de Leiria”, 26/6/1978).

Em 14 de Junho de 1975, na “Nota Pastoral sobre o momento presente”, os bispos recordam compromissos assumidos pelo Estado português sobre esta matéria, nomeadamente a Concordata, concluindo que “nenhuma dúvida pode, portanto, subsistir quanto à garantia internacional de que, à face do direito interno português, a Igreja Católica, entre nós, pode criar e dirigir escolas de qualquer grau, a par das do Estado, e mantê-las como instituições suas” (CEP, 1978g: 188). O recado está dado, especificamente no tocante às escolas católicas. Mas os bispos não esquecem o restante ensino privado e lembram aos políticos que a liberdade de ensino está consagrada na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na maioria das constituições contemporâneas (p. 187).

Nesta mesma data, no decorrer da Assembleia Plenária que aprovou este documento, e como que a complementar este discurso, os bispos tomam diversas iniciativas tendentes a materializar os esforços dos responsáveis das escolas católicas, designadamente a constituição de grupos mistos de trabalho que preparem a criação de um organismo incumbido de defender e promover o ensino livre (*Arquivo da CEP*, acta da 69ª Assembleia, 13 a 14/6/1975, p. 8).

O momento é crucial para o futuro da liberdade de ensino. O debate na Assembleia Constituinte sobre estas matérias coincide com um “Verão quente”, efervescente em termos políticos e sociais. Neste contexto desfavorável, a Igreja sabe que pode contar com alguns deputados, o mais prestigiado dos quais é Mário Pinto, professor na Universidade Católica (e no ISCTE) e deputado na Assembleia Constituinte, pelo PPD¹¹⁷⁵. Com este trunfo, o presidente da CEEC, D. Agostinho de Moura, não perde tempo e, em 6 de Agosto, convoca para uma reunião os directores de colégios diocesanos e congregacionais, assim como os responsáveis da CNIR e FNIRF. Os participantes ouvem o representante da AEEP, Pe. Belchior, mas principalmente o deputado Mário Pinto, que dá recomendações importantes aos presentes, tendo em conta o protagonismo do Partido Socialista e a sua tendência para a nacionalização dos colégios (cf. Anexo IIM).

Reconhecendo estas circunstâncias adversas, o episcopado incrementa a luta pois estão prestes a ser aprovados os artigos respeitantes à liberdade de ensino. Assim, em 10 de Outubro, emite uma “Nota Pastoral sobre o Ensino Livre” onde reafirma a doutrina da Igreja acerca da liberdade de ensino e alerta que “na construção de um socialismo democrático e

¹¹⁷⁵ Esta actuação estrategicamente discreta da Igreja é apontada desta forma por Manuela Teixeira (2007), em entrevista, refutando críticas ao aparente alheamento dos bispos: “Acho que foram discretos. Há algumas coisas que eu não sei. A sensação que tenho é que a estratégia da Igreja foi a de não dividir um sector que estava unido com colégios da Igreja e outros que o não eram. Eu não acredito que os bispos se tenham alheado mas actuaram com discrição, usando muito aquelas pessoas que eles sabiam que podiam ter influência. Penso que uma pessoa que teve influência foi o Professor Mário Pinto. Estou convencidíssima. Isto ocorre num tempo de governo PSD” (p. 372).

pluralista (...) não pode deixar de considerar-se elemento essencial da ordem democrática querida pelo povo português o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, entre os quais avulta a liberdade de ensino” (CEP, 1978h: 193/194).

Em 21 deste mês, já aprovados os preceitos da futura Constituição relativos ao ensino, os bispos publicam novo documento – “Nota Pastoral sobre a Liberdade de Ensino na nova Constituição”, onde se mostram “preocupados” e apelam a todos¹¹⁷⁶ “para que, com urgência, se tomem medidas no sentido de garantir concretamente a liberdade de ensino” (CEP, 1978i: 350/351).

A Igreja, embora reconhecendo que o texto aprovado adopta “fórmulas ambíguas ou imperfeitas” que podem abrir caminho “a abusos perigosos” (p. 348), sabe que nada está perdido. Os tempos futuros aguardam novas leis fundamentais e uma série de regulamentações que exigem persistência na luta. E agora podem contar com uma AEEP mais consolidada e da sua total confiança, uma vez que está empenhada nos mesmos objectivos e tem o protagonismo das escolas católicas.

O paralelismo pedagógico (e a profissionalização em exercício)

A luta pelo paralelismo pedagógico vem de longe, como já tivemos ocasião de referir. Aliás, a preocupação mostrada pelos colégios da Igreja (e não só) pela elevação da qualidade pedagógica, muito consubstanciada na melhoria da qualificação profissional dos professores, tem a ver com este “paralelismo pedagógico” que, afinal, é o reconhecimento oficial do ensino ministrado nas escolas privadas, com as inerentes vantagens e responsabilidades.

É com o Despacho n.º 51/75, de 22 de Dezembro, que se dá início à concessão do paralelismo pedagógico, nesta primeira fase apenas destinado aos estabelecimentos de ensino particular das localidades onde não existe ensino oficial, ou seja, ao ensino particular supletivo do ensino público, mas posteriormente alargado através do Despacho n.º 11/76, de 5 de Fevereiro. Culmina assim um velho anseio dos pais, alunos, professores e responsáveis do ensino particular, assim como da hierarquia da Igreja Católica e de muitas personalidades da vida civil e política, tanta vez, e em diversos palcos, evocado, e que teve na última fase o contributo significativo da AEEP¹¹⁷⁷.

¹¹⁷⁶ E explicitam: “confissões religiosas, tendências culturais e sociais livres ou minoritárias, pais e alunos (através das suas associações), profissionais de diversos tipos (e especialmente professores), partidos políticos e associações cívicas” (CEP, 1978i: 350).

¹¹⁷⁷ Diz a este respeito o Pe. José Carlos Belchior (1979): “[A AEEP] conseguiu, através de múltiplos contactos com o Ministério da Educação, que, a partir de 1976, fosse concedido o ‘Paralelismo Pedagógico’. Posteriormente, por sua intervenção, foram melhoradas as condições e os prazos de concessão de Paralelismo que actualmente poderão ser concedidos por cinco, três ou um ano” (pp. 22/23).

Um destes contactos tem lugar em 1 de Março de 1975, num encontro conjunto com os Secretários de Estado Rui Grácio e Protes da Fonseca. Nesta oportunidade, os dirigentes da AEEP apontam o paralelismo pedagógico como um dos problemas prioritários da Associação, e pedem “que seja concedida ao Ensino Particular, no presente ano lectivo, a paridade pedagógica com o Ensino Oficial, no que se refere a dispensa de exames, sem obrigar os alunos do Ensino Particular a provas discriminatórias, como aconteceu no ano lectivo transacto” (AEEP, *espólio do Pe. Burguete*, caixa 11, “Pontos propostos para a exposição”, 1/3/1975).

Embora não seja pacífica a materialização desta medida em todas as escolas, a maioria das vezes por motivos políticos¹¹⁷⁸, o certo é que se consuma uma medida altamente benéfica

Sobre esta matéria, o Pe. Joaquim Ventura (2009), em entrevista, considera que os ensaios iniciados pelos “Colégios associados da Zona de Leiria”, em 1973/1974, com a realização conjunta de provas escritas (cf. 3.3.1.2.1) “terão contribuído significativamente para que, em finais de 1975, o Ministério tenha pela primeira vez concedido paralelismo pedagógico a escolas do ensino particular” (p. 241). E justifica esta convicção desta forma: “Fundamento esta opinião pelo facto de o próprio Inspector Geral do Ensino Particular, Aldónio Gomes, se ter deslocado propositadamente ao Colégio de S. Miguel para assistir à realização destas provas, tendo ficado vivamente impressionado ao ponto de me pedir o regulamente que regia todo este processo. O Dr. Aldónio pediu-me que transmitisse os parabéns às outras escolas deste grupo, e também pedia desculpa pelo facto de não as ter podido visitar” (ibidem).

Na mesma entrevista, Joaquim Ventura confessa-nos que terá sido igualmente determinante para esta decisão de Vítor Alves uma reunião ocorrida em Setembro de 1975, em Coimbra, assim recordada: “Num encontro do Ministro Vítor Alves, em Coimbra, com os responsáveis das escolas oficiais da zona, eu fui convidado pelo Dr. Aldónio Gomes para representar as escolas particulares (...) Depois de todos os presentes se terem manifestado (...) contra a existência do ensino particular, parecendo ter merecido a concordância do ministro, foi-me dada a oportunidade de me expressar. Foi então que lamentei a atitude do ministro, tendo-lhe dito que, com este comportamento, não era ministro da educação nacional mas somente do ensino oficial. Ao que ele retorquiu afirmando que eu estava errado: ‘Se não apoio mais o ensino particular é porque o Estado não tem meios suficientes, e não por qualquer atitude de desprezo’. No final da reunião, já no corredor, o Vítor Alves procurou-me para me reafirmar o que tinha dito na reunião. Eu não aceitei essa justificação porque se não houvesse escolas particulares, o Estado teria a obrigação de construir escolas públicas, com tudo o que isso representa. E acrescentei-lhe que os motivos eram meramente políticos e que a filosofia dele não era consonante com a minha. Portanto não acho justo que na minha escola, os alunos do 9º ano não tenham ensino gratuito. Ao que ele me responde: ‘Estou de acordo consigo!’. E o que é certo é que naquele momento, e na presença do Dr. Aldónio Gomes, ficou decidido estender-se a gratuidade ao 9º ano, e já a partir de Outubro próximo, ou seja do mês seguinte. Era meia-noite quando isto aconteceu. E estávamos lá reunidos desde as 5 da tarde. (...) Foi nesse ano que consideraram que estas escolas estavam a prestar um serviço que seria prestado por uma escola oficial não existente. E, por conseguinte, tinham direito. E o ministro até me disse mais: ‘É lógico que seja assim; nunca ninguém me apresentou o problema desta maneira. Mas assim como está a dizer eu concordo’” (pp. 239/240).

¹¹⁷⁸ Um dos casos paradigmáticos passa-se no Colégio de S. Miguel, em Fátima, curiosamente um dos estabelecimentos de ensino privado com maior protagonismo na luta pela promoção, a todos os níveis, do ensino não estatal. Por estar a decorrer um inquérito ao estabelecimento desde Outubro de 1975, devido a uma nota de culpa enviada a um professor “denunciando a sua nefasta actuação junto dos alunos”, o colégio viu-se privado do paralelismo pedagógico durante quase todo o ano lectivo 1975/1976, face ao disposto no segundo despacho ministerial sobre o paralelismo pedagógico (publicado em 27/1/1976), negando-o aos estabelecimentos onde se verifique “existência de situações disciplinares graves, confirmadas ou em vias de averiguação, que ponham em causa a eficiência do ensino”. Todo este processo envolverá o Inspector-Geral do Ensino Particular, o Secretário de Estado da Administração Escolar e o próprio Ministro da Educação, e acabará com o seu arquivamento por falta de provas. Desta forma, na véspera do primeiro dia de exames, em 29 de Junho de 1976, é finalmente comunicado ao director do Colégio que lhe tinha sido concedido o paralelismo pedagógico. Este processo é pormenorizadamente descrito pelo Pe. Joaquim Ventura, director do Colégio em causa, no semanário *A Voz do Domingo* de 1/8/1976, p. 4. Também este semanário, na primeira página da edição de 25/7/1976, faz eco deste

para o ensino particular¹¹⁷⁹, mormente as escolas com um índice mínimo de qualidade, que será consolidada mais tarde, com a aprovação do novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Decorrente da luta pelo paralelismo pedagógico está todo o processo difícil e moroso que conduzirá no início dos anos oitenta à profissionalização em exercício – uma medida que teve larga repercussão na dignificação do ensino privado, mas que exigiu muita luta e empenho, como nos diz Frederico Valsassina (2006b), em entrevista:

“Os colégios puderam a partir de então formar os seus próprios professores. A forma de os nossos professores se poderem profissionalizar passou por longas vicissitudes e reuniões tanto com o ministério como com os sindicatos pois não havia unanimidade de opiniões. Chegou-se, por fim, a uma solução de compromisso, em que os colégios poderiam vetar um delegado do Ministério da Educação que não se enquadrasse no projecto educativo da escola (ponto muito importante, sobretudo para os colégios da Igreja).

O conhecimento das escolas do EPC por muitos professores do ensino oficial desmontou, na maioria dos casos, os preconceitos que esses delegados tinham ao entrar nas nossas escolas. Considero que a profissionalização em exercício foi a maior conquista do EPC e não tenho dúvidas em realçar o trabalho da AEEP e o enorme prestígio de seriedade e competência que tinha sabido granjear junto do Ministério” (p. 183).

As Bases do Ensino Particular e Cooperativo (Lei n.º 9/79, de 19 de Março) e a Lei da Liberdade do Ensino (Lei n.º 65/79, de 4 de Outubro)

Com a nova Constituição aprovada e eleitos os deputados à Assembleia da República, inicia-se um longo processo de regulação normativa dos princípios constitucionais, que atinge naturalmente o sector da educação. Até 1979, em momentos distribuídos ao longo dos três anos, são debatidas as Bases onde devem assentar as liberdades de aprender e ensinar, assim como a Lei da Liberdade de Ensino diplomas estes que irão preparar a publicação do novo Estatuto do EPC.

A Igreja, ou pelos meios próprios tradicionais, ou com as suas escolas agregadas ao restante ensino privado, e todas representadas pela AEEP, está atenta e aproveitará as ocasiões possíveis para fazer passar a sua mensagem.

epílogo, num texto subordinado ao título “Finalmente, fez-se justiça”. Sobre este assunto, consultar igualmente Joaquim Ventura (2009: 8), em anexo.

¹¹⁷⁹ Em entrevista, Frederico Valsassina (2006b) sublinha a importância desta medida: “Os colégios libertaram-se, em grande parte, do jugo dos estabelecimentos oficiais a que estiveram submetidos desde tempos imemoriais; e para poderem usufruir desta nova legislação tiveram de se reapetrechar, tanto no aspecto material como humano, o que deu a esses estabelecimentos outra credibilidade junto das famílias” (p. 183).

Assim, na Assembleia Plenária de 18 a 22 de Abril de 1977, os bispos, depois de se solidarizarem com as reivindicações de pais e responsáveis pela educação que lutam pela liberdade de escolha, deixam algumas recomendações aos deputados e aos governantes:

“Considerando que a defesa do ensino livre está em perfeita harmonia com o texto da Constituição, é de esperar que ele encontre adequada concretização nos diplomas a elaborar pela Assembleia da República e pelo Governo” (CEP, 1978j: 321).

Nesta dinâmica de sensibilização (e pressão) conjunta, a acta da reunião da Direcção Central da AEEP de 30 de Abril de 1977 é ilustrativa das movimentações entretanto desencadeadas a diversos níveis, e por diversos actores, potenciando sinergias tendo em vista o mesmo objectivo: legislar-se favoravelmente ao ensino livre. Dela, destacamos a seguinte passagem:

“Quanto ao segundo ponto (Projecto de Lei sobre a Liberdade de Ensino), foi descrita a actividade que se tem vindo a desenvolver, quer a nível regional e local, quer em contactos com elementos da Assembleia da República, e ainda em mensagens enviadas por colégios católicos ao Episcopado pedindo se pronuncie oficialmente sobre o assunto. Debatido o que se deverá ainda fazer, ficou assente que a AEEP elabore um documento sobre a liberdade de ensino, visto haver grande confusão quanto ao que são os verdadeiros objectivos do ensino livre. A redacção deste documento ficou confiada a uma comissão composta pelos cinco delegados das zonas à Direcção-Central, com a ajuda do doutor José Carlos Belchior”¹¹⁸⁰ (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 49 da Direcção Central da AEEP, 30/4/1977, p. 51).

Nos tempos seguintes procurou-se materializar estas pretensões, intensificando-se a luta, uma vez que grandes decisões parlamentares estão prestes a ser tomadas, embora gradativamente. É neste contexto que, conforme desejado nesta reunião da AEEP, o episcopado emite, em 6 de Abril de 1978, um “Comunicado sobre a Liberdade de Ensino”, mostrando o apreço que tem pela educação e apelando ao espírito de luta dos cristãos na defesa dos seus direitos:

“Entre a vasta problemática nacional considerada, a Assembleia [Plenária] deu particular relevo à questão do ensino, cuja liberdade (...) os cristãos devem com firmeza

¹¹⁸⁰ Também nesta reunião é discutido o “1º Plano para a organização do Congresso do Ensino Particular”. Relativamente ao 2º “problema” assinalado – “Projecto-Lei apresentado à Assembleia da República sobre a liberdade de Ensino – diz-se o seguinte, ilustrativo do empenho na luta pelo enquadramento favorável do ensino particular: “No último Plenário Geral, o Senhor Dr. José Carlos Belchior falou sobre a necessidade de mobilização de todas as forças vivas e actuantes da Associação para uma concretização efectiva de uma defesa da liberdade de ensino a nível nacional” (*AEEP, espólio do Pe. Burguete*, caixa 10, “1º Plano para a organização do Congresso do Ensino Particular”, 30/4/1977, p. 2).

reivindicar, inclusivamente agindo para que as leis a consignem em termos inequívocos. Esta liberdade faz parte indissociável das liberdades e garantias individuais, consignadas na Declaração Universal dos Direitos do Homem¹¹⁸¹ e também na Constituição da República, a qual deverá interpretar-se à luz da mesma Declaração” (CEP, 1983a: 238).

Olhando depois mais concretamente para o espaço eclesial, os bispos co-responsabilizam os cristãos pela defesa e promoção das escolas católicas:

“Na tradição do ensino particular em Portugal, a Igreja ocupa um lugar proeminente que aos cristãos incumbe hoje não abandonar, antes pelo contrário reforçar. Por isso, a Assembleia espera deles que estimem e amparem as escolas católicas” (ibidem).

Neste mês de Abril de 1978, realiza-se estrategicamente o CONGRENE, cujo principal objectivo é precisamente “promover uma acção comum de todos os interessados na defesa da Liberdade de Ensino e de obter (...) um regime jurídico que contenha as garantias necessárias para a equiparação, oficialização e atribuição de subsídios aos estabelecimentos surgidos da iniciativa não-oficial” (CONGRENE, 1978: 4). Já falámos em 3.3.1.2.2 do extenso leque de acções desenvolvidas neste âmbito, com um protagonismo especial para a região Centro-Litoral, coordenada pelo Pe. Joaquim Ventura. Pretende-se envolver todos os actores nesta luta, ademais quando no Parlamento se preparam importantes documentos legislativos sobre a liberdade de ensino¹¹⁸². Nas conclusões do “Mosaico” realizado no Colégio de S. Miguel no dia 18 de Dezembro de 1977, subordinado ao tema “Pais, professores e alunos, face à escola não estatal”, o denominador comum é a sensibilização de todos para a defesa do ensino livre, porque esta encontra-se em perigo, como se refere logo no ponto n.º 1:

“A situação do ensino NÃO ESTATAL em Portugal tem-se agravado nos últimos tempos, em virtude de a liberdade que lhe é concedida ser mais fictícia do que real. Efectivamente, onde não existem meios para o exercício da liberdade, não se pode dizer que esta exista” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “*Mosaico* realizado no Colégio de S. Miguel no dia 18 de Dezembro de 1977”).

¹¹⁸¹ É muito frequente os bispos, nas Notas Pastorais e outros documentos, aludirem a Pactos internacionais (a que Portugal está vinculado) para darem mais sustentação às suas teses.

¹¹⁸² Previsivelmente decorrente destas acções mediáticas, a AEEP recebe, em Novembro de 1978, uma carta do Departamento de Química da Universidade de Coimbra “com palavras de apoio à nossa acção em favor da Liberdade de Ensino” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 78 da Direcção Central, 25/11/1978, p 89v).

Perante esta situação, “impõe-se uma campanha de esclarecimento a nível nacional, utilizando para o efeito todos os meios de comunicação social (...) de forma a serem suficientemente esclarecidos acerca de tão magno problema”¹¹⁸³ (ibidem).

Em 11 de Janeiro, o Colégio de S. Miguel, sede da região, envia uma carta a todos os professores incitando-os a lutarem e solicitando a presença de delegados no Congresso, que se destina “a levantar os problemas que afectam o ensino livre e as escolas não estatais em Portugal, dar o sinal de alerta e o grito de presença de todos aqueles que são agentes ou beneficiários deste ensino (pais, professores e alunos)”¹¹⁸⁴, (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Carta aos professores do Ensino Particular”, 11/1/1978).

Nesta mesma data, é enviada uma carta semelhante aos pais, escrita por um seu representante, também pertencente ao secretariado do CONGRENE. Nela se faz a sensibilização e o estímulo à luta pela causa do ensino livre, co-responsabilizando os pais pela defesa dos seus direitos:

“E não nos podemos esquecer que a educação dos nossos filhos é a nós que pertence, e não ao Estado. O Estado deve proporcionar os meios necessários para que, com toda a liberdade, possamos escolher a escola que desejamos para a educação dos nossos filhos. Cabe-nos a nós, pais, pugnar, por todos os meios ao nosso alcance, na defesa deste direito. Poderemos ter quem nos ajude, e teremos com certeza, mas na qualidade de primeiros interessados temos que cerrar fileiras e ir para a frente” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Carta aos pais”, 11/1/1978).

Também os alunos são envolvidos nesta luta, podendo a sua colaboração ser prestada de duas maneiras: “alertando a todos para a situação injusta em que se encontram as escolas não estatais e promovendo actividades com a finalidade de angariar fundos para o referido Congresso”. Nesta oportunidade, os alunos manifestam um adiantado estado de maturidade relativamente a estas matérias:

¹¹⁸³ E para que o Congresso tenha meios materiais para se concretizar, é proposto designadamente que cada família contribua com 100\$00, que se realizem festas, sorteios, leilões, que haja uma ampla divulgação constituindo-se para o efeito “comissões de dinamização” em todas as localidades onde existam alunos que frequentam escolas não estatais (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Mosaico realizado no Colégio de S. Miguel no dia 18 de Dezembro de 1977”).

¹¹⁸⁴ Nesta carta – assinada pelo professor Humberto Salvador, do Colégio de S. Miguel, e representante dos professores dos distritos de Coimbra, Leiria e Santarém, no Secretariado do CONGRENE – dá-se a conhecer a data de mais 3 assembleias distritais para pais, professores e alunos, a realizar nos dias 4, 5 e 12 de Março, em Coimbra, Torres Novas e Leiria, respectivamente (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Carta aos professores do Ensino Particular”, 11/1/1978).

“A causa por que lutamos merece todo o nosso esforço e dedicação. Estão em jogo valores importantíssimos, que é preciso salvaguardar” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Carta aos alunos”, 12/1/1978).

O ritmo é alucinante, sinal do empenho de um grupo alargado de agentes que acredita na força das convicções e no impacto que podem ter junto de governantes e deputados. Em 29 de Janeiro de 1978, o Pe. Ventura envia nova carta aos responsáveis de escolas particulares onde procura agitar alguns corações mais acomodados:

“O CONGRENE, na sua preparação e realização, pretende ser um grande grito de alarme, um repto lançado à consciência nacional acerca de tão sério problema. Nesta ordem de ideias, cada uma das nossas escolas tomará as iniciativas que julgar oportunas, para dinamizar, profundamente, toda a comunidade escolar: pais, professores e alunos. Sabemos o que queremos. Sabemos o que queremos. Estamos seguros dos nossos direitos. Por isso, ou agora, numa grande ARRANCADA, ou nunca!” (*A Voz do Domingo*, 29/1/1978, p. 1).

Em 5 de Março, realiza-se mais uma assembleia de colégios, em Torres Novas, com a participação de pais, professores e alunos, subordinada ao tema “Liberdade de ensino para todos em igualdade de oportunidades”. Os presentes depositam grandes esperanças no CONGRENE e consideram-no uma “ocasião privilegiada para fazer sentir ao Estado e ao País os direitos de família em matéria de educação”. Sabendo que na Assembleia da República vai ser discutido o projecto de lei n.º 25/1, “e receosos de que tal projecto não venha a respeitar os direitos das famílias”, os participantes decidem fazer chegar ao Parlamento um abaixo-assinado, também a distribuir por todos os colégios do país¹¹⁸⁵ (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, “Assembleia distrital das escolas não estatais do distrito de Santarém”, 5/3/1978).

A culminar este ambiente de grande entusiasmo pela causa da liberdade de ensino¹¹⁸⁶ está a realização do CONGRENE que procura ser um sinal de confronto construtivo com o poder político, neste momento capital para o ensino particular. Decorrente deste Congresso, é elaborado um “Projecto de Lei do CONGRENE sobre a Liberdade de Ensino” onde se aponta,

¹¹⁸⁵ Segundo os participantes, neste documento deviam constar os seguintes pontos: “(1) Que, para tranquilidade e segurança dos pais, sejam consagrados e definidos claramente na Lei, os direitos fundamentais dos pais quanto à liberdade de educação a dar aos seus filhos; (2) Que, para uma real efectivação destes direitos, se assegure na mesma lei um pluralismo de escolas, em perfeita igualdade de condições; (3) Que seja retirado do projecto em estudo, por evidente contradição, o aspecto de supletividade do ensino não Estatal” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, “Assembleia distrital das escolas não estatais do distrito de Santarém”, 5/3/1978).

¹¹⁸⁶ Estendido também por outras regiões, designadamente a do Grande Porto.

entre outros aspectos, para a gratuitidade do ensino nos níveis obrigatórios e comparticipação nos outros níveis, de forma a garantir-se a igualdade de oportunidades. Também a questão da qualidade pedagógica é bem assinalada nesta proposta, de forma a proporcionar a autonomia pedagógica a quem cumpre os requisitos técnicos, pedagógicos e sanitários indispensáveis (cf. Anexo IIQ).

Esta proposta de projecto de lei é entregue à Comissão Parlamentar de Educação, suscitando uma ampla campanha de recolha de assinaturas de apoio (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 70 da Direcção Central, 20/5/1978, p. 80)¹¹⁸⁷. Segundo Belchior (1979), “da apresentação do documento e de reuniões de trabalho com a dita Comissão, resultaram passos muito positivos para a Lei de Bases do Ensino Particular” (p. 23)¹¹⁸⁸.

Nesta luta titânica, mais um contributo importante é dado pelo episcopado, em 15 de Setembro de 1978. Nesta data, a CEP publica o documento “Orientações pastorais sobre a Escola Católica”, onde os bispos não se escusam a mandar mais alguns recados aos governantes e deputados sobre a eficácia normativa, quando se ultima a Lei n.º 9/79, na Assembleia da República:

“Não bastam as simples declarações de princípios, por mais correctas e justas. Tão importante como a afirmação da liberdade de ensino é que no concreto da vida real todos os alunos tenham acesso às escolas particulares, em completa igualdade de condições, pedagógicas, sociais e económicas, com os alunos que preferem as escolas do Estado” (CEP, 1978m: 235).

Poucos dias depois, de 19 a 21 de Setembro de 1978, decorre em Lyon (França) um Colóquio que se mostrará fundamental nesta luta por um quadro legislativo favorável. Subordinado ao tema “Escolas estatais e escolas não estatais nas democracias europeias”, o Colóquio é realizado pela Associação “Échanges Internationaux”¹¹⁸⁹, com a colaboração e

¹¹⁸⁷ Diz textualmente a acta a este respeito: “Resolveu-se ainda fazer uma publicação com as conclusões do CongrENE e com o Projecto de Lei sobre a Liberdade de Ensino procurando arranjar um máximo de assinaturas em todo o País que apoiasse esse projecto de lei para que enviado à Assembleia da República pudesse servir de apoio a essa mesma lei” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 70 da Direcção Central, 20/5/1978, p. 80).

¹¹⁸⁸ Também no “Relatório das Actividades da Região Centro-Litoral, relativas ao ano de 1978, o Pe. Joaquim Ventura refere um contacto com os bispos portugueses, em 8 de Junho de 1978, entregando uma pasta contendo, designadamente o “Projecto de Lei sobre a liberdade de ensino”, uma “carta com o pedido de apoio à campanha nacional em curso” e uma “folha para recolha de assinaturas de apoio ao Projecto de Lei sobre a liberdade de ensino (iniciativa Congrene)” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, “Relatório das actividades da região Centro-Litoral, ano de 1978, 8/3/1979). Supomos que este abaixo-assinado seja o mesmo que saiu da iniciativa dos participantes na Assembleia distrital das escolas não estatais, realizada em 5 de Março de 1978, e de que já falámos.

¹¹⁸⁹ Organismo encarregado de ajudar as escolas católicas francesas no seu relacionamento com o estrangeiro (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta IX, “Compte-rendu du Colloque tenu a Lyon”, 21/9/1978).

patrocínio da Comissão das Comunidades Europeias e do Ministério da Educação Francês. Pretende-se “comparar e avaliar os estatutos que regem, nas democracias da Europa Ocidental, as escolas estatais e as escolas confessionais”, procurando provar “que países profundamente democráticos como a Grã-Bretanha e a Holanda, por exemplo, ou os países social-democratas como a República Federal Alemã, autorizam, financiam e controlam as escolas de origem diversa: escolas estatais (...), escolas católicas, protestantes, ou escolas privadas com fins não lucrativos”. Em suma, luta-se pela pluralidade de sistemas, uma vez que “a Europa continuará diversa, pois esta diversidade é uma das suas riquezas” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta IX, “Compte-rendu du Colloque tenu a Lyon”, 21/9/1978).

São muitos os sectores societários representados: altos funcionários do Ministério da Educação, escolas confessionais e outras, parlamentares e associações de pais. De Portugal, participam uma delegação da Assembleia da República (um deputado de cada um dos quatro partidos membros da Comissão de Educação) e as representações da AEEP, CEEC/ AEC, SNEIE e Escola de Pais Nacional¹¹⁹⁰. Interveio numa das sessões, em representação da delegação portuguesa, a Doutora Teresa Ambrósio, do PS¹¹⁹¹, complementada pelo Pe. Joaquim Ventura¹¹⁹² – a quem coube, aliás, a responsabilidade de fornecer os dados aos parlamentares portugueses¹¹⁹³.

¹¹⁹⁰ A lista de participantes é a seguinte: Teresa Ambrósio (PS), responsável da delegação portuguesa, Pedro Roseta (PPD/PSD) e mulher, Adriano Fonseca Rodrigues (CDS) e mulher, Jorge Abreu de Lemos (PCP), Pe. Joaquim Ventura (representando a AEEP, a Comissão Episcopal da Educação Cristã e, informalmente, a AEC), Ir. Maria Antónia Guerreiro (Secretariado Nacional do Ensino na Igreja e nas Escolas) e José Gil da Costa (Escola de Pais Nacional) (ibidem).

¹¹⁹¹ Na síntese do Congresso, proferida por Maxime Baret, retiramos estas passagens relativas à intervenção de Teresa Ambrósio: “O ensino confessional sempre tem assumido um papel importante, sobretudo devido à falta de escolas nas zonas rurais. (...) É preciso apoiar um sistema pluralista que garanta (...) o apelo à criatividade e à inovação no campo educativo. Isto só será possível se rejeitarmos o monopólio de ensino e facilitarmos experiências pedagógicas”. Noutro momento, e reagindo a uma intervenção, a deputada socialista refere que o Estado “deve subvencionar as escolas confessionais sob pena de contradição. Uma razão suplementar é que os pais que aí matriculam os filhos já pagaram as propinas nos seus impostos”. Nesta síntese, e ainda referente à intervenção de Teresa Ambrósio, diz o conferencista: “As escolas privadas apresentam-se por outro lado como concorrentes legítimas e desejáveis ao nível da inovação pedagógica. Não se trata, para Teresa Ambrósio, de alcançar a liberalização da rede escolar mas de desenvolver uma rede pluralista cobrindo todo o país, sobretudo as regiões desfavorecidas, em função dos problemas mais urgentes. As iniciativas privadas existem e devem ser estimuladas e orientadas” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta IX, “Conference de Maxime Baret”, 21/9/1978, p. 5).

¹¹⁹² Na sua intervenção, o Pe. Joaquim Ventura faz um breve resumo histórico das leis de regem o ensino privado, fixando-se especialmente no momento presente, onde fala sobre o paralelismo pedagógico e o financiamento das escolas. Neste particular, o Pe. Ventura mostra-se assaz crítico: “O subsídio acordado é nitidamente insuficiente para cobrir as despesas reais da escola: pessoal, equipamento e funcionamento. Estudos feitos revelam que o Estado gasta sensivelmente duas vezes mais com cada aluno do ensino oficial. Apesar disso, por incrível que pareça, as escolas privadas, subsidiadas, não podem receber nenhuma ajuda financeira da família dos alunos. O mesmo se passa com o subsídio acordado para as despesas com a cantina. Este subsídio é muito inferior ao que é atribuído aos alunos que frequentam o ensino público. Em compensação, o subsídio atribuído aos transportes é o mesmo. Em mais de 1800 escolas privadas (1975/76), somente 80 são subsidiadas

Os contactos privilegiados que o Pe. Joaquim Ventura mantém neste colóquio, sobretudo com Teresa Ambrósio, presidente da Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República, e o reconhecimento da sua competência nestas matérias, mostraram-se determinantes para os ajustamentos do texto final das Bases do Ensino Particular e Cooperativo¹¹⁹⁴ e leis seguintes, especialmente o novo Estatuto¹¹⁹⁵. Mais uma vez, emerge o protagonismo das escolas católicas nesta luta gigantesca por uma legislação justa e conforme, aproveitando um evento todo ele enformado pela doutrina da Igreja¹¹⁹⁶.

Também a AEEP se regozija com o êxito desta participação portuguesa em Lyon, sobretudo pela teia de influências criadas pelo Pe. Ventura¹¹⁹⁷. E são estes contactos privilegiados com a *Échanges Internationaux* que possibilitarão a realização, em Portugal,

pelo Estado. Deixarão de o ser se uma escola pública for criada na mesma localidade. Enfim, todas as escolas do ensino privado pagam os seus impostos como se se tratasse de estabelecimentos industriais. Esta situação dá uma grande insegurança aos pais, professores e directores da escola. Há directores que, face ao défice que apresentam, só têm uma saída: vender a escola ao Estado, o que seria o suicídio do ensino livre”. Ver discurso integral do Pe. Ventura no Anexo IIR.

¹¹⁹³ Também os outros membros da delegação têm oportunidade de fazer curtas intervenções. Abreu Lemos, em nome do PCP, e na linha do Partido, refere que “a liberdade de aprender e ensinar não deve ser confundida com o reconhecimento pura e simples da liberdade de criar escolas privadas”. Considera ainda que o Estado deve financiar as escolas supletivas e nunca as outras, “que são livres de existir, mas sem o apoio financeiro do Estado”. Termina a sua intervenção dizendo que “o pluralismo constrói-se na escola pública” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta IX, “Conference de Maxime Baret”, 21/9/1978, pp. 4/5). Quanto a Pedro Roseta, em nome do PPD/PSD, refuta o monopólio de ensino e defende “um sistema livre, isto é pluralista”. Considera ainda que “as subvenções fazem correr o risco da subordinação, mas sem subvenção o ensino torna-se um privilégio de classe” (pp. 5/6). O deputado termina a sua intervenção da seguinte forma: “Neste momento, logo que a escola do Estado chega, a escola privada deve morrer. É isto que é preciso modificar” (p. 7). O deputado do CDS, Adriano Rodrigues, começa por sublinhar que “um milhão de emigrantes apenas têm a escola privada confessional como recurso de internato para os seus filhos” e lamenta a pouca atenção do Estado às escolas privadas, muitas das quais se viram obrigadas a encerrar (p. 7).

¹¹⁹⁴ Lembramos que nesta fase ainda se estuda o documento na especialidade, tendo sido submetido à votação final global somente em 18 de Janeiro de 1979 (cf. 2.4.3.2.2).

¹¹⁹⁵ Também Frederico Valsassina (2006b) sublinha a importância deste Colóquio para a mudança de atitude dos deputados, especialmente Teresa Ambrósio: “A partir do Congresso de Lyon, com algumas modificações de mentalidades dentro do PS (em parte devido a um grupo do ensino particular bastante activo) e com a acção desenvolvida pelo Dr. Fernando Brito, Pe. Joaquim Ventura e Pe. Amadeu Pinto, no movimento das *Échanges Internationaux*, em França, havia a necessidade de se apresentar no Parlamento uma nova Lei de Bases do Ensino Particular e Corporativo. É imperioso falar de novo na grande contribuição dada pela deputada do PS e Presidente da Comissão de Educação da Assembleia da República, Teresa Ambrósio, que apresentou um projecto de lei que posteriormente foi aprovado na Lei 9/79 de que resultou o novo Estatuto” (p. 182).

A Ir. Maria Antónia Guerreiro (2006), também presente neste evento, corrobora desta opinião neste termos: “[A Dr.^a Teresa Ambrósio] ficou fortemente interpelada e, muito tempo depois (há uns seis, sete anos), veio aqui ao Porto e ainda me falou do diálogo que tivemos nessa altura! E contava-me: “Quando eu, no CNE, às vezes falo do que então ouvi, as pessoas admiram-se e digo: Em Lyon ouvi que...” A presença e as comunicações em Lyon foram para ela fundamentais” (p. 389).

¹¹⁹⁶ O Pe. Joaquim Ventura (2009), em entrevista, recorda pormenorizadamente as circunstâncias associadas a este evento (pp. 243-245).

¹¹⁹⁷ Na acta da reunião n.º 76 da Direcção Central da AEEP assinala-se o seguinte sobre este assunto: “O Dr. Ventura relatou a sua estadia em Lion como representante da AEEP no Encontro de Representantes do Ensino Privado dos Países da CEE. Por esse relato verificou-se o interesse que teve a sua presença nessa reunião e a maneira correcta e feliz como defendeu a necessidade da existência do Ensino Livre em Portugal” (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 76 da Direcção Central, 7/10/1978, p. 86).

em Setembro de 1980, de mais um encontro deste organismo, com grandes repercussões políticas, como adiante referiremos.

Com a aprovação da Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo, em 18 de Janeiro de 1979, o ensino privado atinge uma vitória legislativa nunca antes alcançada, “consubstanciando a massa de reivindicações que, da área deste ensino, vinham sendo formuladas” (Gomes, 1981: 91). Como já tivemos ocasião de referir, o texto final é deveras promissor¹¹⁹⁸. E se muito do sucesso obtido é devido ao empenho da AEEP, sente-se que o espírito empreendedor e perseverante de muitos responsáveis de escolas católicas, assim como as intervenções estratégicas do episcopado, terão contribuído, sobremaneira, para este desfecho. O editorial do *Correio de Coimbra* de 25 de Janeiro de 1979¹¹⁹⁹ é ilustrativo deste entusiasmo e deste reconhecimento e reúne o sentimento geral, mormente o dos católicos:

“Esta Lei de Bases vem efectivamente coroar um longo processo em que a persistência, a tenacidade e a lucidez de uns tantos foram finalmente e justamente coroados de êxito. A situação quase chegou, em certos momentos, ao ponto de ruptura, nomeadamente no período mais difícil do consulado gonçalvista. No entanto, uma acção concertada e a mobilização dos diversos agentes mais ligados a este sector permitiram ultrapassar as dificuldades. Muitos no entanto foram ficando pelo caminho, vencidos...

A Igreja foi certamente a instituição mais claramente empenhada na resolução positiva deste problema, articulando sempre a defesa do Ensino Não Estatal com a proclamação da liberdade de ensino e com o direito de as famílias poderem escolher a Escola dos seus filhos. A longa tradição da Igreja em favor da cultura em Portugal e particularmente em favor da cultura dos mais desfavorecidos pesaram certamente a favor da resolução positiva deste problema” (pp. 1/2).

Entretanto, de 18 a 20 de Maio de 1979, realiza-se o Colóquio Internacional “A Escola Católica numa sociedade pluralista”. Embora tenha como primeiro objectivo a reflexão sobre a especificidade das escolas católicas, o evento não deixa de ter conferencistas que atendem à delicadeza do momento político vigente, lançando, sempre que possível, recomendações aos participantes e advertências aos governantes, nomeadamente sobre a regulamentação da

¹¹⁹⁸ Diz-nos o Pe. Amadeu, em entrevista, a este respeito: “Ainda hoje não há nada que ultrapasse a Lei 9/79. É uma lei de excelência, que abriu caminho ao Estatuto. E o Estatuto, creio que foi, na altura, expressão fiel daquilo que, de facto, se podia fazer” (p.3). Também em entrevista, Manuela Teixeira (2007), na altura dirigente sindical, considera a Lei 9/79 uma boa lei, mas alerta a AEEP para uma questão não cumprida, no tocante aos professores: “Valha a verdade, a AEEP nunca cumpriu a parte que lhe tocava, que era a questão da equiparação das carreiras dos professores do ensino particular e do ensino oficial. Sempre que eu dizia que não se cumpria a lei 9/79 eles atiravam-se ao tecto e diziam que a lei apontava, apenas, uma tendência, ao que eu retorquia afirmando: “Vocês só querem a parte boa, não querem a parte que dói” (p. 372).

¹¹⁹⁹ Escrito pelo seu director, Pe. Urbano Duarte.

recém publicada Lei n.º 9/79. Na sessão de abertura, o Arcebispo de Braga, D. Eurico Dias Nogueira (1979), refere-se logo de início a este contexto:

“Ninguém duvidará da sua importância e oportunidade, se tiver em consideração o momento sócio-político que se vive em Portugal e a legislação publicada e em perspectiva sobre o candente problema do ensino não estatal” (p. 11).

No encerramento da sessão de abertura, outro bispo – D. António Francisco Marques (1979), presidente da CEEC –, sem deixar de se congratular com a recente Lei n.º 9/79, incentiva à luta por uma legislação mais de acordo com os direitos básicos dos cidadãos:

“Todos conhecemos a lei de bases do Ensino Particular e Cooperativo. Olhamos para ela com muita esperança, mas temos bem consciência que se não formos nós a impulsionar aqueles que a têm de regulamentar, talvez aconteça que não venha dar resposta às nossas esperanças. Cabe-nos a nós, e a todas as escolas do Ensino Particular o trabalho de fazer perceber aos responsáveis deste País que a escola, em qualquer grau de ensino, deve ser oferecida em iguais circunstâncias a todos aqueles que a procuram, quer escolham a escola do Estado ou a Particular” (pp. 29/30).

As conclusões do Colóquio não deixam dúvidas sobre a intenção dos seus promotores em também deixar claro a luta da Igreja pela causa do ensino livre, consubstanciada em leis efectivamente favoráveis a um exercício da arte de educar em liberdade:

“O Colóquio congratula-se com o reconhecimento do direito dos jovens à educação, no respeito pelo direito que os Pais têm de escolher livremente a educação dos filhos expresso na Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo; e pede a consequente regulamentação desta Lei, contemplando a urgência das escolas, que cumprem as condições objectivas mínimas, receberem do Estado a ajuda necessária para a realização do seu projecto educativo” (AEC, 1979: 140).

Com a aprovação da Lei n.º 65/79, em 4 de Outubro, estão prontos os alicerces em que assentará o novo Estatuto do Ensino Particular. E a Igreja, assim como todo o ensino privado em geral, sabe que uma boa parte da luta que travou valeu a pena.

O 6º Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro)

Se na década de sessenta já havia vozes a reclamar um novo estatuto, é a partir de Veiga Simão que renasce a esperança e se intensifica a luta por um estatuto que projecte o ensino privado para níveis mais elevados de consideração “pública” e “política”.

Nesta altura, e perante declarações favoráveis do Ministro Veiga Simão, os bispos depõem grandes expectativas na publicação de um novo estatuto do ensino particular, que retome e consolide princípios básicos já assumidos na lei e, sobretudo, proporcione garantias mais alargadas e conformes as novas realidades culturais e sociais do país.

Esta necessidade vai tornando-se mais premente à medida que os sinais de asfixia se intensificam. Assim, na Assembleia Plenária de 7 a 11/4/1970, o presidente da CEEC, depois de historiar as diligências feitas junto dos últimos três ministros da educação (Galvão Telles, Hermano Saraiva e Veiga Simão), lê o memorando entregue ao actual ministro, onde se salienta “a necessidade de rever o estatuto do ensino particular” (p. 17).

Os bispos aproveitam o clima e entusiasmo proporcionados pelo anúncio das grandes reformas e, em Nota Pastoral, consideram ser desejável que, no âmbito da liberdade de ensino, “a acção do Estado vá tão longe quanto possível, completando a lei da liberdade religiosa com um estatuto de ensino verdadeiramente livre, acauteladas, como se pressupõe, as exigências do bem comum de que é responsável perante todos os cidadãos” (CEP, 1978a: 81).

As referências a um novo estatuto não cessam, e, em 1972, novamente em Nota Pastoral, o episcopado felicita a criação de um grupo de trabalho encarregado de elaborar o projecto de um novo Estatuto do Ensino Particular (CEP, 1978d: 100).

Mas a par deste entusiasmo, e à medida que os bispos vão tendo conhecimento do conteúdo da proposta de estatuto, não é de admirar a emergência de alguns sinais de preocupação, uma vez que as novas exigências e responsabilidades, se bem vindas, implicarão despesas avultadas para os colégios. É o que acontece na Assembleia Plenária de 30/4 a 4/5/1973, onde os bispos, mostrando-se receosos pelos “encargos inoportunos” que o novo estatuto trará para os colégios, incumbem D. António dos Reis Rodrigues de falar com o Dr. Augusto Ataíde (Secretário de Estado da Instrução e Cultura) sobre este e outros assuntos (p. 8).

Entretanto, na reunião da CEEC realizada em 1 de Maio de 1973 analisa-se o relatório entregue pelo Pe. Luciano Guerra e, na respectiva acta, cita-se a última parte do documento, onde a determinado momento se fala na necessidade de o episcopado insistir com o Governo

para que seja publicado o Estatuto (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 4, “Acta da Reunião da CEEC”, 1/5/1973).

As movimentações sucedem-se pois o tempo urge. Em 14 de Fevereiro de 1974, no Colégio de S. Miguel, reúnem-se os responsáveis pelos “Encontros Nacionais”, tendo como objectivo debater a situação do ensino particular face à morosidade da publicação do novo estatuto do ensino particular. O III Encontro Nacional, em 20 e 21 de Março, tem um enfoque especial neste tão desejado normativo.

Mas a revolução de Abril de 1974 derrubará as expectativas e os receios. E só depois do PREC é que se volta a sonhar com um novo estatuto. Com efeito, em 1976, os *Cadernos Nova Terra*, da diocese de Lisboa, fazem eco da necessidade premente de um novo estatuto que defenda o ensino privado, pela pena do Pe. Vítor Melícias e de António de Sousa Franco. O Pe. Melícias (1976), na altura presidente da AEEP, depois de retractar a “progressiva situação de asfíxia” do ensino particular, vê num novo estatuto a saída para a crise:

“Creio que a actual situação de ‘morres ou mato-te’ só pode ser superada através de uma clara definição das funções e de um estatuto deste tipo de ensino. E, sobretudo, urgindo o seu cumprimento” (pp. 43/44).

Por sua vez, Sousa Franco (1976a), depois de situar historicamente a liberdade de ensino no nosso país e de apresentar uma série de “pistas para actuar”, insiste num novo estatuto do ensino particular “que substitua o caduco diploma legal ainda em vigor” (p. 26).

Mais tarde, D. Eurico Dias Nogueira (1979), estimulado pelos horizontes rasgados pela Lei 9/79, acabada de ser aprovada, deposita fundadas esperanças no novo diploma:

“Aguarda-se com ansiedade o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo e regulamentação prevista no âmbito dos diversos artigos da Lei promulgada. (...) Suponho que uma comissão, constituída para o efeito, já está a trabalhar nesse sentido. Oxalá a legislação esperada não desiluda a esperança do Povo português” (p. 26).

Efectivamente duas comissões já trabalham neste âmbito. Na reunião da Direcção Central da AEEP, em 27 de Janeiro de 1979, é constituído um grupo de trabalho formado pelo Dr. Frederico Valsassina e pelos Padres Belchior, Ventura e José Pacheco e, eventualmente, pelo Doutor Mário Pinto, da UCP (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 81 da Direcção Central, 27/1/1979, p. 93). E em 9 de Maio de 1979, o Ministro Luís Valente de Oliveira convida diversas personalidades para tomar parte no grupo de trabalho nomeado para a regulamentação da Lei n.º 9/79, de 19 de Março, ou seja para a redacção do estatuto do EPC, designadamente, pelo

ensino particular, Maria João Avilez Ataíde, Joaquim Ventura¹²⁰⁰, José Carlos Belchior e Frederico Valsassina, como já referimos em 2.4.3.2.2.¹²⁰¹

Entretanto, perto do final do ano de 1979 novo evento internacional contribuirá para a sensibilização da classe política e dos governantes acerca da liberdade de ensino. Com efeito, de 28 a 30 de Novembro, em Paris, realiza-se o VI Colóquio *Échanges Internationaux*, subordinado ao tema “As legislações escolares das democracias europeias, reflexo da História e das correntes de pensamento”. Devido aos contactos estabelecidos em Lyon, sobretudo pelo Pe. Joaquim Ventura, chega um convite para que uma delegação portuguesa participe no Colóquio. O convite é aceite e constitui-se uma delegação formada por elementos do Governo, do SNAP-NEP, da AEC, do SNEIE e da AEEP, que participa activamente no evento¹²⁰² (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Relatório sobre o VII

¹²⁰⁰ O convite pessoal do ministro ao Pe. Ventura diz o seguinte, em cartão manuscrito: “Com os melhores cumprimentos, o Luís Valente de Oliveira envia o despacho n.º 140/79 e agradece a boa colaboração que nos vai dar (9/5/79)” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VII, “Despacho n.º 140/79”).

¹²⁰¹ Na reunião da Direcção Central de 19/1/1980, também o Dr. Fernando Brito dá a conhecer um estudo que se está a realizar a nível da Zona Norte sobre o estatuto (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 96 da Direcção Central, 19/1/1980, p. 30). Na reunião de 5/2/1980, faz-se a leitura comparativa de três projectos: “o do Dr. Aldónio (projecto um), o da AEEP (projecto dois) e o da Zona Norte (projecto três)”, havendo algumas divergências entre os dois projectos da AEEP (*Arquivo da AEEP*, Acta n.º 97 da Direcção Central, 5/2/1980, p. 32).

¹²⁰² A delegação é constituída pelas seguintes personalidades: Eng. Francisco Nunes Correia, Adjunto do Ministro da Educação e Ciência; D. Maria da Graça Coutinho, do Secretariado Nacional das Associações de Pais (Núcleo do Ensino Particular); Pe. Joaquim Ventura (Colégio S. Miguel, Fátima), pela Associação das Escolas Católicas; Pe. Amadeu Pinto (Instituto Nun’Alvres, Caldinhas), pelo Secretariado Nacional do Ensino da Igreja nas Escolas; Dr. João Pedro Monteiro (Ribadáxis, Guimarães), Eng. António Ressurreição (Externato de Penamacor), Dr. Fernando Brito (Grande Colégio Universal, Porto), Pe. António Pedro dos Santos (Colégio de S. Teotónio, Coimbra) e Pe. Manuel Pereira Gomes (Colégio Apostólico da Imaculada Conceição, Cernache), pela AEEP (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Grupo de Paris, acta n.º 1”, 29/12/1979, p. 1).

A delegação é chefiada pelo representante do ME, mas não sem causar algum desconforto, como se depreende deste excerto de uma proposta de carta a enviar pelo “Grupo de Paris” ao Ministro da Educação: “Ficámos perfeitamente assombrados por, já em Paris, e só então, nos ser dado conhecer que era o Sr. Eng. Nunes Correia, adjunto do Sr. Ministro da Educação, quem chefiava a delegação portuguesa. Nada nos moveu (nem move) contra a pessoa do sr. Engenheiro, que usou, aliás, de extrema correcção para connosco. Desagradou-nos, sim, e por óbvias razões, o processo que a ele nos ligou, frente à Organização ‘Échanges Internationaux’ e às diversas delegações europeias em colóquio, sem que de tal nos fosse, ao menos, dada antecipadamente notícia” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Proposta de carta ao Ministro da Educação”, Dez./ 1979).

A comitiva da AEEP não teria sido fácil de constituir, se atendermos ao testemunho do Pe. António Pedro (2007): “Tinha-se combinado ir a Paris. Eu, o Ventura, penso que o Dr. Brito, e outros. As pessoas iam individualmente porque houve falta de consenso quanto à própria associação se manifestar, em conjunto, em Paris. Havia sempre diversas opiniões se valia ou não a pena, etc. Perante estas hesitações, na reunião, em Lisboa, disse: ‘Eu não sou ninguém, mas vou, nem que seja sozinho’. O certo é que fomos vários. Valeu a pena ir, apesar de lá ter havido grandes dificuldades, porque os franceses também tinham perdido nessa altura, mas estavam com esperança de voltar outra vez à vitória. E a opinião geral da Europa era que os governos deviam reconhecer o ensino livre e depois de reconhecer deviam ajudar e colaborar na manutenção dos colégios. E, antes de mais, reconhecer o paralelismo pedagógico” (p. 148).

O Pe. Amadeu alude desta forma ao Colóquio: “A reunião de Paris foi marcada fundamentalmente pela preocupação de quem trabalha para o futuro. Tratava-se da liberdade de ensinar e ser ensinado, na linha dos Direitos do Homem. (...) Valeu a pena contactar com as representações dos países da CEE, que, mesmo em matéria de liberdade de ensino, já se aperceberam, há muito, de que o homem, nos seus direitos, é a medida e o critério de qualquer tipo de programação governamental. (...) Valeu a pena termos percebido, num gosto de

Colóquio Internacional” 6/3/1980, p. 2). Conforme combinação prévia dos membros da delegação portuguesa, é proposto à organização que o VII Colóquio se realize em Portugal, em 1980 – uma proposta aceite por todos os países presentes¹²⁰³.

A partir de então, o “Grupo de Paris” (como passará a ser denominado) desenvolve uma série de acções e contactos tendentes a concretizar este evento, mas acompanhando de perto a evolução dos textos provisórios do novo estatuto do EPC. É neste contexto de trabalho que, em 5 de Dezembro de 1979, após a análise de uma dessas versões¹²⁰⁴, o grupo envia um telegrama ao Ministro da Educação contestando o documento na generalidade:

“Como membros da representação portuguesa participantes no Colóquio sobre ‘Les législations scolaires des démocraties européennes, reflect de l’histoire et des courants de pensée’, realizado em Paris, nos dias 28, 29 e 30 de Novembro passado, manifestamos o nosso desapontamento e o nosso desacordo de base perante a versão definitiva do ‘Estatuto

antecipação, que, se um dia viermos a fazer parte da Comunidade Europeia, podemos, desde já, acalentar esperanças de liberdade, também possível no campo do ensino...” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Proposta de carta ao Ministro da Educação”, Dez./ 1979).

É, pois, bem notória esta intenção sub-reptícia da AEEP/ AEC em ter ido a Lyon, sabendo-se a importância do estatuto. Aliás, o Dr. Pedro Monteiro, em 1/2/1980, afirma claramente “que o que motivou a ida a Paris foi efectivamente este Estatuto” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Grupo de Paris, acta n.º 3”, 1/2/1980, p. 2).

¹²⁰³ Mais uma vez é grande a influência do Pe. Joaquim Ventura neste processo. Conforme consta em acta, esta decisão foi “precedida de sondagem prévia do Padre Ventura ao Secretariado das ‘Échanges Internationaux’” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Grupo de Paris, acta n.º 1”, 29/12/1979, p. 2).

¹²⁰⁴ Em torno desta versão do Estatuto, ter-se-á gerado, ainda em Paris, alguma polémica, como se deduz destes excertos da proposta de carta a enviar pelo grupo ao Ministro da Educação, redigida pelo Pe. Amadeu Pinto: “Compreende-se perfeitamente que, em Paris, comprometidos na tarefa concernente ao ensino nas democracias europeias (...) estivéssemos atentos à precipitada aparição de um ‘Estatuto dos Ensinos Particular e Cooperativo’. O acontecimento, natural em si mesmo, provocou estranheza, aliás manifestada ao delegado ministerial, e foi habilmente torpedeado com informações fornecidas pelo ME. Essas informações, assegurando-nos abertura total do Governo’, ‘cedência fundamental, por parte do Governo, às reivindicações de fundo, apresentadas pelos responsáveis do Ensino Particular em Portugal, nomeadamente a AEEP’, ‘continuação do diálogo’, e que ‘nem sequer se tratava, ainda, de texto definitivo’, ...etc. etc., acabaram por traduzir, e conseguir, a finalidade concreta que se tinha em vista: sufocar, à nascença, qualquer tipo de intervenção, - para mais, junto de instâncias europeias! -, que revelasse ‘desordem’ em Portugal. Precisamente tratando-se do ensino. Da liberdade de ensino, dizemos” (ibidem).

Seguem-se as críticas directas à proposta de estatuto:

“Chegados a Portugal, e tomando, de imediato, conhecimento da ‘versão final do Estatuto em referência’ (cfr. V/Ofício 003229, de 28/Nov.79), vimo-nos confrontados, uma vez mais, com a realidade amarga de um documento, que, a nosso juízo, continua a não ter em conta, essencialmente, a liberdade de ensino. Quer pela filosofia que o informa, quer ainda pela terminologia utilizada, o Estatuto outorga ao ME atribuições tais, que tolhem em absoluto a espontaneidade, a criatividade, a originalidade, e a novidade de quem pretende ser livre. Para ensinar, e ser ensinado. E que a tanto tem direito! Assim, fica ludibriada, no seu espírito, e até na sua letra, a lei de bases 9/79. É negada, em conclusão realista, a liberdade de ensino ao povo português...”

A quantos labutamos nos Ensinos Particular e Cooperativo, resta-nos a falaz liberdade de irmos podendo ocupar-nos do que o Estado, graciosamente, nos permitir. Mais exactamente, daquilo que o Estado não consegue ainda abarcar...

Continuaremos ‘senhores’ dos nossos estabelecimentos de ensino, enquanto ao Estado faltarem estruturas que permitam dispensar os nossos serviços. Mas uma consolação nos assiste: parece não estar para breve, tal desafio!” (ibidem).

dos Ensinos Particular e Cooperativo” (Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura, pasta X, “Proposta de carta ao Ministro da Educação”, Dez./ 1979).

As críticas à última proposta de estatuto aumentam, e neste curto espaço de tempo dois artigos sobre o texto são publicados em jornais diários¹²⁰⁵, ilustrativo das pressões exercidas pela Igreja, pelo “Grupo de Paris”¹²⁰⁶ e pela AEEP¹²⁰⁷.

Entretanto, sucedem-se reuniões formais, a primeira das quais, em Coimbra, no Colégio de S. Teotónio, em 29 de Dezembro de 1979. Além dos elementos que participaram no VI Colóquio¹²⁰⁸, também são convidados o Eng. Miguel Líbano Monteiro, coordenador do NEP do SNAP, o Pe. Nuno Burguete, presidente da AEEP, a Dra. Ana Paula Leitão, do Externato Atlântico (Peniche) e a Ir. Maria Helena Moreno, do Colégio da Rainha Santa (Coimbra). Nesta reunião é criado um secretariado¹²⁰⁹, tendo sido eleito para secretário-geral o Dr.

¹²⁰⁵ Em 26/11/1979 o *Correio da Manhã* assinala em grande título “Quem quer estatizar o ensino privado?”. E o texto é uma crítica contínua à versão posta a debate pelo ME, no dia 15 de Novembro: “O novo Estatuto dos Ensinos Particular e Cooperativo, tal qual se encontra elaborado, contém disposições e exigências que apontam nitidamente para a estatização do ensino privado. Com efeito, não só o modelo que pretendem impor parece ser um decalque ‘ipsis verbis’ do esquema do ensino oficial, o que não acontece noutros países, (...) como a própria orgânica está concebida de tal modo que coloca o seu funcionamento na dependência burocrática do Ministério da Educação. (...) Fica-se com a dúvida muito fundamentada sobre se o Estatuto dos Ensinos Particular e Cooperativo, agora proposto, não vai ser uma estatização indirecta das escolas particulares e cooperativas. Estamos até em crer que não houve qualquer intenção, mas tão-somente é o fruto da mentalidade em que fomos criados” (p. 8).

Em 8 de Dezembro, é a vez de o diário *O Dia* publicar um artigo subordinado ao título sugestivo “É um aborto o Estatuto do Ensino Particular”. Em quatro colunas, Adelino Alves dissecou o documento, começando por contestar o curto prazo para discussão pública: “Queremos acreditar que o ME não estará muito disposto a encetar diálogo com os interessados pelos problemas dos ensinos particular e cooperativo. Doutro modo, não faria entrega de um diploma da responsabilidade do Estatuto (...) aos responsáveis do sector para que lhe dessem um parecer no espaço de 8 dias!”. Depois, o articulista critica severamente o tom centralizador do documento: “O Estatuto tenta intrometer-se na vida das escolas particulares e cooperativas até ao pormenor, sem as deixar respirar. (...) O Estatuto vai mais longe: pensa introduzir nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo toda a orgânica oficial. (...) O Estado pretende abrir um perigosíssimo precedente, ao querer limitar a capacidade particular para abrir escolas” (p. 6).

¹²⁰⁶ Este grupo vem galvanizado de Paris, disposto a enfrentar o poder político. Também ilustrativo desta atitude, é o testemunho do Pe. António Pedro (2007): “Nós ameaçámos o Governo com os nossos telefonemas quando a Dra. Maria de Lurdes Pintassilgo era Primeira-Ministra. E dissemos-lhe que ou o Governo português reconhecia o paralelismo pedagógico ou fazíamos um grande escândalo em Paris contra a política do nosso Governo. Portanto, íamos denunciar a situação portuguesa que era inteiramente injusta. A meu ver, foi essa reunião em Paris que convenceu a Eng^a. Maria de Lurdes Pintassilgo. (...) Tudo bem que a Eng^a. Maria de Lurdes Pintassilgo era católica, mas também há aqueles católicos que estão impregnados daquelas mentalidades estatizantes e ela era política e a maioria era contra e ela estava sozinha. Mas nós fizemos uma tal pressão que quando chegámos havia uma outra mentalidade e uma alteração muito profunda no Governo. Não foi logo, mas penso que este facto juntamente com outros semelhantes contribuíram para que se criasse um quadro legislativo extremamente favorável ao ensino particular e ainda é o que existe hoje” (p. 149).

¹²⁰⁷ Esta versão do Estatuto é distribuída para apreciação em 15 de Novembro, com o pedido de que o parecer fosse dado até 23 de Novembro (*Correio da Manhã*, 26/11/1979, p. 8).

¹²⁰⁸ À excepção do Eng. Nunes Correia, Adjunto do Ministro da Educação e Ciência (ibidem).

¹²⁰⁹ Constituído por: Dr. Fernando Brito; D. Maria da Graça Coutinho; Pe. Joaquim Ventura; Pe. Amadeu Pinto; Dr. João Pedro Monteiro, Eng. António Ressurreição, Pe. António Pedro dos Santos e Pe. Manuel Pereira Gomes (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Grupo de Paris, acta n.º 1”, 29/12/1979, p. 3). O

Fernando Brito, ficando o Pe. Ventura incumbido de estabelecer os contactos com a “Échanges Internationaux”¹²¹⁰ (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Grupo de Paris, acta n.º 1”, 29/12/1979, p. 3). Um conselho nacional¹²¹¹ presidido pelo Eng. Líbano Monteiro, e uma comissão de honra¹²¹², criteriosamente constituídos, completam a organização do Colóquio, preparado com todo o cuidado¹²¹³ para criar impacto político e social, num período tão sensível como o de então.

Em Janeiro, aproveitando a presença do Secretário de Estado da Educação, Roberto Carneiro¹²¹⁴, no Congresso Família 80, o Pe. Ventura contacta-o e recolhe informações importantes sobre o desenvolvimento do projecto de estatuto e sobre o apoio do Governo à realização do VII Colóquio *Échanges Internationaux*¹²¹⁵.

“mini-secretariado é constituído pelo Dr. Fernando Brito e Padres Amadeu e Ventura (“acta n.º 2”, 10/1/1980, p. 3).

¹²¹⁰ Mais uma vez fica bem patente o protagonismo do Pe. Ventura neste processo.

¹²¹¹ Constituído pelas seguintes personalidades: Eng. Miguel Líbano Monteiro, representante das Associações de Pais (SNAP e FNAPEC); Dr. Mário Pinto, representante dos professores; Pe. Bacelar, representante da Universidade Católica; Pe. Carrilho, representante do SNEIE; Pe. Nuno Burguete, da AEEP, Eng. Ressurreição, pelo “Grupo de Paris”; Dra. Ana Paula Leitão, pela AEC; Artur Silva, representante dos funcionários não docentes; um representante dos alunos (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Grupo de Paris, acta n.º 2”, 10/1/1980, p. 2; “acta n.º 3”, 1/2/1980, p. 1). Neste grupo, é demais evidente o peso da Igreja Católica.

¹²¹² Constituída pelas seguintes “altas individualidades”: Presidente da República, Presidente da Assembleia da República, Primeiro-Ministro, Ministro dos Negócios Estrangeiros, Ministro da Educação, Secretário de Estado da Família, Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, Autoridade Universitária e Cardeal Patriarca (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Grupo de Paris, acta n.º 2”, 10/1/1980, p. 2; “acta n.º 3”, 1/2/1980, p. 3).

¹²¹³ Esta preparação não é isenta de ruídos a nível interno, levando mesmo à demissão do Pe. Ventura do secretariado. A publicação no *Expresso* de 5/1/1980 de uma notícia alusiva a este evento, redigida pelo Pe. Amadeu Pinto, onde, entre outras imprecisões, a “Échanges Internationaux” não surge como entidade organizadora, causa algum mal-estar, principalmente evidenciado pelo Pe. Ventura. E este exige mesmo “as rectificações que se impõem”, em carta enviada em nome da AEC (cf. *Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Grupo de Paris, acta n.º 2”, 10/1/1980, p. 1; Carta do Pe. Ventura, da AEC, ao Dr. Fernando Brito”, 7/1/1980).

Ainda acerca da entidade promotora do evento, na reunião de Março de 1980 gera-se nova divergência como é ilustrada pelo seguinte excerto de acta: “O Engenheiro Líbano Monteiro perguntou quem promove o Colóquio, dizendo que tem a ideia que é promovido pelas Échanges Internationaux e que nós damos apoio. O Dr. Fernando Brito informou que somos nós que coordenamos. O Padre Ventura acrescentou que somos um grupo de apoio para a realização, mas quem realiza são as Échanges Internationaux com o apoio da C.E.E.. O Dr. Fernando Brito explicou que aqui, quem organiza tudo somos nós” (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Grupo de Paris, acta n.º 4”, 2/3/1980, p. 3). Nesta reunião, as discordâncias atingem dimensão tal que o Pe. Ventura se afasta do secretariado, como à frente desenvolveremos.

¹²¹⁴ Roberto Carneiro havia tomado posse há pouco tempo, em 3/1/1980.

¹²¹⁵ Este excerto de acta é elucidativo da importância do contacto: “(...) Roberto Carneiro, com quem teve contacto fora do Congresso, vê necessidade de ter muito apoio das bases. [O Pe. Ventura] aproveitou para lhe falar na hipótese do Colóquio, dizendo que um grupo lhe vai pedir audiência. O Secretário de Estado prometeu que vai dar prioridade. Informou ainda que vai ser distribuída a versão do Projecto de Lei de Bases redigida pelo Dr. Aldónio Gomes, pois este já tinha tudo impresso para esse fim. É de opinião que esta versão é estatizante, mas não quer impedir saída para não criar problemas dentro do Ministério. Prometeu que o Estatuto definitivo será bem diferente. Ainda no decurso deste encontro, o Secretário de Estado foi informado dos contactos havidos em Bruxelas e de como se conta com o seu apoio económico, tendo Roberto Carneiro também prometido apoio económico. Continuando a relatar os contactos que estabelecera, o Pe. Ventura comunicou que também falou com Nuno Abecassis [Presidente da Câmara Municipal de Lisboa] e Maria Teresa Costa Macedo [Secretária de

Nos tempos seguintes, o grupo, entretanto transformado em “G.P.C. – 80”, intensifica o leque de contactos, sobretudo políticos¹²¹⁶, tendo em conta, a delicadeza do momento. E levanta-se a questão de fundo: “Como se poderá fazer chegar a nossa voz junto do Ministério, no sentido de fazer sair o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo? (Arquivo *particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Grupo de Paris, acta n.º 4”, 2/3/1980, p. 3).

Entretanto, a 12 de Março de 1980, o episcopado emite um parecer sobre o projecto de estatuto do EPC¹²¹⁷, considerando-o “da maior urgência” e “uma necessidade, não apenas da adaptação da presente situação portuguesa a uma lei profundamente inovadora, mas também da natureza democrática da nossa sociedade, que só se projectará no futuro pela educação” assente nos valores da “liberdade”, da “igualdade” e do “pluralismo” (CEP, 1980a, anexo, p. 2). A liberdade de ensino subjaz à apreciação global do projecto. E os bispos querem que, finalmente, “possa ter conteúdo concreto em Portugal um verdadeiro direito à liberdade de ensino” (p. 1), devendo para tal existir “uma paridade substancial entre o ensino não estadual e o ensino estadual”¹²¹⁸ (p. 2).

Estado da Família]. Nuno Abecassis prometeu todo o apoio económico e de projecção social, se o Colóquio for em Lisboa. (...) Roberto Carneiro informou estar mesmo na disposição de, através do representante oficial de Portugal em Bruxelas, fazer saber que o Governo português está muito interessado na realização deste Encontro em Portugal. O Pe. Ventura informou ainda que, durante o Congresso Família 80, foi anunciada a hipótese da realização do Colóquio ‘Échanges Internationaux’ em Portugal, e que recebeu o melhor acolhimento das autoridades presentes” (Arquivo *particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Grupo de Paris, acta n.º 3”, 1/2/1980, p. 2).

Relativamente à versão de Estatuto da responsabilidade de Aldónio Gomes (Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário do curto V Governo Constitucional, de Maria de Lurdes Pintassilgo – 7/1/1979 a 3/1/1980), Pereira Neto (2006), na altura Director-Geral do Ensino Particular, esclarece o seguinte: “Como não havia de me lembrar se fui eu que coordenei os trabalhos da sua primeira versão, já como director-geral, e a entreguei ao Secretário de Estado, Dr. Aldónio Gomes, no dia 17 de Setembro de 1979? A participação foi mais intensa e concentrada do que alargada. Não participaram colégios. Participaram umas dezassete pessoas, quase a tempo pleno, divididas por grandes temas (pessoas das escolas indicadas pela AEEP e pessoas da administração). A primeira versão do ainda actual estatuto foi construída em tempo recorde: entre o dia 7 e o dia 17 de Setembro de 1979. Esse processo constituiu o primeiro teste (e transformou-se na primeira certeza) de que era possível fazer coisas novas. Foi um esforço partilhado de forma extremamente empenhada. É justo deixar aqui alguns nomes que a eventual futura história do ensino particular não deverá esquecer: Pe. Nuno Burguete, Frederico Valsassina, Fernando Brito, Pedro Monteiro, Pe. José Carlos Belchior, Pe. Joaquim Ventura, Pe. José Pacheco, Pe. Manuel Pereira Gomes, Pe. Amadeu Pinto e muitos outros, sem esquecer qualificados representantes das direcções-gerais do Ministério. Após muitas alterações introduzidas na sua versão primeira, o Estatuto veio a ser publicado a 21 de Novembro de 1980, sendo Ministro o Professor Vítor Crespo e Secretário de Estado o Eng. Roberto Carneiro” (p. 291).

¹²¹⁶ Uma das personalidades políticas abordadas é Teresa Ambrósio, do PS. Fernando Brito, em Março, estabelece contacto com a deputada que lhe terá dito, a propósito do Estatuto, a pertinência em serem auscultados todos os partidos políticos. Na sequência deste contacto, Teresa Ambrósio entrega um texto com algumas sugestões pessoais sobre o Colóquio, propondo temáticas e tipo de organização (Arquivo *particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Grupo de Paris, acta n.º 4”, 2/3/1980, pp. 1/2).

¹²¹⁷ Supomos que será uma versão já da responsabilidade de Roberto Carneiro.

¹²¹⁸ Segundo os bispos, esta paridade exigirá a não discriminação entre estabelecimentos de ensino estaduais e não estaduais (p. 2)

Mas a luta por um estatuto favorável continua a focalizar-se na realização do Colóquio internacional¹²¹⁹, dado o impacto político que terá, assim como a rede de relações que se estabelecem. Contudo, a sua premência, aliada à imensa responsabilidade que recai sobre o grupo promotor, gera tensões e discordâncias que acabarão por afastar o Pe. Ventura do núcleo duro por razões de princípio e de coerência¹²²⁰. Mas esta “baixa de peso” abala o grupo, que tenta demovê-lo, sem êxito¹²²¹. Se nesta saga é evidente, mais uma vez, o protagonismo do Pe. Ventura como representante da AEC, não é menos evidente o reconhecimento *externo*, agora da “Échanges Internationaux”, do grande protagonismo das escolas católicas em todo este processo “político”, como se deduz deste excerto de uma carta de François Dausset¹²²² ao Pe. Amadeu:

“A mon avis, il faudrait que votre groupe ne soit pas seulement composé de dirigeants d'écoles catholiques¹²²³ et de parents, mais aussi de personnalités politiques de divers partis” (Arquivo *particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, “Carta...”, 21/4/1980).

¹²¹⁹ O que não significa que a AEEP não aproveite outras oportunidades, às vezes em ambientes adversos, como nos relata, em entrevista, Frederico Valsassina (2006b): “Mas até à saída do Estatuto, em 1980, tivemos ainda que ultrapassar muita incompreensão. Recordo-me da ida dum comissão que estava encarregada de redigir parte do estatuto e presidida pelo Director Geral do Pessoal, Dr. Reis Leitão, ter sido recebida na Comissão de Educação, e de uma deputada do PCP, (hoje no PSD), ter declarado que a reunião não devia continuar porque estava presente um elemento do ensino particular e, tratando-se dum reunião oficial, o particular não tinha que assistir. O Dr. Reis Leitão disse que também saía pois esse elemento do Particular era, (modéstia à parte), o único que conhecia a legislação. A Prof. Teresa Ambrósio sanou o incidente, afirmando que a minha presença se justificava” (p. 183).

¹²²⁰ É desta forma que, em acta, vem relatado o episódio: “O Padre Ventura afirmou que se nega a trabalhar desligado do Conselho Nacional. O Padre Amadeu replicou que não pode aceitar a atitude dogmática frequentemente assumida pelo Padre Ventura, ameaçando muitas vezes afastar-se e invocando para isso razões de consciência. O Padre Ventura declarou que, por tudo isto, a partir deste momento se considera fora do Secretariado, embora aceite fazer parte do Conselho se este o desejar. O Dr. Brito chamou a atenção do Padre Ventura para a gravidade da sua atitude de abandonar o cargo, quando se está a meio do processo conducente à realização do Colóquio em Portugal. Como resposta, o Padre Ventura reafirmou a decisão tomada” (pp. 6/7).

Mais tarde, em carta enviada a François Dausset, o Pe. Ventura explica em pormenor as razões. Começa logo por dizer que “não é fácil trabalhar num grupo que se quer ‘pluralista’ mas cujos membros querem impor seus pontos de vistas”. Também confessa que a constituição do grupo não é a melhor, devendo ter incluído a representação da escola estatal. Depois de ter estabelecido uma série de contactos com membros do Governo, episcopado e outras personalidades, criando expectativas o Pe. Ventura considera que a reunião de 2 de Março “foi um desaire”, devido às “posições rígidas” de alguns membros, teimando em manter a data do mês de Novembro para a sua realização, em vez do mês de Setembro sugerido pelos membros do Governo. Também o conteúdo do Colóquio terá sido motivo de profunda discordância do Pe. Ventura, pois seria diferente ao acordado com altas personalidades já contactadas (*Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta X, Carta a..., 10/3/1980, pp. 1/2).

¹²²¹ É o próprio Pe. Ventura que o diz, em carta enviada a François Dausset: “Em face de tudo isto (...) eu devo anunciar a minha demissão do Comité da organização do Colóquio, decisão que foi fortemente contestada, mas que é para mim irreversível” (p. 1).

¹²²² Responsável da *Échanges Internationaux*.

¹²²³ Efectivamente, no grupo nem todos os directores são de escolas católicas, mas eles estão em maioria (e os restantes podem considerar-se “de inspiração católica”).

Também ilustrativo da cumplicidade deste Colóquio com a Igreja é este comentário do Pe. Ventura, na carta que enviou a François Dausset anunciando a sua demissão:

“Você tinha razão quando queria confiar a organização do colóquio, em Portugal, a uma organização ligada à Igreja” (p.1)

Nesta mesma carta, e a propósito do projecto de estatuto, o Pe. Ventura dá conta das boas perspectivas quanto à sua consecução, devido às suas influências:

“Devo esclarecer (...) que tenho muito boas relações com a actual equipa do Ministério da Educação, que me solicitou um importante trabalho sobre a regulamentação da lei sobre a liberdade de ensino” (p. 2).

Com estes e outros percalços e atrasos de última hora, o certo é que o VII Colóquio Internacional de “Échanges Internationaux”, sempre se realiza em Portugal, na Universidade Católica¹²²⁴, de 9 a 12 de Setembro de 1980¹²²⁵, pouco tempo antes da promulgação do estatuto do EPC. Subordinado ao tema genérico *A escola numa sociedade pluralista*, este evento pretende, sobretudo, confrontar o nosso sistema de ensino centralista com as experiências realizadas noutros países europeus, no respeitante à liberdade de ensino e, neste contexto, também reafirmar o direito dos pais de escolherem livremente o tipo de educação que desejam para os seus filhos (cf. desdobrável do Colóquio). Para este efeito, conta com a participação de diversos delegados estrangeiros que, durante os quatro dias do Congresso, quase que preenchem todo o tempo disponível.

Na sessão inaugural discursa o Secretário de Estado da Educação, Eng. Roberto Carneiro, que aproveita a ocasião para anunciar algumas novidades do estatuto do EPC, prestes a ser publicado, designadamente a noção de “autonomia pedagógica”¹²²⁶, o esquema da “profissionalização em exercício” e a criação do “Conselho Consultivo do Ensino Particular” (Carneiro, 1980b: 18-21). E para tranquilizar os presentes, Roberto Carneiro diz que tudo isto “representa uma aposta decidida num estatuto tendencial de paridade ensino público/ ensino privado” (p. 18).

As perspectivas são assaz animadoras. Roberto Carneiro é dos políticos mais sensíveis à questão da liberdade de ensino e quer consagrar a pluralidade educativa. O VI Governo

¹²²⁴ A proposta inicial era nas instalações da Fundação Calouste Gulbenkian.

¹²²⁵ Conforme proposta inicial do Pe. Joaquim Ventura. Ver cartaz alusivo no Anexo II T.

¹²²⁶ Diz Roberto Carneiro (1980b) a este respeito: “A noção de autonomia pedagógica no ensino particular é de aquisição recente em Portugal. Ela vem pela primeira vez contemplada pelo Governo no projecto de Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo e no despacho sobre regimes pedagógicos a vigorar no próximo ano lectivo” (p. 18).

constitucional¹²²⁷ parece ter uma atitude favorável relativamente ao ensino particular, aliás como escreve, na altura, o Pe. Ventura num dos seus apontamentos:

“Sá Carneiro, em 1979/1980 (com Cavaco Silva nas Finanças) deu garantias ao eleitorado de que iria efectuar a mudança; papel do sector privado para o desenvolvimento do País: a AD apoia o Ensino Particular” (*Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta XIII, “Estatutos da AEEP”, s/d).

Finalmente, em 24 de Setembro de 1980 o diploma que regulamenta a Lei n.º 9/79 é aprovado e publicado a 21 de Novembro, pondo termo a trinta e um anos de um estatuto caduco e desadequado ao novo desenho político e social, e às novas dinâmicas do ensino particular. Culmina desta forma uma luta de dezenas de anos, em que a Igreja (com as suas escolas e todo o ensino privado, em geral) assumiu um papel determinante, contribuindo para a construção de um marco indelével no percurso histórico do ensino não estatal¹²²⁸.

Os reconhecimentos de um quadro legislativo “avançado”

Depois de construído o edifício legislativo que configurará o ensino privado do futuro, são muitas as vozes de concordância, associadas a expectativas que a experiência do passado aconselham a ser moderadas.

No parecer sobre o projecto de estatuto do EPC, o episcopado começa por reconhecer que as Leis n.ºs 9/79 e 65/79 definem “princípios substancialmente correctos e inovadores” (CEP (1980a, anexo, p.1). E já depois do Estatuto aprovado, a CEP (1983c), em Nota Pastoral, confirma esta impressão tendencialmente positiva da nova legislação:

“É certo que estes princípios vão sendo já, pelo menos em parte, reconhecidos em legislação recentemente publicada. Todavia, importa que fiquem formalmente consignados no novo texto constitucional” (p. 295).

¹²²⁷ Constituído pela coligação eleitoral formada pelo PPD, o CDS e o PPM, com base nos resultados das eleições de 2 de Dezembro de 1979.

¹²²⁸ É evidente que “a luta continua”, uma vez que o Estatuto precisava de (mais) alguma regulamentação, designadamente no que respeita aos contratos financeiros. De entre estes destacam-se os Contratos de Associação que exigiram cuidada redacção, contada aqui por um dos seus protagonistas, Pe. Amadeu Pinto (2007): “Sinto-me, modéstia à parte, um pouco (bastante) obreiro dos Contratos de Associação. Coube-me a mim, com efeito, apresentar à AEEP, melhor dito ao seu Presidente de então, o Dr. Fernando Brito (que Deus tem), Director do Grande Colégio Universal do Porto, uma proposta para ser discutida e aprovada (ou não) no Conselho Consultivo do EPC. Parece-me oportuno e interessante lembrar como tudo aconteceu: em viagem do Porto para Lisboa, de comboio, o Dr. Fernando Brito e eu discutíamos animadamente a referida proposta. Preparávamo-nos, assim, para a dita audiência do tal Conselho Consultivo. Ora, a dada altura, ia desesperando: eu a defender que tinha de ser de determinado modo e maneira e o Dr. Fernando Brito a contrariar-me sistematicamente. Qual não foi, porém, o meu espanto quando me apercebi que ele tomou tal atitude, mas para me fazer desbobinar toda a ideia. No Conselho Consultivo foi ele que a apresentou com tanta firmeza e convicção, que quase não precisei de falar” (p. 117).

Para António Luciano de Sousa Franco (1985), este conjunto de diplomas do final da década é “revolucionário no bom sentido e sem precedentes no Portugal moderno [pois é] um quadro que simultaneamente garante a liberdade de oportunidades e de liberdade substancial de ensino, designadamente por via da equiparação de títulos e da igualdade financeira” (p. 111).

Já a experiência administrativa de José Pereira Neto (1985), assim como o seu contributo para a redacção final do estatuto, permite-lhe dizer que este diploma é ambicioso mas difícil de concretizar:

“O Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (...) é sobretudo um programa de acção, a meu ver não muito fácil de concretizar, ou, no mínimo, não concretizável em curto espaço de tempo pelas exigências que faz e pelas implicações que tem (...). O problema maior que se colocava em 1980 (...) é o da criação de condições para que o Estatuto possa vir a ter aplicabilidade plena. Nessa linha se tentou trabalhar” (p. 214).

Sobre esta conjuntura normativa, e analisando-a à luz da “dignidade da pessoa humana”, António Lopes (1993) mostra-se moderadamente optimista:

“Em matéria de educação é apenas na chamada ‘Lei da liberdade de ensino (65/79 de 4 de Outubro) que aparece, pela primeira vez a expressão ‘pessoa humana’; e no ‘Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo’ (553/80 de 21 de Novembro), embora não apareça a expressão como tal, é o primeiro documento de inspiração claramente ‘personalista’, mas ainda com graves lacunas a preencher” (p. 565).

Mais recentemente, mas reportando-se a este quadro regulador, Frederico Valsassina (2006a) está convicto da sua mais-valia para o ensino particular:

“Creio que a Lei nº 9/79 e o Estatuto do EPC, o Decreto-Lei nº 553/80 colocaram a AEEP numa plataforma superior” (p. 19).

Por sua vez, Amadeu Pinto (2006) sobre este novo desenho normativo tem o seguinte comentário repleto de esperança:

“Não tenho dúvidas em afirmar que o conjunto de legislação-base que há para a liberdade de ensino é maravilhoso. Aliás, bastava a Constituição, que tem o suficiente para podermos andar para a frente” (p. 24).

Também António de Almeida Costa (2007), em entrevista, tece os seguintes comentários, realçando os consensos obtidos e o papel importante de Mário Soares e do PS:

“Num outro período, em que fui Conselheiro Especial para a Educação do Primeiro Ministro Mário Soares, foi-me possível confirmar a sua compreensão lúcida sobre o papel do EPC na educação nacional, o que aliás, acabou por ter expressão no papel relevante do Partido Socialista na elaboração e aprovação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Tenho para mim que o consenso alargado que se conseguiu na aprovação desse estatuto dificilmente se poderia repetir, uma vez que não é fácil reunir, de novo, nos bancos da Assembleia da República, um universo de pessoas com capacidade política bastante para entender o verdadeiro compromisso de coexistência do ensino público e do ensino privado.

Podem criticar-se aspectos menores do estatuto; mas a essência desse compromisso está lá consagrado, aguardando que, em qualquer momento, mais ou menos distante, seja possível levá-la à prática” (pp. 122/123).

Roberto Carneiro (2006), vinte e seis anos depois, à pergunta se terá sido o estatuto ideal, ou simplesmente o possível, tem a seguinte resposta telegráfica: “Foi o estatuto possível – que era o ideal à época” (p. 404).

Com o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo encerra-se um importante ciclo das relações entre o ensino público e o ensino privado e, na esteira de Pereira Neto (2006), dá-se corpo “ao melhor e mais digno período da história do ensino particular e cooperativo neste País” (p. 286). Ademais, consolidam-se posições e abrem-se novos horizontes nunca antes atingidos. Para este remate, muito contribuiu o esforço, a persistência e a habilidade de muitos responsáveis do ensino não estatal e da associação que a partir de determinado momento o representa – a AEEP¹²²⁹. Mas tornou-se evidente que a experiência, as fortes convicções e a rede de contactos privilegiados de altos responsáveis das escolas católicas, suportadas na retaguarda pela hierarquia da Igreja (às vezes até com pouca visibilidade, mas que não mitiga um peso *político* significativo), terão sido determinantes para o desfecho alcançado¹²³⁰. A

¹²²⁹ Diz Frederico Valsassina (2006b), em entrevista, a respeito desta luta conjunta assumida pela AEEP: “Algumas das grandes conquistas que se conseguiram na época áurea da AEEP parecem, hoje em dias, terem sido fáceis de obter por estarem consignadas na lei, esquecendo as pessoas os tempos de grande dinamismo dos corpos directivos e o apoio constante dos associados que lotavam completamente os Plenários Gerais (quer fossem em Lisboa, nos auditórios dos Colégios do Sagrado Coração de Maria ou das Irmãs Doroteias, ou em Coimbra, no Colégio de S. Teotónio), e que defendiam as nossas causas com grande empenhamento dando um apoio extraordinário e vibrante às direcções” (p. 185).

¹²³⁰ Efectivamente, o Estatuto é o resultado de uma série de cumplicidades e influências, abarcando muitas personalidades, instituições (sobretudo a Igreja e a AEEP) e partidos políticos. Com um produto tão consensual e avançado para a época, é natural que todos procurem destacar sectariamente a participação que tiveram neste processo, como tivemos ocasião de ir registando.

partir deste marco indelével, o ensino privado é projectado para níveis próximos do ensino estatal e, mau grado as vicissitudes por que vai continuar a passar, estão criadas as condições normativas suficientes para poder integrar de pleno direito uma rede escolar nacional. Todavia, a permanência entre nós de um típico *Estado paralelo*, numa (quase) ruptura entre as palavras e os actos, irá continuar a condicionar o livre funcionamento das escolas privadas, sujeitando-as mais às opções oscilantes (e por vezes contraditórias) do poder político do que à suposta segurança da arquitectura legislativa entretanto construída.

3.3.4. Observações finais

Com o crescendo da expansão escolar estatal, na década de sessenta do século passado, surgem os primeiros sinais significativos de uma reacção *pró-activa* tendencialmente organizada, da iniciativa das escolas católicas, arrastando com elas as restantes escolas privadas, sempre que a matéria também lhes dizia directamente respeito.

Nesta dinâmica “reactiva” verificamos que são as *bases* quem normalmente tomam a iniciativa. E neste particular, assume um lugar de destaque o “movimento das escolas católicas” constituído na diocese de Leiria, logo contagiando Coimbra, a Zona Centro e o país inteiro, tal a necessidade de coesão sentida pela (quase) totalidade dos directores, perante uma crise imparável e ameaçadora. O entusiasmo dos três padres fundadores será, pois, suficiente para vencer barreiras, desconfianças e hesitações, tanto a nível interno como da parte dos governantes. Se as barreiras e desconfianças surgem mais do poder político – ademais quando se atravessa uma década, a de setenta, toda ela recheada de acontecimentos políticos plurifacetados (e normalmente adversos), a par de uma autêntica *explosão* da rede estatal de ensino – já as hesitações são normalmente originárias da parte da hierarquia da Igreja. Deixámos claro, todavia, que o episcopado deseja a consecução das pretensões do “movimento”, mas é afectado pela inércia e pouca experiência de trabalho concertado, nos primeiros anos da década de setenta, e, após a Revolução de Abril, pelo receio de confrontos directos e *cruéis* com as forças *de esquerda*, tradicionalmente conotadas com o laicismo e anticlericalismo.

Mau grado estes escolhos, a reacção das escolas católicas é plena de sucesso: estimulados a congregar esforços na busca da sua identidade, criam a AEC e provocam o surgimento de uma estrutura nacional, formal, incumbida da Escola Católica, o DEC; em paralelo com esta

luta, e agregando as restantes escolas privadas, ajudam a criar a AEEP; preocupam-se em melhorar o seu desempenho pedagógico muitas vezes agregando as outras escolas particulares; numa acção concertada dentro da AEEP, com a discreta (mas eficaz) influência da Igreja, as escolas católicas contribuem fortemente para a edificação de um conjunto de normativos que nortearão o futuro do EPC nos tempos seguintes.

Com estas apostas, as escolas católicas, com a permanente colaboração das restantes escolas privadas naquilo que lhes é comum, potenciam a crise decorrente da concorrência estatal, adequam-se aos novos tempos societários e preparam o futuro, nunca deixando de lutar pela (mais) efectiva materialização do princípio da liberdade de ensino – afinal, *aquilo* que subjaz a tudo o resto.

3.4. Escola Católica: promotora, impulsionadora ou oponente da massificação escolar?

Perante o *fenómeno* da expansão escolar estatal, as escolas católicas – e a maioria das restantes escolas privadas – não ficam indiferentes. Há muito que se esperava esta atitude do Estado, mas nem todos acreditavam que ela assumisse os contornos que efectivamente veio a assumir, sobretudo quando esta expansão se torna galopante, como veio a acontecer com Veiga Simão. A inércia do sistema e os decorrentes acomodamentos são fortemente abalados e geram incómodos em grande parte do ensino privado. As escolas da Igreja, funcionando em termos *políticos* mais como escolas privadas do que como escolas “católicas” (pelo menos até aos inícios da década de setenta), não escapam a estes desconfortos e vivem as dificuldades das suas congéneres.

Mas antes da explosão escolar estatal, será que a Igreja e as suas escolas – porque mais treinadas na *arte* do ensino – não terão entendido os primeiros *sinais dos tempos* (e dos governantes, e da conjuntura internacional), e correspondido à anormal procura social da educação, antecipando-se desta forma a iniciativas estatais organizadas? Nesta dinâmica, que razões terão animado a criação de (mais) escolas católicas?

Indo nós pesquisar e analisar a disseminação de escolas não estatais por todo o território nacional, perguntamos se as escolas católicas, também em conjunto com outras escolas privadas (e assumindo de um papel especial), não terão sido as promotoras ou, pelo menos, as impulsionadoras da “democratização” da educação? Ou as reacções das escolas católicas à

fortíssima expansão escolar de Veiga Simão poderão ser interpretadas como atitudes de “oposição” a um movimento imparável (e há muito sentido como indispensável) emergido, de forma “explosiva”, da iniciativa estatal?

É na busca de lógicas coerentes – integrando as análises anteriores, e que nos permitam responder a estas questões basilares na nossa investigação –, que procuraremos fazer as abordagens que se seguem.

3.4.1. A territorialidade

3.4.1.1. A distribuição geográfica

Uma das características mais associadas às escolas católicas e ao ensino privado em geral nas décadas em estudo é a sua presença em quase todo o país, mormente nas zonas afastadas dos grandes centros. Perante esta “explosão especial”, vamos olhar e analisar a implantação das escolas católicas no território português, perscrutando as razões por que optam preferencialmente pelo ensino liceal – afinal de contas, o ensino conotado com as franjas menos desfavorecidas da população. Nesta análise territorial, procuraremos confrontar as escolas da Igreja com as escolas de matriz cristã e as restantes escolas privadas, explorando diversos cenários na mira de encontrar pontos de intersecção e aspectos conclusivos.

No estudo estatístico servir-nos-emos de informações cruzadas provenientes de fontes oficiais (Estatísticas da Educação, Arquivo Documental do Ministério da Educação, diplomas oficiais), de fontes ligadas à Igreja Católica, sobretudo o Anuário Católico, de fontes ligadas ao ensino privado (*Guia do Ensino Particular*), assim como de informações veiculadas por pessoas correlacionadas com os estabelecimentos de ensino particular.

3.4.1.1.1. Uma explosão especial

São muitas as pressões externas para aumentar a taxa de escolarização do país, a partir de meados do século passado, como já tivemos ocasião de referir no cap. 2. Realizado o objectivo da escolaridade primária obrigatória, surge então a tendência para a generalização dos estudos secundários. Mas a situação da rede escolar estatal a este nível é deveras confrangedora: apenas as capitais de distrito e algumas cidades do interior são contempladas

com liceus e escolas técnicas. De fora, ávidas de mais educação e instrução, ficam centenas de vilas e algumas freguesias populosas, conformadas com a marginalização, ou revoltadas perante a falta de resposta a uma progressiva abertura política (e social) a níveis mais altos de escolarização.

Os Seminários são uma excelente (mas limitada) solução, primeiramente para quem pensa desejar ser padre, mas seduzindo igualmente quem deseja *dar o salto*, promover os conhecimentos e melhorar a sua condição social. Mas serão as escolas privadas, a maioria delas directa ou indirectamente ligadas à Igreja, as primeiras a responder a esta ânsia latente de mais cultura, para mais desenvolvimento a todos os níveis. E acabarão por ser estas escolas, na maioria dos casos, a única hipótese viável para as famílias que desejam um futuro mais promissor para os seus filhos¹²³¹, deixando-se de fora, mesmo com este contributo, muitos candidatos com poucos recursos materiais e os que não conseguem encontrar escolas secundárias, estatais ou não estatais, a distância razoável ou com boas comunicações.

Com o incremento da expansão escolar estatal, surgem em quase todas as dioceses colégios sob a tutela do bispo, que engrossam o caudal de escolas católicas e aumentam substancialmente a oferta privada, especialmente a nível do ensino secundário liceal. Efectivamente, o ensino particular “está em toda a parte”¹²³², como diz efusivamente o Pe. José Agostinho Rodrigues (1965) no 1º Congresso do Ensino Particular:

“Territorialmente considerado, O Ensino Particular é nacional. Está em toda a parte” (p. 719).

Segundo António Nóvoa (2005), esta resposta explosiva de escolas privadas terá sido potenciada pelos governantes, uma vez que política e socialmente não interessará massificar o

¹²³¹ Um quadro ilustrativo dos novos percursos ansiados pelas populações do interior esquecido é-nos descrito na primeira pessoa por Octávio Morgadinho no *Jornal da Família* de Outubro de 2009: “Os meus tempos de escola foram marcados pela escassez de recursos, deficiência de condições e alguma ambição. (...) Comecei na sala em casa da professora onde se amontoavam as crianças das várias idades e classes e acabei em edifício novo e amplo com um professor por classe. A classe terminal, a 4ª, era privilégio dos rapazes. A maioria das raparigas ficava pela terceira. O percurso escolar acumulava com o trabalho agrícola. Até o professor tratava as propriedades em complemento do horário escolar. O prosseguimento de estudos era privilégio de poucos com fortuna para pagar o colégio, de alguns aventureiros que hipotecavam as propriedades na esperança de reavê-las com o sucesso do curso dos filhos. Havia ainda o Seminário que abria a porta aos bons alunos independentemente dos seus recursos, oferecendo a perspectiva de uma profissão prestigiada por motivos religiosos para uns, por promoção social e razões económicas para outros” (p. 5).

¹²³² Nas suas muitas deslocações pelo país, Veiga Simão (1973a) reconhece publicamente essa territorialidade, tal a evidência. Por exemplo, no final da visita realizada ao distrito de Viana do Castelo, de 10 a 12 de Maio de 1973, o ministro manifesta esse reconhecimento desta forma: “Tanto quanto me lembre, exceptuando o ensino particular, o ensino preparatório e o ensino secundário estavam reduzidos a Viana do Castelo e a Ponte de Lima” (p. 93).

acesso a níveis mais elevados de escolarização, mormente os que conduzem ao ensino superior:

“A abertura incontrolada dos liceus era vista como um perigo, pois ‘a quantidade é inimiga da qualidade’¹²³³. (...) No conjunto das medidas tomadas para restringir o acesso aos liceus, a mais eficaz foi, sem dúvida, o reforço do ensino privado. A Comissão de 1928 fizera uma recomendação sugerindo que ‘era indispensável estimular a iniciativa particular no sentido de fazer derivar para os colégios uma parte importante da população dos liceus’” (p. 107).

Esta lógica irá manter-se nas décadas seguintes. É preciso estimular a procura do ensino técnico, controlar o acesso ao liceal, incumbindo ao ensino particular servir de reserva como refere Sérgio Grácio (1992):

“O crescimento mais acentuado do liceal particular, relativamente ao oficial, sugere uma tensão ascendente da procura, em grande parte limitada pelos recursos das famílias e à qual durante anos sucessivos a rede liceal pública não dá resposta. Tal movimento da procura é confirmado já em 1952 quando Pires de Lima, discursando aquando da inauguração dos liceus de Oeiras e Aveiro, os últimos a serem construídos por largos anos, afirma estar-se ‘no decurso do último ano em que foi possível autorizar a matrícula nos liceus a todos os que a requererem’; mas era preciso dar a prioridade ao técnico, cabendo ao liceal particular o excedente da população escolar” (p. 138).

Aproveitando estas circunstâncias, “os colégios cumpriram uma relevante função social” (Nóvoa, 2005: 107), acolhendo muitos alunos dos grandes centros sem vaga nos liceus (ou por opção de um projecto educativo próprio), e muitos outros oriundos de zonas não abrangidas pela rede estatal.

É claro que havia a alternativa do ensino técnico oficial, muito estimulada igualmente pelo Estado Novo¹²³⁴. Mas o pós guerra provoca mudança de mentalidades e o estatuto limitado deste ensino já não responde cabalmente às expectativas de muitas franjas

¹²³³ Palavras de José Pereira Tavares, proferidas na abertura do I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, em 1927 (António Nóvoa, 2005: 107).

¹²³⁴ Terá sido o Ministro Mário de Figueiredo, no início da década de quarenta, a revitalizar o ensino técnico, levando a cabo estudos que conduzirão a uma “reforma ampla”, promulgada em 1947 (Rómulo de Carvalho, 1986: 780). Este investimento conduz a que, no espaço de uma década, de 1949/50 a 1958/59, os candidatos ao ensino técnico aumentem 335,1% (enquanto os do ensino liceal aumentam 99,2%) (Pedro Tavares, 1960: 275).

populacionais¹²³⁵. Neste novo contexto societário, a Igreja, com os seus padres e as suas escolas congregacionais e diocesanas, arrastando consigo muitos outros estabelecimentos de ensino privados, depressa responde a esta procura anormal dos estudos liceais, que ajudam a configurar uma autêntica explosão no domínio do ensino secundário liceal.

Em entrevista, António Teodoro (2007) sintetiza, deste modo, esta “revolução”:

“O que se verifica na realidade? Ser operário em Portugal nos anos 50 não era o mesmo que trabalhar na Volkswagen na Alemanha. O prestígio social, o poder nas respectivas sociedades, o salário, são completamente diferentes. As populações que começaram a enviar os seus filhos para a escola – pequenos e médios agricultores, comerciantes, funcionários, etc. –, constataram que o ensino público não respondia aos objectivos de continuação de estudos, por não haver vaga nos liceus existentes ou por ser longe – em terras como Mangualde, Nelas, os concelhos do Alentejo, não havia alternativa, a não ser na sede do distrito.

Emerge então uma procura de ensino liceal. Aí, pessoas ligadas à Igreja – não a Igreja como instituição – aparecem a responder a essa procura social, até porque eram, em geral, as que tinham qualificações académicas, sejam obtidas nos seminários ou nas universidades, nomeadamente para dar as Humanidades. Essas pessoas aparecem a responder a uma procura reprimida, que o Estado Novo queria canalizar para o ensino técnico, mas que o filho do comerciante, do pequeno agricultor, não desejava. Eles queriam seguir o percurso que o filho do médico ou do engenheiro seguia, porque era esse o socialmente prestigiante.

Mais tarde, verifica-se o mesmo com os filhos dos emigrantes, primeiro os de África, do Congo nomeadamente, e depois os de França, que deixaram cá as mulheres e os filhos. Aí aparecem novamente essas pessoas ligadas à Igreja (até porque eram os intelectuais da época) a criar colégios, a responder a uma procura social reprimida por uma política que, no fundo, queria “desviar” a frequência escolar dessas novas camadas sociais para o ensino técnico, ou mesmo para a não continuação de estudos” (pp. 159/160).

Também aludindo a esta questão candente por esta época, José Veiga Simão (2010), em entrevista, explica esta lógica social, em que ele próprio é exemplo ilustrativo:

“Mas não nos afastando da problemática da educação na época dos anos 70 diria que os pais ambicionavam que os filhos se inserissem numa classe social superior à sua. A via para o conseguir era o liceu. Assim sucedeu com os meus pais ao matricularem-me e ao meu irmão no liceu e não numa escola técnica, e éramos uma família modesta. Os colégios da

¹²³⁵ João Barroso (1995) caracteriza o ensino técnico como uma “segunda via, socialmente discriminada e profissionalmente discriminante” (p. 573). Não esqueçamos que a mentalidade da altura, herdeira do passado, desvaloriza tudo o que é trabalho “manual”.

Igreja, nomeadamente os de pequena dimensão, à procura de alunos, optaram, naturalmente, pela via liceal. O ensino técnico-profissional não estava no seu horizonte” (p. 303).

Perante esta crescente preferência popular pelos liceus, condicionada pelas limitações da rede estatal¹²³⁶, não terá sido difícil ao ensino privado desenvolver-se e fazer a opção prioritária por este tipo de ensino, desenvolvendo um papel reconhecido como “importante” pela generalidade dos analistas, como já vimos. A este respeito, consideramos paradigmáticas as razões invocadas pelo Pe. António Pedro (2007), em entrevista a nós concedida:

“A meu ver, estávamos muito integrados numa determinada mentalidade. Nós também sofremos mentalidades erradas e a Igreja estava só interessada em formar as pessoas no aspecto moral, cultural, intelectual e dos valores, mas não tanto no aspecto prático. Essa é uma questão nossa, era isso que se passava nas escolas que eram da Igreja. Mas aquelas que não eram da Igreja também pensavam da mesma maneira. Havia, pois, a moda do liceu. (...) O ensino técnico era, realmente, para gente mais pobre, tinha esse estigma. O ensino liceal, pelo contrário, tinha uma boa imagem, tornava-se sedutor. Para lá iam os primeiros. Havia esta mentalidade, na altura” (p. 152)¹²³⁷.

Mas será que a Igreja e a maioria das escolas privadas não terá investido no ensino técnico só porque a pressão social era menor¹²³⁸? Se a este factor associarmos uma distribuição muito equitativa da rede de escolas comerciais e industriais estatais pelo país –

¹²³⁶ João Barroso (1995) considera que “o ano de 1955-56 pode ser considerado como o ano de rotura generalizada no sistema de ensino liceal” (p. 629). Este mesmo autor, procurando sintetizar as dinâmicas da expansão escolar, diz o seguinte: “Pode dizer-se que, entre 1936 e 1960, (...) se assiste a uma política deliberada de contenção da expansão da rede escolar do ensino liceal público, primeiro, até 1947, através de uma estratégia claramente ‘obstrucionista’, em seguida através de uma estratégia de ‘aliciamento’ para o ensino técnico. (...) Este desajustamento deliberado entre a oferta e a procura escolar ao nível do liceu público, e a incapacidade de o ensino particular e do ensino técnico funcionarem integralmente como verdadeiras alternativas fizeram com que, ao contrário do que aconteceu nos outros países após a Segunda Guerra Mundial, a ‘explosão escolar’ (descrita por Coombs, 1968) fosse substituída, em Portugal, por uma ‘implosão escolar’ de que a organização e administração dos liceus foram as principais vítimas” (p. 577).

¹²³⁷ Também ilustrativo desta opção natural pelo ensino liceal é este excerto de uma entrevista dada pelo director do Colégio S. Pedro, em Coimbra (uma escola privada que se rege pelos princípios cristãos), nos inícios da década de sessenta: “Observa-se uma luta intensa pela conquista das profissões que demandam maior preparação cultural. Somos testemunhas dos grandes sacrifícios dos pais que pretendem dar aos filhos uma educação superior à que receberam” (*Correio de Coimbra*, 15/4/1961, p. 6).

¹²³⁸ Nestas décadas, é efectivamente reduzida a procura do ensino técnico, embora a sua frequência vá crescendo devido ao estrangulamento do acesso aos liceus e ao aumento do parque escolar a este nível. E perto de 50% da frequência de todo o ensino técnico está num só curso, o curso geral do comércio, fundamentalmente “de lápis e papel” (Tavares Emídio, em entrevista a António Teodoro, 2002: 581). Sobre o pouco impacto social do ensino técnico, e a opção pelo liceu, nos inícios da década de setenta, são curiosos estes comentários retirados de entrevistas realizadas por António Teodoro (2002): Veiga Simão confirma que “as pessoas normalmente pediam liceus” (p. 108); Tavares Emídio (Inspector-Chefe da Direcção de Serviços do Ensino Preparatório entre 1969 e 1972 e Director-Geral do Ensino Secundário entre 1972 e 1974) tem a seguinte resposta: “Calma aí! Ninguém pedia o técnico” (referindo-se sobretudo aos autarcas) (p. 580).

lembramos que em 1960/61 existem no Continente e Ilhas 97 escolas técnicas oficiais¹²³⁹, enquanto que somente 43 liceus¹²⁴⁰ –, encontraremos razões suficientes para esta preferência *natural* das escolas privadas pelo ensino liceal neste processo da expansão escolar. Mas não serão, decerto, todas as razões. Outras haverá que passarão designadamente pelo menor poder financeiro dos agregados familiares dos alunos que procuram o ensino técnico e pela necessidade de um maior investimento em equipamentos, como explicitamente refere o Pe. António Leite (1961):

“Ultimamente têm-se aberto numerosos estabelecimentos deste ensino [privado], sobretudo liceal, mesmo em muitas pequenas vilas de província, por vezes até por iniciativa dos respectivos municípios. A difusão do ensino técnico particular tem sido muito mais restrita, por causa dos maiores encargos que exige com a montagem de oficinas, etc., da menor capacidade financeira das famílias dos alunos que, em geral, o frequentam” (p. 526)

¹²⁴¹

¹²³⁹ Este número sobe para 238 se considerarmos as escolas náuticas, agrícolas e de enfermagem.

¹²⁴⁰ Cf. Estatísticas da Educação 1960/61, em <http://inenetw02.ine.pt:8080/biblioteca/search.do>, p. 23.

¹²⁴¹ Nesta oportunidade, o Pe. António Leite (1961) ilustra a sua opinião com dados estatísticos referentes ao ano 1958/59, onde se pode inferir que apenas 7,6% dos alunos inscritos no ensino técnico frequenta estabelecimentos privados (p. 527). Anos mais tarde, este sacerdote insiste nestas razões, justificando os 6% de alunos que frequentam as escolas técnicas privadas, segundo as estatísticas de 1962/63 (1965: 306/307).

Além deste testemunho, outros há, de diferentes sectores societários e políticos, que emitem opiniões semelhantes:

Em 1964, o deputado Gonçalves de Faria, depois de evidenciar o menor investimento do ensino particular para com o ensino técnico, aponta as mesmas razões que António Leite: “Quer-me parecer que as causas impeditivas da difusão do ensino técnico particular residem nos maiores encargos que exige a construção de oficinas e o seu apetrechamento e a menor capacidade financeira das famílias dos alunos que, em geral, o frequentam” (AN, *Diário das Sessões* de 30/1/1964, p. 3029).

Em 1965, as “Contas Gerais do Estado” referem que em 1963 havia 152 escolas comerciais e industriais, sendo 95 do ensino oficial e 57 do ensino particular. Estes 37,5% de estabelecimentos privados não correspondem, porém, ao número de alunos que os frequentam: num total de 118 297 alunos, apenas 6612 (5,5%) pertencem ao ensino particular, concluindo o relatório que “a iniciativa particular parece não se interessar muito por este grau de ensino” [p. 4474 – (119)].

Nos Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional, António Ávila (1967) pronuncia-se sobre a presença do ensino privado no subsistema técnico-profissional, considerando que esse crescimento não é relevante “devido ao elevado custo das instalações e equipamentos e a uma exploração mais dispendiosa, frente a uma população escolar de menores recursos económicos” (p. 118). Para este especialista, é necessária uma maior presença do ensino particular na formação técnica e profissional da juventude (até porque da década de cinquenta para a de sessenta o número de candidatos aumentou 4,5), devendo para tal existir ajudas financeiras do Estado (*ibidem*).

Sobre este assunto, mas em tom mais crítico, também se pronuncia António Manuel Hespanha (1967). Depois de apresentar dados estatísticos que comprovam a “desafeição que a empresa privada parece ter pelo ensino comercial e industrial”, o autor aventa as hipóteses habituais e outras: “A menor ‘classe’ do ensino comercial e industrial (...); a sua menor rentabilidade – custos mais elevados (máquinas, oficinas, etc.) e utentes economicamente mais débeis (e, logo, impossibilidade de manter preços elevados); as menores incidências ideológicas ou religiosas do ensino técnico – isto partindo do princípio de que a causa eficiente da atracção que a empresa particular parece sentir pelo ensino secundário é uma razão de protecção ideológica ou religiosa” (p. 130). Noutro momento, o autor considera que este sector de ensino seria naquela altura mais necessário do que o ensino liceal (p. 137).

Nesta linha de pensamento crítico, mas procurando atingir os “colégios de padres”, Virgílio de Lemos (1971), referindo-se aos padres que investem no ensino privado, estranha que não criem colégios com ensino primário ou com ensino técnico. E aponta algumas razões: “A primeira é que o Ensino primário e o Ensino

Contudo, apesar dos factores que contribuem para esta opção preferencial pelo ensino liceal, a Igreja terá equacionado a importância de estar presente, com a Escola Católica, no ensino técnico¹²⁴². Em 1949, numa carta enviada a Oliveira Salazar, o Cardeal Cerejeira manifesta o interesse da Igreja pelo ensino técnico, uma vez que estes alunos são oriundos “em geral de meios mais tentados pelas propagandas materialistas e revolucionárias”. Na sua perspectiva, só a Igreja e o ensino religioso “poderá salvá-los dos mitos revolucionários” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, Cópia da exposição do Cardeal Cerejeira a Sua Excelência o MEN, em Agosto de 1949, p. 3).

No ano seguinte, O Pe. António Leite, em nome dos Provinciais dos Institutos Religiosos, escreve ao Cardeal Cerejeira sobre “a questão escolar” e, entre outros assuntos, destaca desta forma o ensino técnico:

“A importância destas escolas [técnicas] é cada vez maior, por ali se formarem os operários especializados que pela sua posição e maior cultura, estão destinados a exercer sobre as massas trabalhadoras notável influência, mesmo sob o aspecto político, talvez maior que a de um diplomado com um curso superior ou dos liceus” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 5, carta ao Cardeal Cerejeira, 6/12/1950, p. 1).

técnico são de si pouco rendosos, materialmente; a segunda é que o Ensino primário e o Ensino técnico nunca foram campo, em Portugal, para largas possibilidades de influência mental, ideológica e, portanto, de domínio e orientação das inteligências” (p. 518).

Também Veiga Simão (2010), em entrevista, alude a esta lacuna nos propósitos do ensino privado, designadamente das escolas católicas: “Acontecia, porém, que o ensino particular, incluindo o da Igreja Católica, estava, infelizmente, pouco interessado no ensino técnico-profissional. A sociedade portuguesa era (e ainda é) dominada por *estigmas* que lhe determinam ritmos lentos no seu progresso. (...) As escolas técnicas não podiam continuar a ser, para os portugueses, as *escolas dos pobres*. Esta realidade era tão visível que, pela via do ensino técnico, foi sempre difícil atingir posições sociais mais elevadas na sociedade, mesmo nas de natureza técnica. Ainda hoje, temos pessoas notáveis – o actual Presidente da República, Prof. Dr. Cavaco Silva é um exemplo – que, por seguirem a via do ensino técnico-profissional, para entrarem na Universidade tiveram de frequentar mais dois anos de escolaridade em Institutos Comerciais. Tal não acontecia aos alunos dos liceus com acesso directo do então sétimo ano do liceu ao ensino superior de qualquer natureza: humanista, científico ou técnico. Mais grave ainda era o facto de um cidadão que tivesse um curso técnico não poder ser nomeado para cargos na função pública acima de uma certa “letra”. Como consequência insólita, um cidadão não podia ser nomeado para chefe de oficinas se fosse diplomado com o ensino técnico-profissional, mas era possível ser nomeado com o curso geral dos liceus. Estas e outras enormes incongruências atrasaram o progresso da sociedade portuguesa. Resumindo, neste desafio crucial, o ensino particular, e mesmo a sociedade civil, nunca apostaram com ousadia e originalidade no ensino técnico-profissional” (pp. 6/7). Sobre este assunto, ver também p. 10 da entrevista.

¹²⁴² Será oportuno referir que o Concílio Vaticano II estimula os responsáveis da Igreja a fundarem escolas técnicas: “Devem ter-se em conta as necessidades do nosso tempo na fundação e organização das escolas católicas. Por isso, se por um lado devem continuar a ser promovidas as escolas inferiores e médias que constituem o alicerce da educação, também devem ser tidas em muita conta aquelas que as condições hodiernas exigem dum modo particular, como são as chamadas escolas profissionais e técnicas” (GE 9). Decorrente desta recomendação, também o Código de Direito Canónico, no §2 do can. 802 aconselha o seguinte: “Onde for conveniente, o Bispo diocesano providencie para que se fundem também escolas profissionais e técnicas, ou outras exigidas por necessidades especiais” (Pedro Lombardia, 1984: 512).

Já no final da década de cinquenta, o Pe. António Leite (1959a), coerente com estas ideias, propõe a “intensificação do ensino técnico e profissional, particularmente no campo feminino, onde parece mais fácil conseguir-se para já”¹²⁴³ (p. 134).

Esta pouca apetência das escolas privadas para o ensino “comercial e industrial”, leva Antunes Valente, no semanário diocesano *Reconquista*, no princípio da década de sessenta, a questionar o facto de a grande maioria das escolas privadas emergentes se direccionar quase exclusivamente para o ensino liceal, sem terem em conta a realidade do meio local:

“Porque há-de ser um colégio e não uma escola técnica, uma escola agrícola, uma escola de artes e ofícios? (...) O ensino tem de ser idealmente adaptado ao ambiente, à região, aos superiores interesses da comunidade” (3/9/1961, p. 3).

Nestas circunstâncias, e atendendo às necessidades locais, o autor considera desadequado para os jovens da região o ensino liceal, uma vez que não vai ao encontro das suas expectativas e não lhes fornece conhecimentos específicos:

“Sabemos que o colégio, o ensino liceal fornece aos jovens uma mera formação literária, que não prepara para a vida. Lançar-se-ão, assim, na luta pelo emprego milhares de rapazes que de conhecimentos técnicos nada possuem, que nada servem para o progresso do país em que todos estão agora empenhados. (...) Todos sabem que no nosso concelho há uma grande preocupação em toda a gente para que seus filhos se eduquem, e possam garantir uma vida melhor que a que presentemente se vive por aqui. Há muitos jovens interessados. (...) Ora toda esta juventude tem que ser bem orientada para benefício próprio, da região, do país. E não é o ensino liceal o mais próprio, este não prepara para a vida prática, é bom para quem quer continuar os seus estudos rumo à Universidade, o que lhes está impossibilitado pelos magros recursos das famílias. Interessa-lhes uma preparação comercial, industrial, agrícola, artística, ofical” (ibidem).

É esta uma voz (crítica) oriunda do interior do país, veiculada através de um semanário diocesano de grande prestígio, insatisfeita com algumas opções fáceis, mas que não terá muito eco junto dos potenciais fundadores de novos colégios¹²⁴⁴. No entanto, na reunião do Cardeal

¹²⁴³ A opção pelo campo feminino deverá assentar no facto de o currículo correspondente exigir menor investimento a nível dos equipamentos.

¹²⁴⁴ Curiosamente, é da diocese de Portalegre e Castelo Branco que, anos antes, um (bom) exemplo de escola “polivalente” surge – o Externato de Ensino Liceal e Técnico, em Medelim. Pertença do Centro Paroquial de Assistência e Formação Social de Aldeia do Bispo, esta escola de matriz cristã aposta fortemente no ensino profissional, como o atesta o seguinte excerto de um artigo a ele alusivo: “A maior necessidade do nosso ensino é no ensino profissional, quer industrial, quer agrícola. É sobretudo para este género de ensino que devem encaminhar as grandes massas de jovens por dar-lhes mais alta preparação para a vida. No ritmo de crescimento económico previsto tanto no primeiro plano de fomento já concluído, como no segundo em execução, como no

Cerejeira com os directores dos colégios diocesanos do Patriarcado, em 22 de Abril de 1967, o terceiro ponto da ordem de trabalhos é o “Estudo de hipóteses de Cursos Técnicos nos nossos colégios”, indiciando pelo menos a vontade de reflectir sobre esta questão¹²⁴⁵.

Se a *explosão* das escolas católicas (e das escolas privadas em geral) tem sobretudo um sentido – o liceu –, não faltam, porém, recomendações vindas do Vaticano e do episcopado nacional para um mais forte investimento no ensino técnico, contrariando, em teoria, teses que colam a Igreja às classes mais favorecidas¹²⁴⁶.

A mensagem não terá sido bem acolhida pela generalidade dos agentes espalhados no terreno, é certo. Mas cremos que as reacções seriam bem diferentes se estes estímulos consonantes com a missão (mais) específica da Escola Católica fossem acompanhados de correspondentes apoios financeiros estatais. E neste particular, já vimos que *o sentido* do Estado no tocante ao ensino privado também apontava estrategicamente para a via liceal. Nestas circunstâncias, a força das orientações hierárquicas facilmente se diluiu numa realidade ávida de liceus e com boa aceitação social, ademais com investimentos menos sujeitos a riscos.

3.4.1.1.2. As estatísticas

Os números relativos ao ensino particular, particularmente no sector onde mais se nota a explosão escolar – o liceu –, serão esclarecedores de lógicas e dinâmicas fomentadas no período em análise, confirmando (ou questionando) hipóteses e levantando novas linhas de reflexão. Sabendo nós que os dados estatísticos “valem o que valem”, não deixarão contudo de assumir um significado relevante nesta investigação. Embora a informação disponível seja razoável, várias foram as dificuldades com que nos deparámos. As estatísticas oficiais contemplam todo o universo do ensino público e do ensino privado, e em termos globais; se

terceiro em preparação, prevê-se ainda antes de 1970 a necessidade de 20 000 empregados qualificados por ano para ocorrer ao ritmo de crescimento do trabalho. Ora só o ensino técnico-profissional pode dar satisfação àquelas necessidades. Adentro da modéstia dos seus recursos o Centro Paroquial de Assistência e Formação Social de Aldeia do Bispo procura ocorrer no âmbito da sua influência à solução desse magno problema. Para tanto, desde o início da sua actividade docente, mantém no Externato de Ensino Liceal e Técnico em Medelim, o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, onde tem obtido os melhores êxitos” (*Reconquista*, 18/8/1963, p. 5).

¹²⁴⁵ A perspectiva seria complementar a oferta liceal com cursos técnicos, e não criar “escolas técnicas” de raiz. Parece que esta hipótese não se terá concretizado em nenhum colégio do Patriarcado, conforme nos confidenciou o Pe. João Rocha, responsável por este sector diocesano na década de setenta.

¹²⁴⁶ Anos mais tarde, a abertura da Universidade Católica aos cursos de gestão, economia e engenharia é vista por Veiga Simão (2010) como um esforço da Igreja para combater o estigma do ensino técnico (p. 7). (Neste particular, recordamos que até à década de setenta, os engenheiros eram depreciativamente considerados “operários especializados”, designadamente pelos homens do Direito, como já tivemos ocasião de referir em 2.4.2.2, a propósito de Francisco Leite Pinto).

quisemos recolher informações sobre cada estabelecimento de ensino particular, tivemos de consultar o Arquivo Documental do Ministério da Educação e registar individualmente os dados¹²⁴⁷. Por outro lado, se as escolas canonicamente reconhecidas como “católicas” estão incluídas nos anuários católicos, não encontramos em qualquer documento oficial da Igreja uma informação estatística sequencial e bem estruturada sobre elas¹²⁴⁸. Sobre as “escolas de matriz cristã”, *categoria* que já definimos no primeiro capítulo, e porque muitas delas já não existem ou estão actualmente “descaracterizadas”, decidimos perguntar a opinião a pelo menos duas pessoas bem conhecedoras do meio, tendo em conta os critérios definidos. A informação foi cruzada e, em caso de dúvida, questionámos outras pessoas¹²⁴⁹. Também os dados numéricos recolhidos, mesmo em estatísticas oficiais, são sempre que possível confrontados com informação correlacionada encontrada em diversos documentos consultados.

É nestas circunstâncias e com estas limitações que vamos apresentar os dados relativos a três períodos específicos das três décadas em análise: o primeiro – 1955/56 – quando se começa a sentir a procura anormal da instrução/ educação; o segundo – 1963/64 – quando se intensifica a explosão de escolas católicas, a par de muitas outras escolas privadas; o terceiro – 1972/73 – quando os efeitos da reforma Veiga Simão se fazem sentir, conduzindo ao encerramento de muitos colégios.

Tendo em conta os pressupostos acima considerados, elaboraram-se dezoito quadros contendo os dados estatísticos gerais relativos a cada distrito do território continental (cf. Anexo IA), e que servirão de base de informação para a construção de outros quadros e gráficos alusivos a aspectos mais específicos.

Tomaremos como referência os estabelecimentos e os alunos e procuraremos explorar as informações disponíveis e as recolhidas na nossa investigação, de forma a permitir tirar conclusões, ou pelo menos *linhas tendenciais*. Para tal, vamos atender a três grandes grupos de escolas - escolas “católicas” (EC), escolas de “matriz cristã” (emc) e escolas “laicas” – tendo sempre como referência nos quadros do Anexo IA. Em diversas situações, as escolas

¹²⁴⁷ Também aqui encontramos dificuldades, não devidas aos recursos humanos existentes no Departamento (antes pelo contrário), mas sim aos recursos documentais, escassos, dispersos, incompletos, e não sequenciais.

¹²⁴⁸ Encontrámos apenas informações pontuais, por vezes desconcertadas de um anuário para outro. Procurámos, nós próprios, construir uma informação consistente e completa relativa a três anos lectivos determinados, que contemplasse, designadamente, o número de alunos. Para tal, contactámos as dioceses/ colégios em causa, mas os elementos recolhidos, por variadas razões (sobretudo pela falta de informação antiga), são manifestamente incompletos, optando nós pela sua não inclusão neste trabalho. Ademais, muitas das escolas já não existem, perdendo-se no tempo também os seus arquivos, na maioria dos casos.

¹²⁴⁹ Os nomes das individualidades questionadas estão mencionados na nota introdutória das tabelas.

católicas são subdivididas em ECc (Escola Católica congregacional) e ECd (Escola Católica diocesana).

Conforme a análise que se pretende fazer, também vamos considerar em alguns quadros as escolas estatais existentes em determinados períodos.

Como queremos verificar se foram as escolas directa ou indirectamente ligadas à Igreja (escolas católicas e escolas de matriz cristã) as principais promotoras da expansão escolar, apresentamos normalmente uma coluna com a junção destes dois tipos de escola privada.

a) Os estabelecimentos

Os estabelecimentos por distritos

Em cada um dos anos considerados, e respeitante ao universo das escolas privadas existentes, vamos verificar no Quadro III.4.1, em termos absolutos e relativos¹²⁵⁰, por distrito e a nível nacional, quantas são as escolas “católicas”, as de “matriz cristã” e as escolas “laicas”.

¹²⁵⁰ O valor das percentagens é arredondado às unidades. Devido a este efeito, poderá haver pequenos desajustamentos nos somatórios.

i) Em 1955/56

Quadro III.4.1: Escolas privadas por distrito em 1955/56¹²⁵¹

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Distrito	Total de escolas privadas		EC		Emc		EC + Emc		Escolas laicas	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Aveiro	23	8%	4	17%	9	39%	13	57%	10	43%
Beja	10	3%	1	10%	2	20%	3	30%	7	70%
Braga	15	5%	14	93%	1	7%	15	100%	0	0%
Bragança	6	2%	3	50%	1	17%	4	67%	2	33%
Castelo Branco	9	3%	3	33%	4	44%	7	78%	2	22%
Coimbra	20	7%	3	15%	10	50%	13	65%	7	35%
Évora	11	4%	3	27%	6	55%	9	82%	2	18%
Faro	14	5%	2	14%	4	29%	6	43%	8	57%
Guarda	11	4%	5	45%	4	36%	9	82%	2	18%
Leiria	11	4%	5	45%	0	0%	5	45%	6	55%
Lisboa	63	21%	18	29%	8	13%	26	41%	37	59%
Portalegre	7	2%	5	71%	1	14%	6	86%	1	14%
Porto	40	13%	18	45%	14	35%	32	80%	8	20%
Santarém	20	7%	7	35%	5	25%	12	60%	8	40%
Setúbal	10	3%	1	10%	2	20%	3	30%	7	70%
Viana do Castelo	10	3%	7	70%	2	20%	9	90%	1	10%
Vila Real	6	2%	2	33%	1	17%	3	50%	3	50%
Viseu	14	5%	5	36%	5	36%	10	71%	4	29%
Total	300	100%	106	35%	79	26%	185	62%	115	38%

[Fontes: quadros I.A1 a I.A18, em Anexo IA]

Em 1955/56, retirando os distritos de Lisboa e Porto, que em conjunto atingem os 34%, nota-se uma distribuição muito equitativa das escolas privadas pelo território nacional¹²⁵². As escolas católicas, representando 35% das escolas privadas, têm uma taxa de implantação significativa em quase todos os distritos: em apenas 5 deles está abaixo dos 25%, e em 4 tem uma percentagem igual ou superior a 50%; em 7 distritos tem a maioria, 4 dos quais com maioria absoluta (Braga, Bragança, Portalegre e Viana do Castelo).

¹²⁵¹ 3: Percentagem relativamente ao total de escolas privadas do país; 5, 7, 9 e 11: percentagem relativamente ao número de escolas do respectivo distrito.

¹²⁵² Efectivamente, retirando Lisboa e Porto – casos “atípicos” – a média de escolas privadas por distrito, relativamente ao total de escolas privadas do país, é de 4%. Desta forma, apenas 6 distritos estão ligeiramente abaixo desta média: Beja, Bragança, Castelo Branco e Vila Real (todos com 3%) e Portalegre e Viana do Castelo (ambos com 2%).

O conjunto escolas católicas + escolas de matriz cristã representa a maioria das escolas privadas (62%), sendo apenas 5 os distritos com uma taxa de implantação inferior a 50%: Beja, Faro, Leiria, Lisboa e Setúbal.

ii) Em 1963/1964

Quadro III.4.2: Escolas privadas por distrito em 1963/64¹²⁵³

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Distrito	Total de escolas privadas		EC		Emc		EC + Emc		Escolas laicas	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Aveiro	23	6%	3	13%	10	43%	13	57%	10	43%
Beja	11	3%	3	27%	3	27%	6	55%	5	45%
Braga	17	4%	13	76%	3	18%	16	94%	1	6%
Bragança	12	3%	8	67%	2	17%	10	83%	2	17%
Castelo Branco	14	3%	8	57%	4	29%	12	86%	2	14%
Coimbra	24	6%	5	21%	11	46%	16	67%	8	33%
Évora	15	4%	5	33%	7	47%	12	80%	3	20%
Faro	15	4%	2	13%	6	40%	8	53%	7	47%
Guarda	21	5%	7	33%	12	57%	19	90%	2	10%
Leiria	20	5%	7	35%	1	5%	8	40%	12	60%
Lisboa	88	21%	22	25%	11	13%	33	38%	55	63%
Portalegre	10	2%	6	60%	2	20%	8	80%	2	20%
Porto	53	13%	21	40%	15	28%	36	68%	17	32%
Santarém	28	7%	8	28%	7	25%	15	54%	13	46%
Setúbal	15	4%	3	20%	3	20%	6	40%	9	60%
Viana do Castelo	10	2%	7	70%	2	20%	9	90%	1	10%
Vila Real	12	3%	6	50%	3	25%	9	75%	3	25%
Viseu	22	5%	6	27%	11	50%	17	77%	5	23%
Total	410	100%	140	34%	113	28%	253	62%	157	38%

[Fontes: quadros I.A1 a I.A18, em Anexo IA]

Em 1963/64 (ver Quadro III.4.2), apesar do aumento do número de escolas privadas em relação a 1955/56 (cerca de 37%), a distribuição pelo país mantém-se muito semelhante à do registo anterior. As escolas católicas, embora aumentem 31% o número das suas escolas, não acompanharam o acréscimo (moderado) das restantes escolas, descendo ligeiramente a sua

¹²⁵³ 3: Percentagem relativamente ao total de escolas privadas do país; 5, 7, 9 e 11: percentagem relativamente ao número de escolas do respectivo distrito.

implantação relativa, tendo contudo a maioria absoluta em 6 distritos. Também as escolas de matriz cristã têm uma subida significativa em alguns distritos, sobretudo nos tradicionalmente católicos, muito à custa dos chamados “colégios de padres”.

O conjunto escolas católicas + escolas de matriz cristã continua a representar a maioria das escolas privadas (62%), baixando agora para 3 os distritos com uma taxa de implantação inferior a 50%: Leiria, Lisboa e Setúbal.

iii) Em 1972/1973

Quadro III.4.3: Escolas privadas por distrito em 1972/73¹²⁵⁴

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Distrito	Total de escolas privadas		EC		Emc		EC + Emc		Escolas laicas	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Aveiro	17	5%	5	29%	7	41%	12	71%	5	29%
Beja	9	3%	3	33%	1	11%	4	44%	5	56%
Braga	17	5%	12	71%	4	24%	16	94%	1	6%
Bragança	11	3%	7	64%	3	27%	10	91%	1	9%
Castelo Branco	12	4%	6	50%	4	33%	10	83%	2	17%
Coimbra	16	5%	4	25%	10	63%	14	88%	2	13%
Évora	10	3%	6	60%	3	30%	9	90%	1	10%
Faro	10	3%	2	20%	3	30%	5	50%	5	50%
Guarda	17	5%	5	29%	11	65%	16	94%	1	6%
Leiria	23	7%	8	35%	4	17%	12	52%	11	48%
Lisboa	58	17%	22	38%	9	16%	31	53%	27	47%
Portalegre	8	2%	6	75%	1	13%	7	88%	1	13%
Porto	45	13%	21	47%	13	29%	34	76%	11	24%
Santarém	22	7%	8	36%	6	27%	14	64%	8	36%
Setúbal	8	2%	3	38%	2	25%	5	63%	3	38%
Viana do Castelo	15	4%	8	53%	5	33%	13	87%	2	13%
Vila Real	11	3%	7	64%	2	18%	9	82%	2	18%
Viseu	25	7%	7	28%	12	48%	19	76%	6	24%
Total	334	100%	140	42%	100	30%	240	72%	94	28%

[Fontes: quadros I.A1 a I.A18, em Anexo IA]

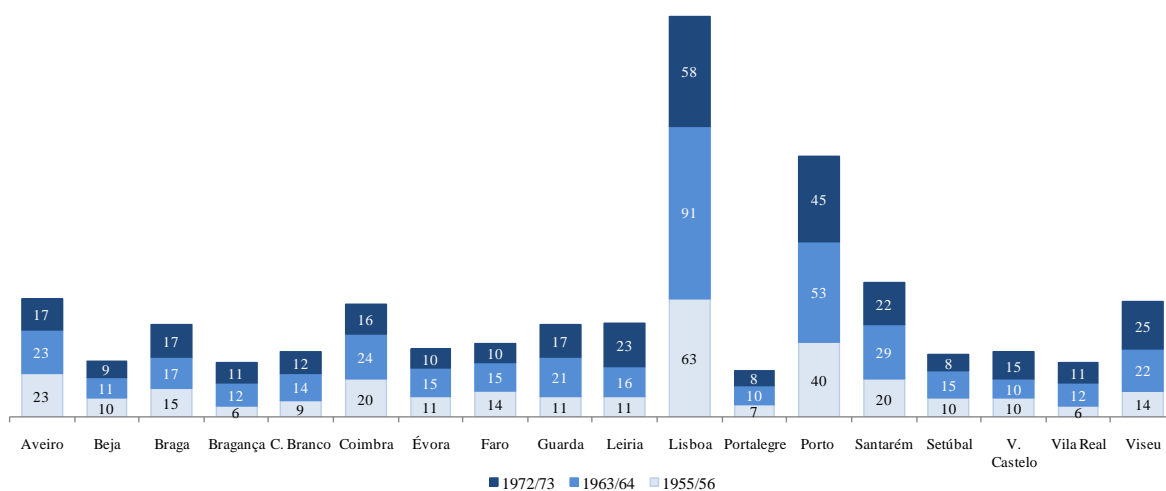
¹²⁵⁴ 3: Percentagem relativamente ao total de escolas privadas do país; 5, 7, 9 e 11: percentagem relativamente ao número de escolas do respectivo distrito.

Em 1972/73 (ver Quadro III.4.3), houve um decréscimo do número de escolas em quase todos os distritos (apenas foram excepção Braga, Leiria, Viana do Castelo e Viseu), muito à custa da acentuada descida das escolas “laicas” (mais de 28%). As escolas católicas não acompanharam esta descida, aumentando a sua posição relativa cerca de 24%, e mantendo ou aumentando ligeiramente o número de escolas na maioria dos distritos¹²⁵⁵.

O grupo escolas católicas + escolas de matriz cristã acentuaram a representatividade (72%), havendo apenas 1 distrito com uma taxa de implantação inferior a 50%: Beja.

O gráfico III.4.1, tendo por base os Quadros III.4.1, III.4.2 e III.4.3, ilustra a evolução, por distritos, do número de escolas privadas, na globalidade, nestes três períodos, notando-se a proeminência dos distritos de Lisboa e Porto e, em geral, o decréscimo acentuado na passagem de 1963/64 para 1972/73.

Gráfico III.4.1: Evolução, por distritos, do número de escolas privadas, na globalidade, em 1955/56, 1962/63 e 1972/73.



[Fontes: quadros I.A1 a I.A18, em Anexo IA]

Tendo como referência o ano lectivo 1963/64, propomo-nos agora fazer a comparação entre o parque escolar privado (nas suas diversas categorias) e os liceus públicos¹²⁵⁶.

¹²⁵⁵ Em nenhum dos distritos tradicionalmente com menor taxa de implantação (Beja, Faro, Leiria, Lisboa e Setúbal) houve decréscimo do número de escolas católicas.

¹²⁵⁶ A estatística dos liceus públicos é referente a 1964/65, uma vez que não existem estatísticas oficiais relativas a 1963/64. Por distritos, a distribuição é a seguinte: Aveiro (1); Beja (1); Braga (1 + Barcelos e Guimarães = 3); Bragança (1); Castelo Branco (1 + Covilhã = 2)); Coimbra (2 + Figueira da Foz = 3); Évora (1); Faro (1 + Portimão = 2); Guarda (1); Leiria (1); Lisboa (10 + Oeiras e Cascais = 12); Portalegre (1); Porto (4 + Póvoa de Varzim = 5); Santarém (1); Setúbal (1); Viana do Castelo (1); Vila Real (1 + Chaves = 2); Viseu (1 +

Quadro III.4.4: Escolas privadas e escolas estatais em 1963/64¹²⁵⁷

1	2	3	4
Tipo de escolas	Número de escolas	% (col.2/410)x100	% (col.2/451)x100
ECc	98	24%	22%
ECd	42	10%	9%
EC=ECc+ECd	140	34%	31%
Emc	113	28%	25%
Emc+EC	253	62%	56%
Laica	157	38%	35%
Emc+laica	270	66%	60%
Ensino privado	410		91%
Ensino estatal	41		9%
Total de escolas	451		

[Fontes: quadros I.A1 a I.A18, em Anexo IA; MEN, 1972b: 151-158 e *Estatísticas da Educação*, 1964/65, p. 50, em <http://inenetw02.ine.pt:8080/biblioteca/search.do>]

Através do Quadro III.4.4 verificamos que é abissal a diferença entre o número de estabelecimentos de ensino privado e público, embora saibamos que tal diferença é significativamente esbatida quando usamos como critério o número de alunos que os frequentam. Mais uma vez o conjunto das escolas directa ou indirectamente ligadas à Igreja representa a maioria das escolas, mesmo considerando o universo global dos estabelecimentos de ensino secundário liceal.

Os estabelecimentos por distritos e concelhos

Seguidamente, vamos apresentar uma panorâmica nacional, por distrito e por concelho¹²⁵⁸, da implantação do ensino privado no período em análise, tendo como base de

Lamego = 2) (cf. MEN, 1972b: 151-158 e *Estatísticas da Educação*, 1964/65, p. 50, em <http://inenetw02.ine.pt:8080/biblioteca/search.do>).

¹²⁵⁷ 3: Percentagem relativamente ao total de escolas privadas (410); 4: percentagem relativamente ao total de escolas, estatais e privadas (451). Dados obtidos a partir dos quadros do Anexo IA e das fontes referidas na nota anterior.

¹²⁵⁸ Os concelhos são os existentes até 1972/73, alguns dos quais sofreram alterações posteriormente.

informação os três registos tradicionais – 1955/56, 1963/64 e 1972/73. Através de tabelas, quadros e gráficos, procuraremos indagar onde mais investiram a Igreja e as entidades particulares, em confronto com os liceus públicos.

Nesta análise, consideraremos todas as escolas privadas que existiram em pelo menos um dos três registos por nós traçados. Nesta óptica, poderão ter funcionado colégios num tão curto espaço temporal que não são contemplados nesta análise. Em contrapartida, outros há que, de natureza também efémera, existem (casualmente) em pelo menos um registo e aqui são considerados. Nestas circunstâncias, sabemos que vamos comparar com o ensino oficial números globais relativos ao ensino particular que apresentam algumas discontinuidades. Assumimos este risco, pois cremos que o que se torna relevante nesta análise é o facto de ter havido (ou não) investimentos do ensino privado em concelhos ignorados pelo poder político, independentemente de esse investimento ter alcançado sucesso¹²⁵⁹.

Relativamente aos liceus (e secções liceais) estatais, considerámos importante fazer a distinção temporal entre os existentes até 1967/68 (último ano lectivo em que ainda não está em funcionamento o ciclo preparatório directo) e os existentes até final de 1972, uma vez que, com a Reforma Veiga Simão, a fisionomia do ensino secundário estatal teve profundas alterações.

Na estatística dos estabelecimentos públicos, tomámos como referência a informação constante em MEN (1972b: 131-159), considerando, para efeito desta análise, as secções liceais equivalentes a “liceus”.

As tabelas seguintes dão-nos uma ideia da distribuição das escolas do sector liceal por distrito e por concelho. Como esta informação serve de base para a construção posterior de diversos quadros (e gráficos), os breves comentários que vamos tecer, por distrito, terão igualmente em conta as informações constantes desses meios, designadamente os quadros III.4.5 e III.4.8.

¹²⁵⁹ Estando cientes que muitos dos insucessos se deveram mais à progressiva concorrência “desleal” movida pelo Estado, por meio das suas escolas, gratuitas, do que a outras razões.

a) Distrito de Aveiro (cf. Tabela III.4.1)

Tabela III.4.1: Concelhos do distrito de Aveiro que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						Total de escolas estatais em 1972/73
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	
Aveiro	Águeda		1			1	1	2
	Albergaria-a-Velha		1				1	1
	Anadia	1	1	1		1	1	2
	Arouca		1	1		1	1	2
	Aveiro	1	1		1	1	1	2
	Castelo de Paiva			1			1	1
	Espinho			2	1	1	1	2
	Estarreja		1				1	1
	Ílhavo	1					1	1
	Mealhada		3			1	1	2
	Murtosa	1						0
	Oliveira de Azeméis			1		1	1	2
	Oliveira do Bairro	1	1	1			1	1
	Ovar			2		1	1	2
	S. João da Madeira			1		1	1	2
	Sever do Vouga			1				0
	Vagos	1					1	1
Vale de Cambra			1			1	1	
Vila da Feira		2			1	2	3	

[Fontes: Quadro I.A1, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

Neste distrito, todos os concelhos são contemplados com, pelo menos, uma oferta do sector privado, e em 63% deles existem escolas de inspiração cristã. De salientar o facto de em dois concelhos – Murtosa e Sever do Vouga – a escolarização ter sido garantida apenas pelas escolas privadas (uma escola católica e outra laica). A oferta pública restringe-se, até 1967/68, apenas à capital de distrito e à cidade de Espinho.

b) Distrito de Beja (cf. Tabela III.4.2)

Tabela III.4.2: Concelhos do distrito de Beja que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Beja	Aljustrel			1				0
	Almodôvar	1					1	1
	Alvito			1				0
	Barrancos							0
	Beja	1	1	1	1	1	1	2
	Castro Verde			1			1	1
	Cuba			1			1	1
	Ferreira do Alentejo	1						0
	Mértola		1				1	1
	Moura			2		1	1	2
	Odemira	1		1			1	1
	Ourique			1				0
	Serpa		1				1	1
	Vidigueira			1			1	1

[Fontes: Quadro I.A2, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

Neste distrito, apenas um concelho – Barrancos – não possui qualquer escola privada e nem sequer é contemplado com uma escola estatal. Apenas 6 dos 13 concelhos com escolas privadas têm escolas de matriz cristã, ao passo que em 9 deles existe pelo menos uma escola laica – porventura um sinal da tradicional descristianização do Alentejo. Em 4 concelhos apenas a oferta privada garante a escolarização neste período. Quanto à oferta pública, até 1972/73, ela somente contemplou a capital de distrito e, mais tardiamente, a vila de Moura¹²⁶⁰.

¹²⁶⁰ Elevada a cidade, em 1988.

c) Distrito de Braga (cf. Tabela III.4.3)

Tabela III.4.3: Concelhos do distrito de Braga que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Braga	Amares						1	1
	Barcelos	2			1	1	1	2
	Braga	7	1		2	2	1	3
	Cab. de Basto	1					1	1
	Celorico de Basto						1	1
	Esposende		1				1	1
	Fafe	1				1	1	2
	Guimarães	3		1	1	1	3	4
	Póvoa de Lanhoso						1	1
	Terras de Bouro							0
	V.N. de Famalicão	1	1			1	1	2
	Vieira do Minho		1				1	1
	Vila Verde						1	1

[Fontes: Quadro I.A3, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

Neste distrito, das 20 escolas privadas, 15 são escolas católicas (7 delas só na cidade de Braga) e apenas 1 laica, ilustrando bem o peso da Igreja nesta região tradicionalmente cristã. Apesar desta *marca*, somente em 62% dos concelhos existe oferta privada (concentrando esta sobretudo nas cidades de Braga e Guimarães), e um concelho – Terras de Bouro – nunca terá qualquer oferta educativa neste período.

d) Distrito de Bragança (cf. Tabela III.4.4)

Neste distrito, apenas o concelho de Vimioso não possui escola privada. As escolas católicas têm um peso considerável, abrangendo 67% dos concelhos; em conjunto com as escolas de matriz cristã, a percentagem eleva-se para 83%, expressando bem o grande impacto

da Igreja Católica na região transmontana. A oferta pública, como que contrariando o estigma da interioridade, atinge todos os concelhos, e em 5 deles (42%) no formato de liceu até 1972/73.

Tabela III.4.4: Concelhos do distrito de Bragança que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Bragança	Alfandega da Fé		1				1	1
	Bragança	2			1	1	1	2
	Carrazeda de Ancieães		1				1	1
	Freixo de Espada-à-Cinta	1					1	1
	Macedo de Cavaleiros	1		1			1	1
	Miranda do Douro	2				1	1	2
	Mirandela			1	1	1	1	2
	Mogadouro	1				1	1	2
	Torre de Moncorvo	1	1			1	1	2
	Vila Flor	1					1	1
	Vimioso						1	1
Vinhais	1					1	1	

[Fontes: Quadro I.A4, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

e) Distrito de Castelo Branco (cf. Tabela III.4.5)

Neste distrito, 8 dos 11 concelhos têm escolas particulares. Nos 3 concelhos onde esta oferta está ausente – Oleiros, Vila de Rei e Vila Velha de Ródão – também não há oferta pública. Aliás, o que ressalta mais na análise deste distrito é precisamente a escassa abrangência das escolas estatais, beneficiando apenas, e tardiamente, 6 dos 11 concelhos. Outro aspecto a salientar é a elevada percentagem de escolas ligadas à Igreja – 83% - colmatando a ausência da oferta pública e ilustrando o impacto da Igreja nesta região da Beira-Baixa.

Tabela III.4.5: Concelhos do distrito de Castelo Branco que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Castelo Branco	Belmonte	1					1	1
	Castelo Branco	2	1		1	1	2	3
	Covilhã	3	2		1	1	3	4
	Fundão		2			1	1	2
	Idanha-a-Nova	1		1				0
	Oleiros							0
	Penamacor		2				1	1
	Proença-a-Nova	1						0
	Sertã			2			1	1
	Vila de Rei							0
	Vila Velha de Ródão							0

[Fontes: Quadro I.A5, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

f) Distrito de Coimbra (cf. Tabela III.4.6)

Neste distrito, 71% dos concelhos possuem oferta privada e apenas 1 concelho – Mira – não é contemplado com oferta pública (mas compensado pela existência de uma escola particular). É escasso o número de escolas católicas - apenas 5 e todas concentradas em Coimbra -, mas elevado o número de “escolas de matriz cristã” – 13 – equivalente a praticamente metade da oferta educativa privada. Estamos perante um distrito vincadamente assimétrico, onde só a cidade de Coimbra concentra 56% das escolas privadas, com predominância relativa para as escolas laicas.

Tabela III.4.6: Concelhos do distrito de Coimbra que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Coimbra	Arganil		1			1	1	2
	Cantanhede		1			1	1	2
	Coimbra	5	3	7	3	3	4	7
	Condeixa-a-Nova			1			1	1
	Fig. da Foz		1	1	1	1	1	2
	Góis						1	1
	Lousã		1			1	1	2
	Mira		1					0
	Miranda do Corvo						1	1
	Montemor-o-Velho		1				1	1
	Oliveira do Hospital		1				1	1
	Pampilhosa da Serra						1	1
	Penacova		1				1	1
	Penela						1	1
	Soure		1			1	1	2
Tábua		1				1	1	
Vila Nova de Poiares						1	1	

[Fontes: Quadro I.A6, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

g) Distrito de Évora (cf. Tabela III.4.7)

Neste distrito alentejano, dos 14 concelhos, 11 possuem escolas particulares e destes, só em Estremoz e Mora não há colégios de ligados à Igreja. Também aqui se nota o peso relativo das “escolas de matriz cristã” (39%), enquanto as escolas católicas estão concentradas em Évora e Vendas Novas. A oferta pública se é escassa até 1967/68, cingindo-se à capital do distrito, continuará a deixar de fora 4 concelhos até 1972/73, dois deles sem qualquer oferta – Mourão e Portel -, expressando bem a marginalização do Alto Alentejo.

Tabela III.4.7: Concelhos do distrito de Évora que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Évora	Alandroal		1					0
	Arraiolos		1				1	1
	Borba						1	1
	Estremoz			2		1	1	2
	Évora	4		2	1	1	1	2
	Montemor-o-Novo		1			1	1	2
	Mora			1				0
	Mourão							0
	Portel							0
	Redondo		1				1	1
	Reg. de Monsaraz		1			1	1	2
	Vendas Novas	2					1	1
	Viana do Alentejo		1				1	1
	Vila Viçosa		1			1	1	2

[Fontes: Quadro I.A7, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

h) Distrito de Faro (cf. Tabela III.4.8)

O distrito de Faro apresenta um panorama desolador relativamente ao parque escolar. É reduzida a oferta privada (será mesmo a menor do país), cobrindo apenas 59% dos concelhos, com a predominância absoluta das escolas laicas (53%). As escolas católicas localizam-se apenas em 2 concelhos. A oferta pública é igualmente reduzida: 7 dos 17 concelhos não são contemplados nem com liceu nem com Ciclo Preparatório e em somente 2 deles esta lacuna é preenchida pelo ensino particular.

Está bem vincada, pois, a fronteira entre os concelhos do sul e os restantes nesta aposta da oferta educativa, quer estatal quer não estatal, confirmando o estigma da interioridade que comumente se associa a estas regiões.

Tabela III.4.8: Concelhos do distrito de Faro que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Faro	Albufeira						1	1
	Alcoutim							0
	Aljezur							0
	Alportel							0
	Castro Marim							0
	Faro	1	2	1	1	1	1	2
	Lagoa						1	1
	Lagos			1			1	1
	Loulé			1		1	1	2
	Monchique	1						0
	Olhão		1	2			1	1
	Portimão			1	1	1	1	2
	S. Brás de Alportel		1					0
	Silves		1	1		1	2	3
	Tavira		1	1		1	1	2
	Vila do Bispo							0
V. R. de Sto António			1		1	1	2	

[Fontes: Quadro I.A8, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

i) Distrito da Guarda (cf. Tabela III.4.9)

Estamos perante mais um distrito cuja oferta educativa privada atinge todos os concelhos. Há um predomínio quase exclusivo das escolas ligadas à Igreja (91%), com grande destaque para as “escolas de matriz cristã” (59%). Em apenas 1 concelho – Celorico da Beira – não existe qualquer escola inspirada na doutrina da Igreja Católica. O liceu estatal existe apenas na capital de distrito até 1967/68, mas depois a oferta pública vai-se alargando, atingindo em 1972/73 todos os concelhos.

Não deixa de ser significativa esta aposta educativa num distrito marcado pelo estigma da interioridade. E se este investimento se deve maioritariamente à Igreja (praticamente todas as “escolas de matriz cristã” pertencem a sacerdotes), também o Estado marcará presença efectiva em todo o distrito a partir de 1968/69 – o que acontece apenas em 4 dos 18 distritos.

Tabela III.4.9: Concelhos do distrito de Guarda que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Guarda	Aguiar da Beira		1				1	1
	Almeida		2				1	1
	Celorico da Beira			1			1	1
	Fig. de Castelo Rodrigo		1				1	1
	Fornos de Algodres		1				1	1
	Gouveia	1				1	1	2
	Guarda	3	1		1	1	1	2
	Manteigas		1				1	1
	Meda	1					1	1
	Pinhel	1				1	1	2
	Sabugal	1	2				1	1
	Seia		1	1		1	2	3
	Trancoso		2				1	1
	V. N. de Foz Côa		1				1	1

[Fontes: Quadro IA9, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

j) Distrito de Leiria (cf. Tabela III.4.10)

No distrito de Leiria, 13 dos 18 concelhos possuem colégios particulares, predominando as escolas laicas (50%). Metade das escolas católicas concentra-se no concelho de Leiria. A oferta pública só não abrange 2 concelhos – Óbidos e Pedrógão Grande – concelhos estes também não contemplados pela oferta privada.

Tabela III.4.10: Concelhos do distrito de Leiria que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Leiria	Alcobaça		1	2		1	2	3
	Alvaiázere			1			1	1
	Ansião			2			1	1
	Batalha						1	1
	Bombarral	1					1	1
	Caldas da Rainha	1				1	1	2
	Castanheira de Pêra			1			1	1
	Figueiró dos Vinhos			1			1	1
	Leiria	4	1	2	1	1	1	2
	Marinha Grande	1	1			1	1	2
	Nazaré			1			1	1
	Óbidos							0
	Pedrógão Grande							0
	Peniche	1					1	1
	Pombal		2	1		1	1	2
Porto de Mós			2			1	1	

[Fontes: Quadro I.A10, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

1) Distrito de Lisboa (cf. Tabela III.4.11)

Na oferta educativa do distrito de Lisboa destaca-se naturalmente a capital. Das 96 escolas privadas assinaladas, 60 localizam-se em Lisboa, prevalecendo as escolas laicas. Apenas 1 concelho – Arruda dos Vinhos – não possui escolas privadas.

A oferta pública é igualmente concentrada na capital: em 1972, o concelho de Lisboa tem mais liceus do que o conjunto dos 7 concelhos também contemplados com esta oferta. Apesar de ser o distrito onde se localiza a capital do país, as assimetrias estão bem patentes, não só pela clivagem que se verifica entre o concelho da capital e os restantes concelhos, como também pelo facto de haver 2 concelhos sem qualquer oferta educativa estatal.

Tabela III.4.11: Concelhos do distrito de Lisboa que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						Total de escolas estatais em 1972/73
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	
Lisboa	Alenquer		1				1	1
	Arruda dos Vinhos							0
	Azambuja	1					1	1
	Cadaval			1			1	1
	Cascais	4	4	3	1	1	5	6
	Lisboa	17	6	37	11	12	24	36
	Loures			3			3	3
	Lourinhã	1				1	1	2
	Mafra			2		1	1	2
	Oeiras			4	1	3	5	8
	Sintra	1	1	4	2	2	3	5
	Sob. de Monte Agraço			1				0
	Torres Vedras	1		1		1	1	2
	V. F. de Xira			3		1	1	2

[Fontes: Quadro I.A11, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

m) Distrito de Portalegre (cf. Tabela III.4.12)

Neste distrito, apenas 60% dos concelhos possuem escolas privadas, prevalecendo as escolas católicas e as escolas de matriz cristã, com protagonismo territorial daquelas. As escolas laicas surgem apenas em 1 concelho. Também o poder central investe pouco neste distrito: mais de metade dos concelhos não possui escolas estatais em 1972/73, o pior resultado a nível nacional. Em dois desses concelhos vale a oferta privada como garante da escolarização, mesmo já adentro da década de setenta. O estigma da interioridade está aqui bem patente.

Tabela III.4.12: Concelhos do distrito de Portalegre que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						Total de escolas estatais em 1972/73
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	
Portalegre	Alter do Chão	1						0
	Arronches							0
	Avis		1				1	1
	Campo Maior	1					1	1
	Castelo de Vide	1					1	1
	Crato							0
	Elvas	2				1	1	2
	Fronteira	1						0
	Gavião							0
	Marvão							0
	Monforte							0
	Nisa		1				1	1
	Ponte de Sôr			2			1	1
	Portalegre	2			1	1	1	2
Sousel							0	

[Fontes: Quadro I.A12, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

n) Distrito de Porto (cf. Tabela III.4.13)

No distrito do Porto, 13 dos 17 concelhos estão abrangidos pela oferta educativa privada, com um protagonismo das escolas católicas que cobrem praticamente metade dos concelhos. As escolas de matriz cristã distribuem-se por 41% dos concelhos, enquanto as escolas laicas têm uma implantação mais modesta, concentrando-se maioritariamente na capital de distrito. Há um grande investimento do Estado neste distrito, tendo a maior percentagem de liceus, a nível nacional, até 1972/73 e cobrindo todos os municípios em 1972/73.

Tabela III.4.13: Concelhos do distrito de Porto que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Porto	Amarante	1		1		1	1	2
	Baião						1	1
	Felgueiras			1		1	1	2
	Gondomar	1					2	2
	Lousada		2				1	1
	Maia					1	3	4
	Marco de Canaveses		1	1			1	1
	Matosinhos	1	1		1	1	1	2
	Paços de Ferreira					1	1	2
	Paredes		1			1	1	2
	Penafiel					1	1	2
	Porto	9	9	16	5	6	7	13
	Póvoa do Varzim	1	1		1	1	1	2
	Sto Tirso	3				1	3	4
	Valongo	2		1		1	2	3
	Vila do Conde		1			1	1	2
Vila Nova de Gaia	4			1	1	6	7	

[Fontes: Quadro I.A13, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

o) Distrito de Santarém (cf. Tabela III.4.14)

Neste distrito, 90% dos concelhos está abrangida pela oferta educativa privada, estando as escolas laicas com a maioria relativa. Todavia, o conjunto das escolas inspiradas na Igreja atinge os 57%. Os liceus públicos estão localizados em 3 concelhos até 1967/68, mas em 1972/73 ainda há 4 concelhos sem qualquer escola estatal, valendo em 3 deles a oferta privada.

Tabela III.4.14: Concelhos do distrito de Santarém que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Santarém	Abrantes	2	2	1	1	1	2	3
	Alcanena		1				1	1
	Almeirim			1			1	1
	Alpiarça			1			1	1
	Benavente	1					1	1
	Cartaxo			1			1	1
	Chamusca			1			1	1
	Constância							0
	Coruche			1			1	1
	Entroncamento	1				1	1	2
	Ferreira do Zêzere			1			1	1
	Golegã		1					0
	Mação			1				0
	Rio Maior			1			1	1
	Salvaterra de Magos						1	1
	Santarém	1	1	2	1	1	1	2
	Sardoal			1				0
	Tomar		2		1	1	1	2
	Torres Novas	2				1	1	2
V. Nova da Barquinha		1				1	1	
V. Nova de Ourém	2		1		1	1	2	

[Fontes: Quadro I.A14, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

p) Distrito de Setúbal (cf. Tabela III.4.15)

O distrito de Setúbal possui uma oferta educativa privada que cobre 62% dos concelhos, valor muito abaixo da média nacional (80%). Numa região tradicionalmente fabril, não admira que no contexto social e religioso da época predominem as escolas laicas e escasseiem as escolas católicas. Num distrito fronteiro com a capital, a aposta estatal faz-se sentir, criando

3 liceus em outros tantos concelhos até 1967/68 – a melhor implantação de escolas públicas logo a seguir a Lisboa e Porto – e cobrindo todos os concelhos em 1972/73.

Tabela III.4.15: Concelhos do distrito de Setúbal que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Setúbal	Alcácer do Sal	1					1	1
	Alcochete						1	1
	Almada	1	1	1	1	1	3	4
	Barreiro	1		4	1	1	3	4
	Grândola			1			1	1
	Moita						2	2
	Montijo		1	1		1	1	2
	Palmela						1	1
	Santiago do Cacém			1		1	1	2
	Seixal						1	1
	Sesimbra		1				1	1
	Setúbal		1	1	1	1	2	3
	Sines						1	1

[Fontes: Quadro I.A15, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

q) Distrito de Viana do Castelo (cf. Tabela III.4.16)

Neste distrito, 8 dos 10 concelhos estão cobertos pela rede privada, salientando-se a implantação maioritária das escolas católicas que, além de estarem presentes em 50% dos concelhos, representam 53% das escolas privadas do distrito. A oferta estatal apenas não cobre Paredes de Coura – um concelho que se manterá sem qualquer escola deste nível durante todo este período.

Tabela III.4.16: Concelhos do distrito de Viana do Castelo que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Viana do Castelo	Arcos de Valdevez			1		1	1	2
	Caminha	3					1	1
	Melgaço		1				1	1
	Monção	1				1	1	2
	Paredes de Coura							0
	Ponte da Barca						1	1
	Ponte de Lima	1	1				1	1
	Valença	1	1				1	1
	Viana do Castelo	2	2		1	1	1	2
	V. N. Cerveira			1			1	1

[Fontes: Quadro I.A16, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

r) Distrito de Vila Real (cf. Tabela III.4.17)

No distrito de Vila Real, a cobertura dos concelhos por escolas privadas (71%) situa-se aquém da média nacional. Todavia, as escolas católicas têm grande protagonismo, estando presentes em 43% dos concelhos e representando 47% das escolas privadas. A oferta pública, sendo escassa até 1967/68, atingirá 86% dos concelhos em 1972/73, confirmando o isolamento característico desta região transmontana.

Tabela III.4.17: Concelhos do distrito de Vila Real que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais em 1972/73
Vila Real	Alijó			2		1	1	2
	Boticas							0
	Chaves			2	1	1	2	3
	Mesão Frio						1	1
	Mondim de Basto	1					2	2
	Montalegre		2	1			1	1
	Murça	1					1	1
	Peso da Régua		1			1	1	2
	Ribeira de Pena						1	1
	Sabrosa	1					1	1
	Sta M. de Penaguião							0
	V. Pouca de Aguiar	1					1	1
	Valpaços	1					1	1
	Vila Real	2			1	1	1	2

[Fontes: Quadro I.A17, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

s) Distrito de Viseu (cf. Tabela III.4.18)

No distrito do continente com maior número de concelhos – Viseu – as escolas privadas estão presentes em 21 dos 24 municípios. Aqui, são as escolas “de matriz cristã” (muitas delas dirigidas por sacerdotes) a assumir grande protagonismo (presentes em metade dos concelhos) e a cobrir, em conjunto com as escolas católicas, 71% dos concelhos. Ambas as escolas representam 76% do total de colégios privados.

No tocante às escolas estatais, 4 concelhos não são contemplados, valendo a 2 deles a oferta privada, garante da escolarização durante este período.

Tabela III.4.18: Concelhos do distrito de Viseu que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo.

Distrito	Concelho	Tipo de escola						Total de escolas estatais em 1972/73
		Privada			Estatal			
		EC	Emc	Laica	Liceus em 1967/68	Liceus em 1972/73	C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	
Viseu	Armamar							0
	Carregal do Sal			2			1	1
	Castro Daire		1			1	1	2
	Cinfães	1					1	1
	Lamego	2			1	1	1	2
	Mangualde			2			1	1
	Moimenta da Beira		1			1	1	2
	Mortágua			1			1	1
	Nelas		1			1	2	3
	Oliveira de Frades		1				1	1
	Penalva do Castelo						1	1
	Penedono		1					0
	Resende	1					1	1
	S. João da Pesqueira		1				1	1
	S. Pedro do Sul		1			1	1	2
	Sátão		1				1	1
	Sernancelhe	1					1	1
	Sta Comba Dão			2				0
	Tabuaço	1					1	1
	Tarouca							0
	Tondela		2				1	1
	V. N. de Paiva		1				1	1
Viseu	2	2		1	1	1	2	
Vouzela		1				1	1	

[Fontes: Quadro I.A18, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158]

Olhando agora globalmente a informação desta série de tabelas, verificamos que, considerando somente os estabelecimentos liceais, são apenas 3 os concelhos onde o Estado construiu liceus sem lá existirem (ou terem existido) escolas particulares – Maia, Paços de Ferreira e Penafiel, todos no distrito do Porto. E apesar do fortíssimo investimento levado a cabo pelo Estado em novas escolas públicas, em 1972/73 ainda há 27 concelhos (cerca de 10% do total) sem qualquer escola oficial ou particular do ensino secundário liceal e preparatório, sendo os distritos de Portalegre e Faro os mais penalizados.

Decorrente destas tabelas, construímos o Quadro III.4.5, que apresenta, em termos absolutos e relativos, o panorama nacional dos concelhos abrangidos pelas escolas privadas e públicas no período em análise, tendo em conta os três registos considerados como referência.

Quadro III.4.5: Concelhos abrangidos pelas escolas privadas e públicas¹²⁶¹

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Distrito	Total de concelhos	Com escolas privadas		Com EC		Com emc		Com EC e/ou emc		Com escolas laicas		Com liceus públicos até 1967/68		Com liceus públicos até 1972/73		Com C P de 1968/69 a 1972/73	Com escolas estatais até 1972/73	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	n.º	%
Aveiro	19	19	100%	6	32%	9	47%	12	63%	10	53%	2	11%	10	53%	17	17	89%
Beja	14	13	93%	4	29%	3	21%	6	43%	9	64%	1	7%	2	14%	9	9	64%
Braga	13	8	62%	6	46%	4	31%	8	62%	1	8%	3	23%	5	38%	12	12	92%
Bragança	12	11	92%	8	67%	3	25%	10	83%	2	17%	2	17%	5	42%	12	12	100%
Cast. Branco	11	8	73%	5	45%	4	36%	7	64%	2	18%	2	18%	3	27%	6	6	55%
Coimbra	17	12	71%	1	6%	11	65%	11	65%	3	18%	2	12%	6	35%	16	16	94%
Évora	14	11	79%	2	14%	7	50%	9	64%	3	21%	1	7%	5	36%	10	10	71%
Faro	17	10	59%	2	12%	5	29%	6	35%	8	47%	2	12%	6	35%	10	10	59%
Guarda	14	14	100%	5	36%	10	71%	13	93%	2	14%	1	7%	4	29%	14	14	100%
Leiria	16	13	81%	5	31%	4	25%	7	44%	9	56%	1	6%	5	31%	14	16	100%
Lisboa	14	13	93%	6	43%	3	21%	7	50%	10	71%	4	29%	8	57%	12	12	86%
Portalegre	15	9	60%	6	40%	2	13%	8	53%	1	7%	1	7%	2	13%	7	7	47%
Porto	17	13	76%	8	47%	7	41%	12	71%	5	29%	4	24%	13	76%	17	17	100%
Santarém	21	19	90%	6	29%	6	29%	10	48%	12	57%	3	14%	6	29%	17	17	81%
Setúbal	13	8	62%	3	23%	4	31%	6	46%	6	46%	3	23%	5	38%	13	13	100%
V. do Castelo	10	8	80%	5	50%	4	40%	6	60%	2	20%	1	10%	3	30%	9	9	90%
Vila Real	14	10	71%	6	43%	2	14%	8	57%	3	21%	2	14%	4	29%	12	12	86%
Viseu	24	21	88%	6	25%	12	50%	17	71%	4	17%	2	8%	6	25%	20	20	83%
Total	275	220	80%	90	33%	100	36%	163	59%	92	33%	37	13%	98	36%	227	229	83%

[Fontes: Quadro I.A1 a I.A18, em Anexo IA, para escolas privadas; MEN, 1972b: 151-158 e *Estatísticas da Educação*, 1964/65, p. 50, em <http://inenetw02.ine.pt:8080/biblioteca/search.do>, para escolas estatais.]

¹²⁶¹ 3: Número de concelhos abrangidos por escolas privadas; 4: percentagem de concelhos abrangidos por escolas privadas, no respectivo distrito; 5: número de concelhos abrangidos por escolas católicas; 6: percentagem de concelhos abrangidos por escolas católicas, no respectivo distrito; 7: número de concelhos abrangidos por escolas de matriz cristã; 8: percentagem de concelhos abrangidos por escolas de matriz cristã, no respectivo distrito; 9: número de concelhos abrangidos por escolas católicas e escolas de matriz cristã; 10: percentagem de concelhos abrangidos por escolas católicas e escolas de matriz cristã, no respectivo distrito; 11: número de concelhos abrangidos por escolas laicas; 12: percentagem de concelhos abrangidos por escolas laicas, no respectivo distrito; 13: número de concelhos abrangidos por liceus públicos até 1967/68; 14: percentagem de concelhos abrangidos por liceus públicos até 1967/68, no respectivo distrito; 15: número de concelhos abrangidos por liceus públicos até 1972/73; 16: percentagem de concelhos abrangidos por liceus públicos até 1972/73, no respectivo distrito; 17: número de concelhos abrangidos pelo Ciclo Preparatório oficial, directo, até 1972/73; 18: número de concelhos abrangidos por escolas estatais até 1972/73; 19: percentagem de concelhos abrangidos por escolas estatais até 1972/73, no respectivo distrito.

Conforme já referido, estamos a considerar todas as escolas privadas que existiram em pelo menos um dos três registos por nós considerados.

Da análise deste quadro ressalta a desproporcionalidade entre ensino privado e público ao nível do ensino liceal: entre 1955/56 e 1972/73, aquele está presente em 80% dos concelhos, enquanto este, até 1967/68, apenas cobre 13% dos concelhos, subindo para 36% até 1972/73. Esta geometria escolar altera-se profundamente com a explosão do ciclo preparatório público, directo; com ele, a taxa de implantação concelhia estatal atinge os 83%, ultrapassando os 80% alcançados pelo ensino privado.

O ensino privado tem uma cobertura concelhia igual ou superior a 60% em todos os distritos (à excepção de Faro, com 59%), atingindo os 100% em 2 distritos – Aveiro e Guarda; em contrapartida, os valores do ensino público variam dos 47%, até aos 100% (percentagem alcançada em 5 distritos), não disfarçando ainda fortes assimetrias regionais¹²⁶².

Também significativo será o facto de os distritos com maior número de concelhos – Viseu e Santarém – terem uma percentagem média de implantação de escolas privadas próxima dos 90%, valor este que baixa para os 82% no respeitante às escolas públicas.

As escolas privadas, por categorias, possuem uma taxa de implantação concelhia muito próxima, e compreendida entre os 33 e os 36%. As escolas católicas apresentam o valor mais baixo (juntamente com as escolas laicas), embora, pela análise da Tabela III.4.7, se verifique que é a categoria que possui sempre a percentagem mais alta no que respeita à existência de duas ou mais escolas por concelho.

As escolas católicas e as escolas de matriz cristã, no seu conjunto, abrangem 163 dos 275 concelhos, ou seja, têm uma taxa de implantação de quase 60%, cobrindo, pois, a maioria deles. Em 13 dos 18 distritos (72% dos distritos), este grupo de escolas tem uma cobertura concelhia igual ou superior a 50%.

Dos 18 distritos do Continente, em 7 as escolas católicas abrangem mais concelhos do que as restantes escolas privadas: Braga, Bragança, Castelo Branco, Portalegre, Porto, Vila Real e Viana do Castelo. Ou seja, são todos os distritos do Norte, com profundas tradições católicas, e Portalegre e Castelo Branco, precisamente dois distritos basicamente coincidentes com a diocese que os aglutina, e que teve em D. Agostinho de Moura um fervoroso impulsionador da Escola Católica¹²⁶³. No que respeita às escolas de matriz cristã, em 4

¹²⁶² Será justo sublinhar que a distribuição geográfica das escolas estatais em 1972/73, embora já substancialmente diferente da de anos anteriores, ainda não corresponde ao clímax da Reforma Veiga Simão. Em 1974, os valores serão ainda mais favoráveis, e muitas destas assimetrias estarão significativamente esbatidas.

¹²⁶³ Como se não bastasse o comportamento de D. Agostinho de Moura no seio da CEP e como presidente da CEEC, é significativo o testemunho de vida na sua diocese. D. António Marcelino (2008), seu colaborador ainda como sacerdote, conta sucintamente em entrevista porque adquiriu a “paixão” da Escola Católica: “Aí está a minha preocupação, que eu assumi quando vi o bispo da minha diocese, D. Agostinho de Moura, em Portalegre, que fez um investimento tão forte na escola, com sacrifícios tão grandes, até do seu próprio património. (...) Quando D. Agostinho chegou a Portalegre estava um colégio de religiosas para se ir embora

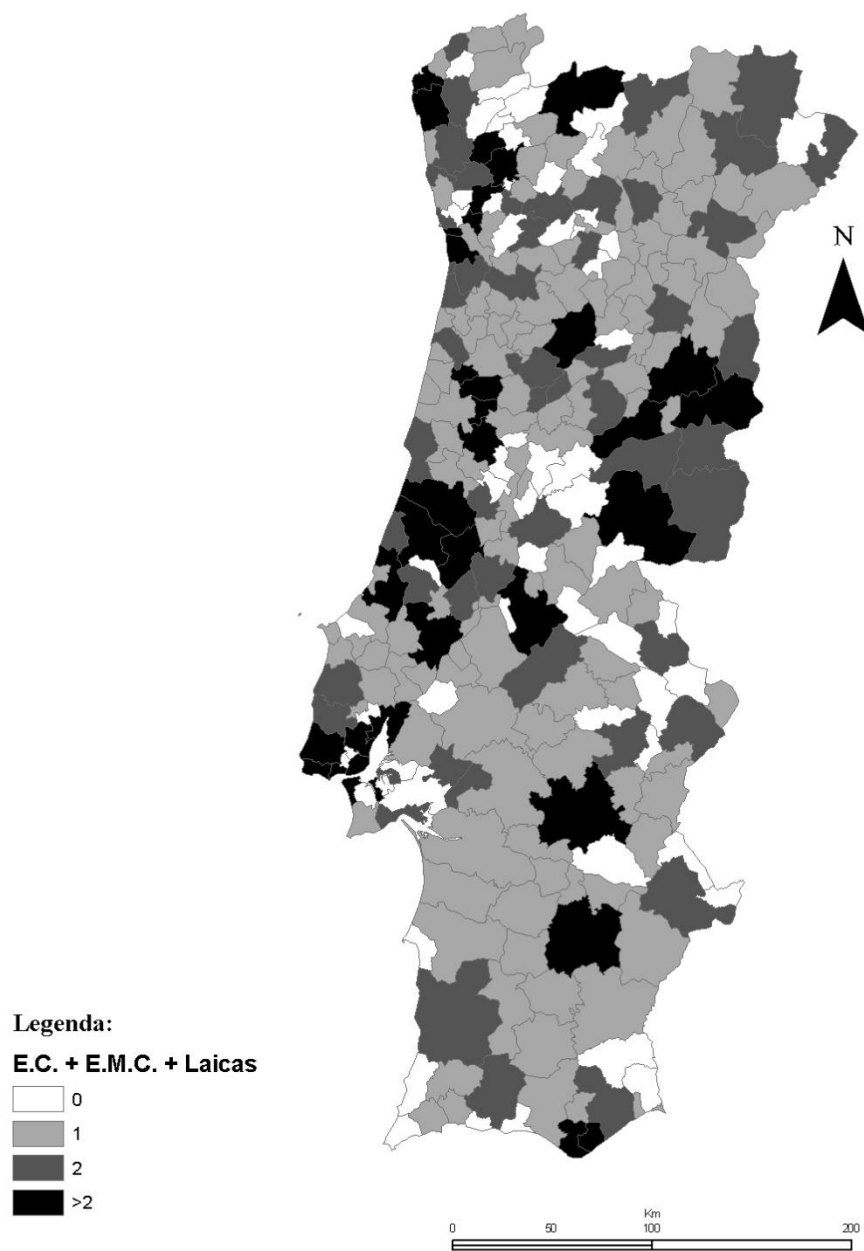
distritos estão implantadas na maioria dos concelhos: Guarda, Évora, Viseu e Coimbra. À excepção deste último, são distritos com grande projecção dos chamados “colégios de padres”. Desta forma, as escolas católicas e as escolas de matriz cristã atingem, em conjunto, a maioria absoluta dos concelhos em 11 dos 18 distritos (61%).

Os mapas que se seguem, baseados nas Tabelas III.4.1 a III.4.18, ilustram esta realidade, dando uma ideia espacial da distribuição, por concelhos, de todas as escolas privadas (Mapa III.4.1), das escolas católicas (Mapa III.4.2), das escolas de matriz cristã (Mapa III.4.3), das escolas católicas e escolas de matriz cristã (Mapa III.4.4) e das escolas laicas (Mapa III.4.5) existentes em pelo menos um dos registos considerados (1955/56, 1963/64 ou 1972/73), assim como dos liceus estatais, em 1967/68 (Mapa III.4.6), e em 1972/73 (Mapa III.4.7), das escolas estatais de ciclo preparatório, em 1972/73 (Mapa III.4.8), e das escolas estatais (liceus e ciclo preparatório), em 1972/73 (Mapa III.4.9).

Nesta apresentação, é bem visível a abrangência do ensino não estatal, disseminado por todas as províncias, distritos e quase todos os concelhos do país, notando-se uma maior concentração no litoral Centro e Norte, assim como no Centro interior (cf. Mapa III.4.1). As escolas católicas distribuem-se um pouco por todo o território, com maior regularidade no Norte e Centro interior (cf. Mapa III. 4.2). As escolas de matriz cristã, embora se estendam a todo o país, dominam toda a região Centro, com ênfase para os concelhos do interior (cf. Mapa III.4.3). Estas duas categorias de escolas, em conjunto, ocupam grande parte do país; e se as regiões Centro Norte e Norte são muito atingidas, é notória a sua implantação nas zonas mais interiores do Alentejo, precisamente uma das regiões do país com maiores carências a todos os níveis (cf. Mapa III.4.4). As escolas laicas, por sua vez, ocupam mais os concelhos do litoral Centro e as províncias alentejanas e algarvia (cf. Mapa III.4.5).

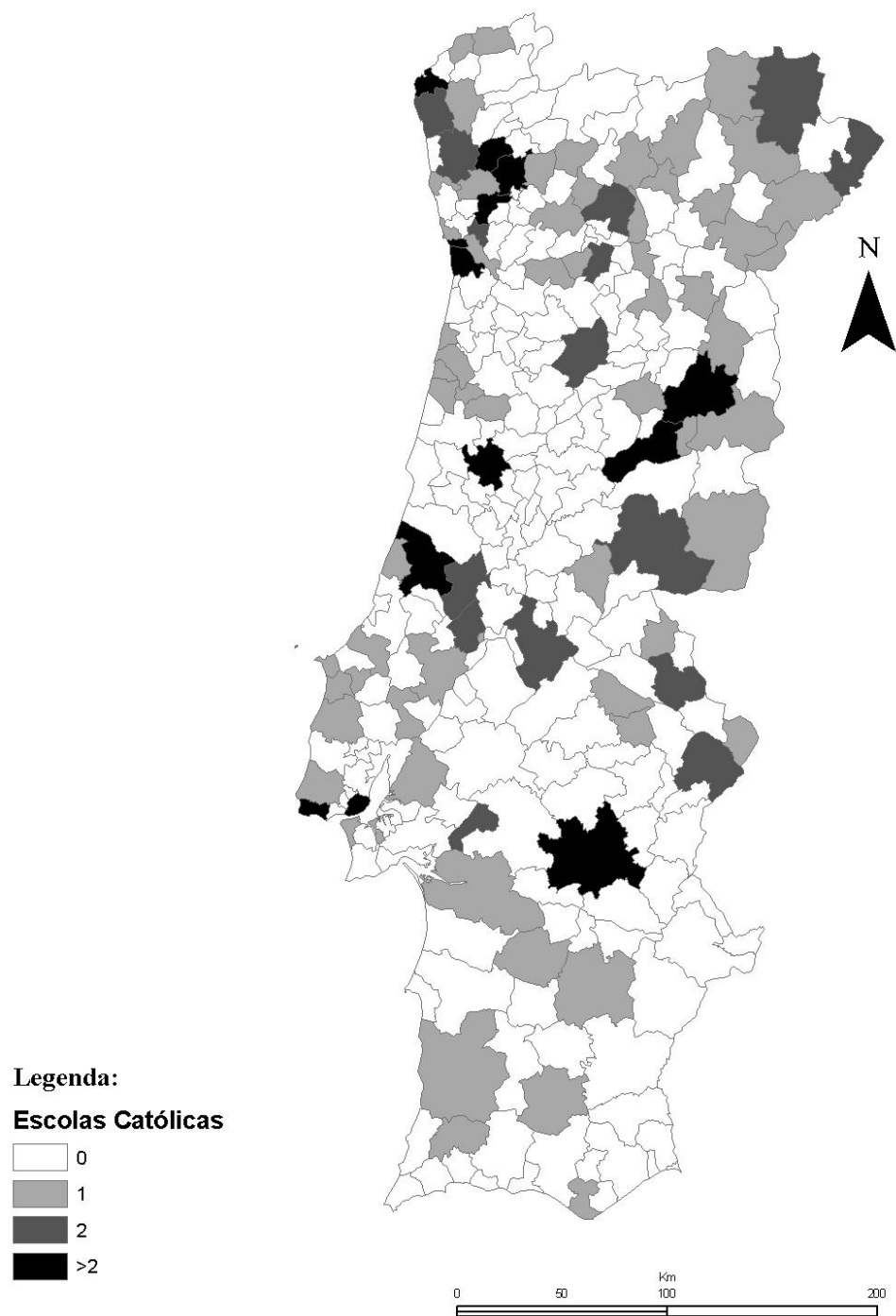
para Elvas. Então ele cuidou de imediato que outra congregação fosse abrir o Colégio Coração de Maria e até fez uma coisa extraordinária: como que hipotecou o colégio diocesano para que o Coração de Maria pudesse construir o seu próprio colégio. Só quem tem uma paixão é que acredita numa causa!” (p. 125).

Mapa III.4.1. Distribuição, por concelhos, das escolas privadas existentes em pelo menos 1955/56, 1963/64 ou 1972/73.



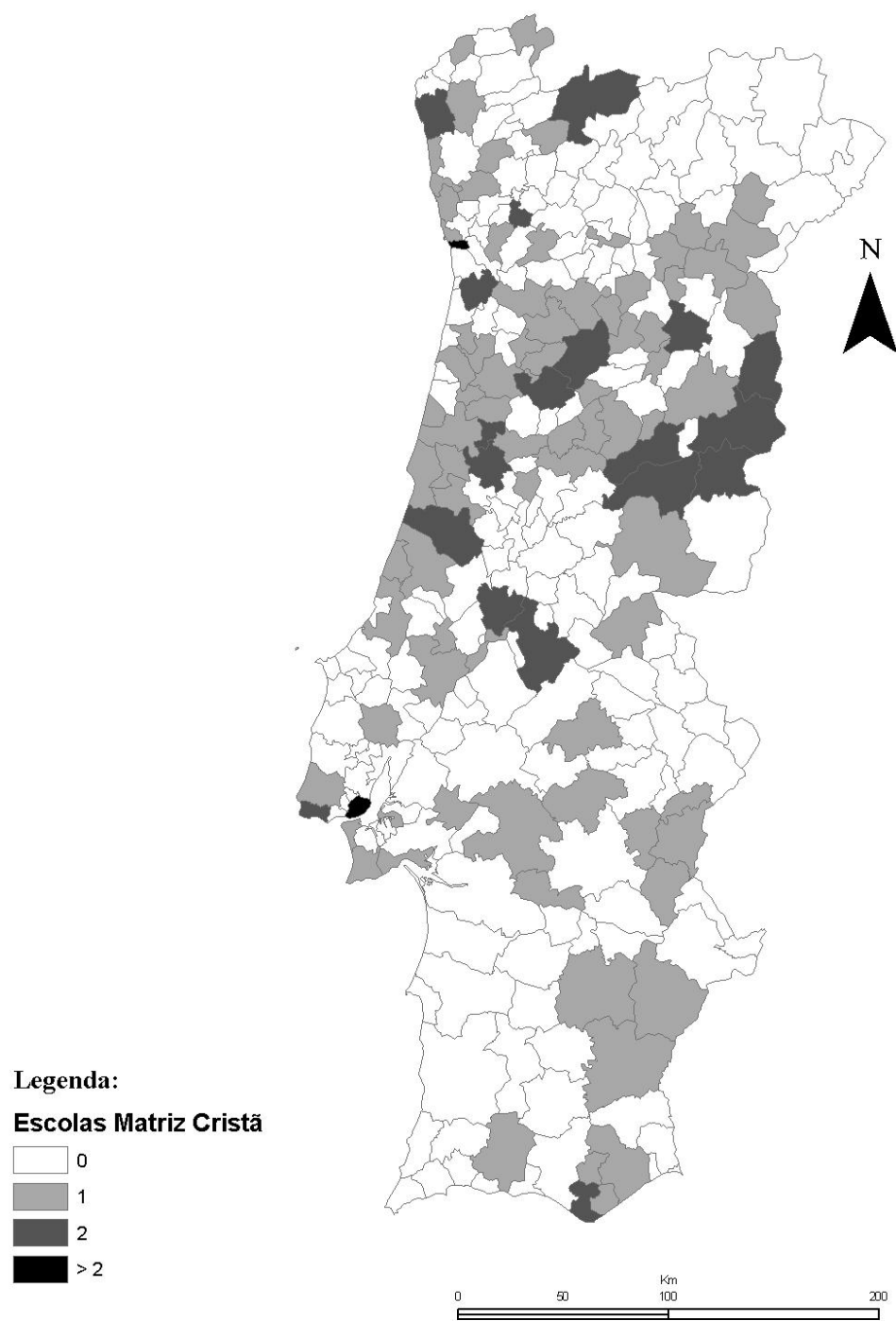
[Fonte: Tabelas III.4.1 a III.4.18.]

Mapa III.4.2. Distribuição, por concelhos, das escolas católicas existentes em pelo menos 1955/56, 1963/64 ou 1972/73.



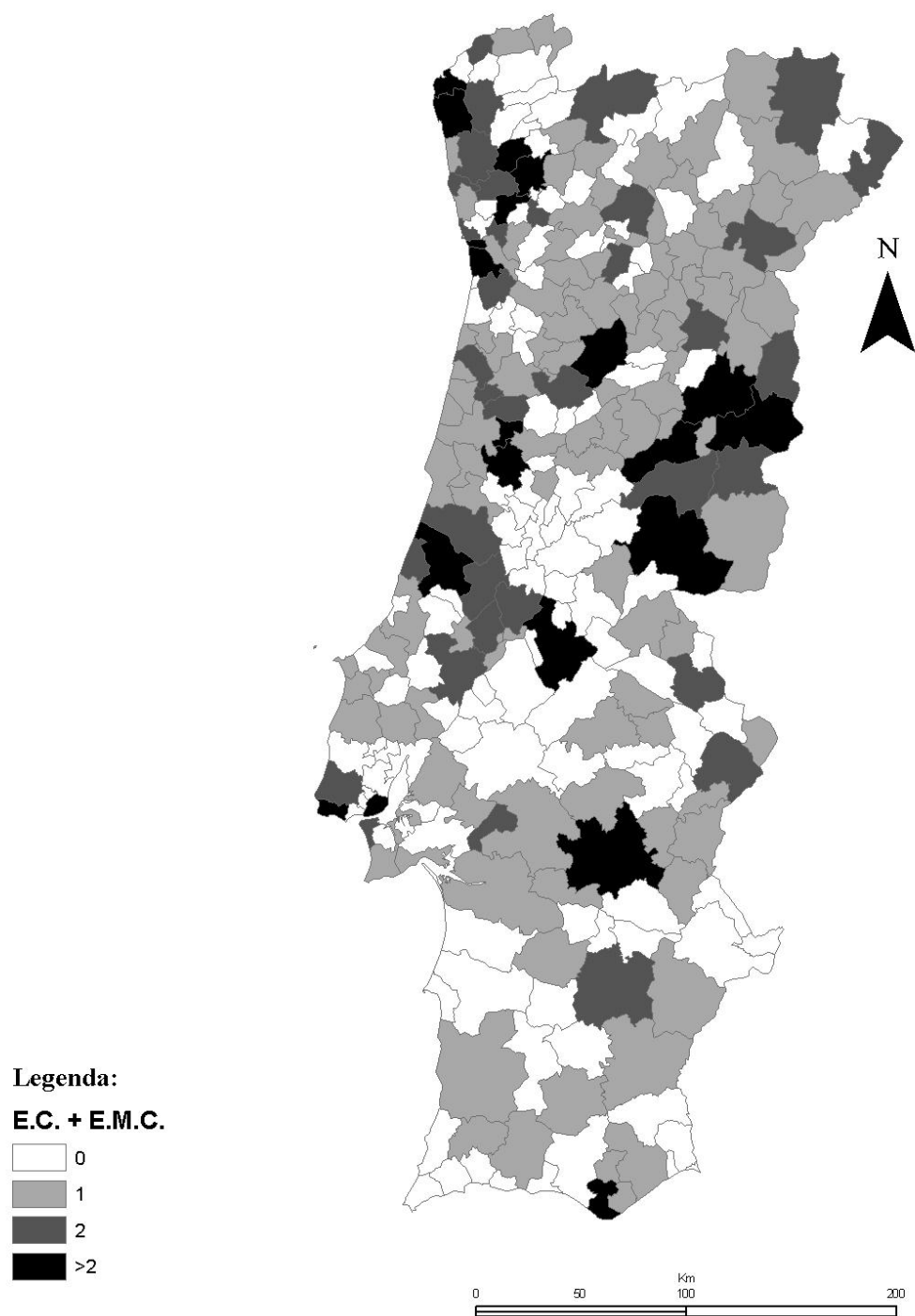
[Fonte: Tabelas III.4.1 a III.4.18.]

Mapa III.4.3. Distribuição, por concelhos, das escolas de matriz cristã existentes em pelo menos 1955/56, 1963/64 ou 1972/73.



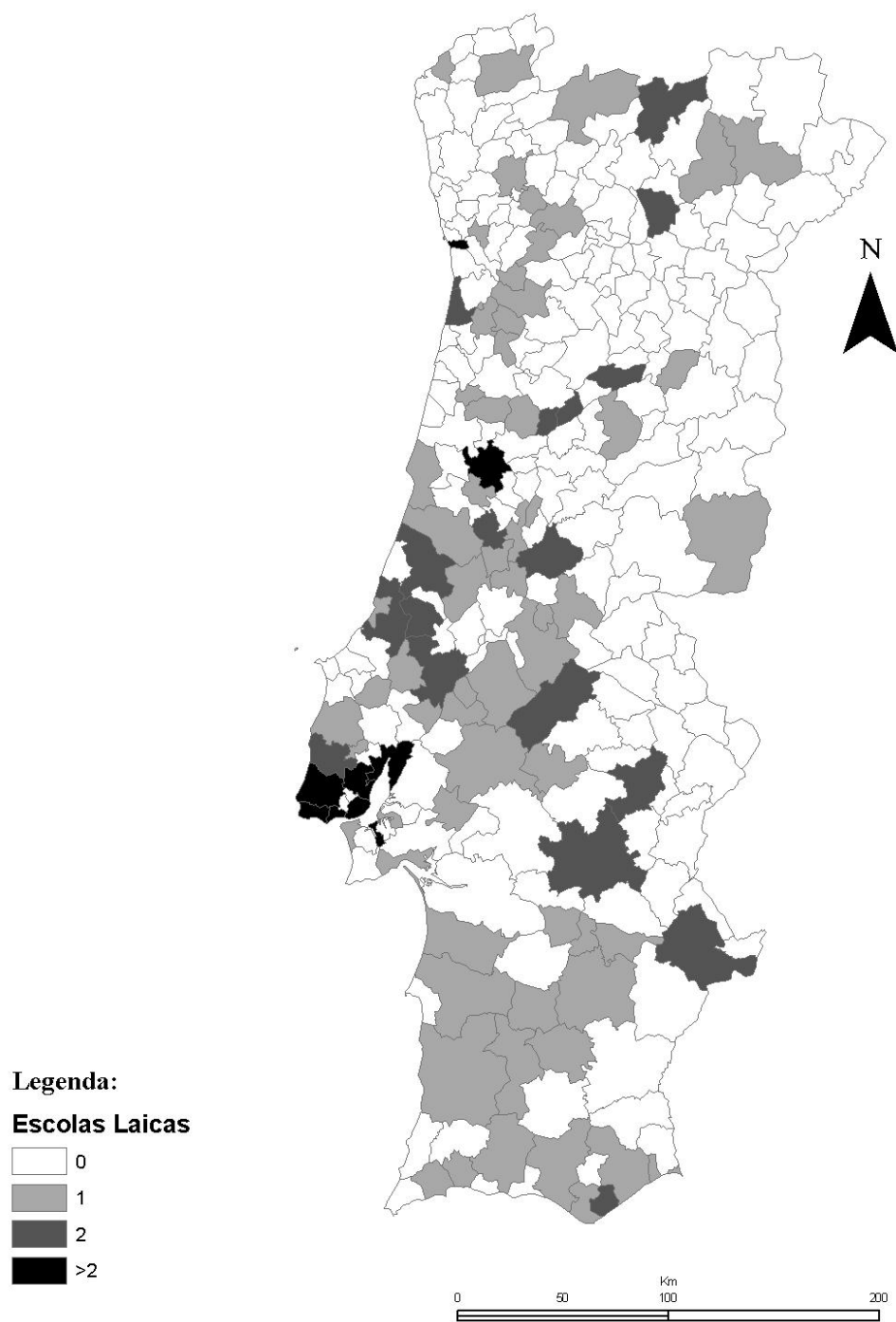
[Fonte: Tabelas III.4.1 a III.4.18.]

Mapa III.4.4. Distribuição, por concelhos, das escolas católicas e escolas de matriz cristã existentes em pelo menos 1955/56, 1963/64 ou 1972/73.



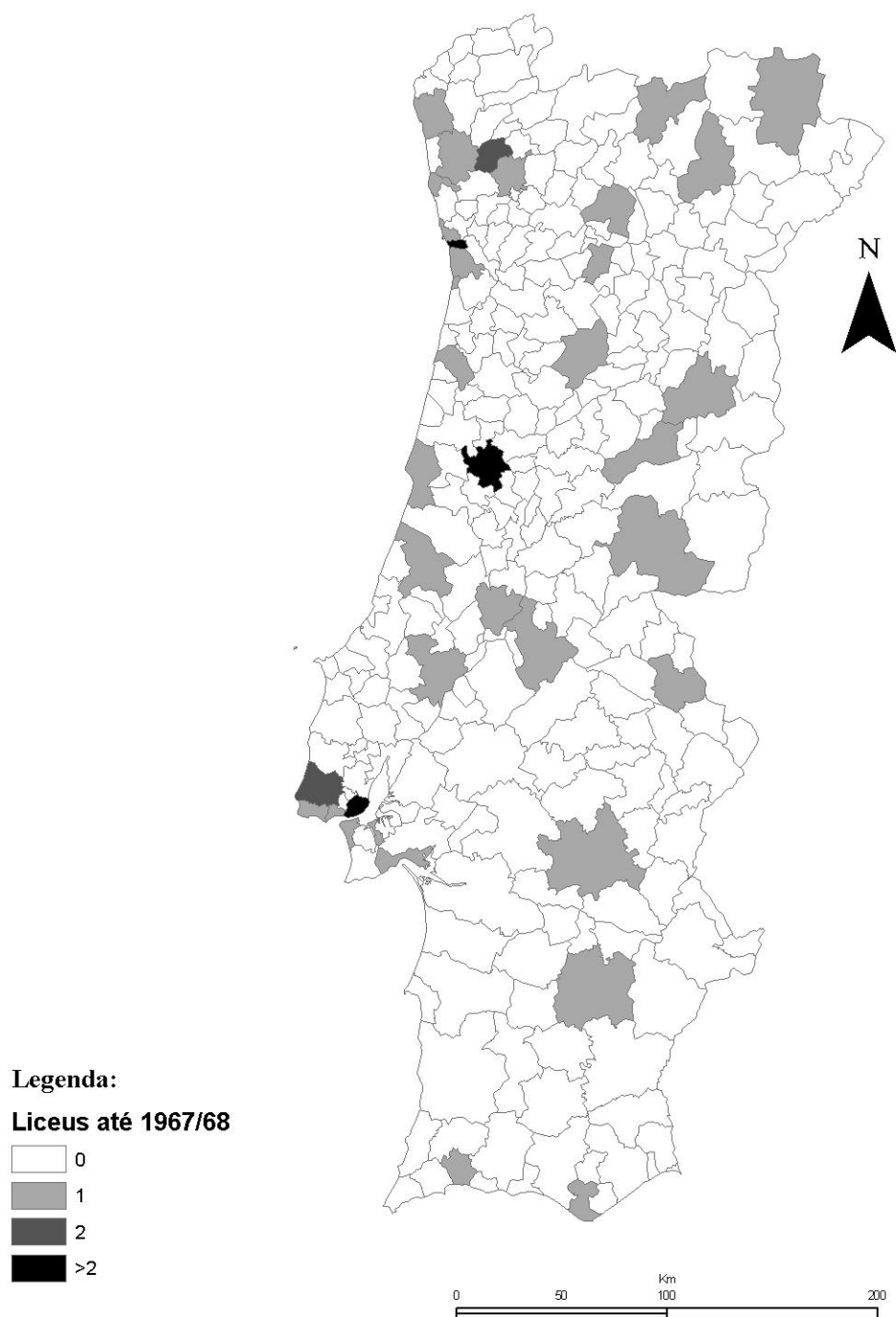
[Fonte: Tabelas III.4.1 a III.4.18.]

Mapa III.4.5. Distribuição, por concelhos, das escolas laicas existentes em pelo menos 1955/56, 1963/64 ou 1972/73.



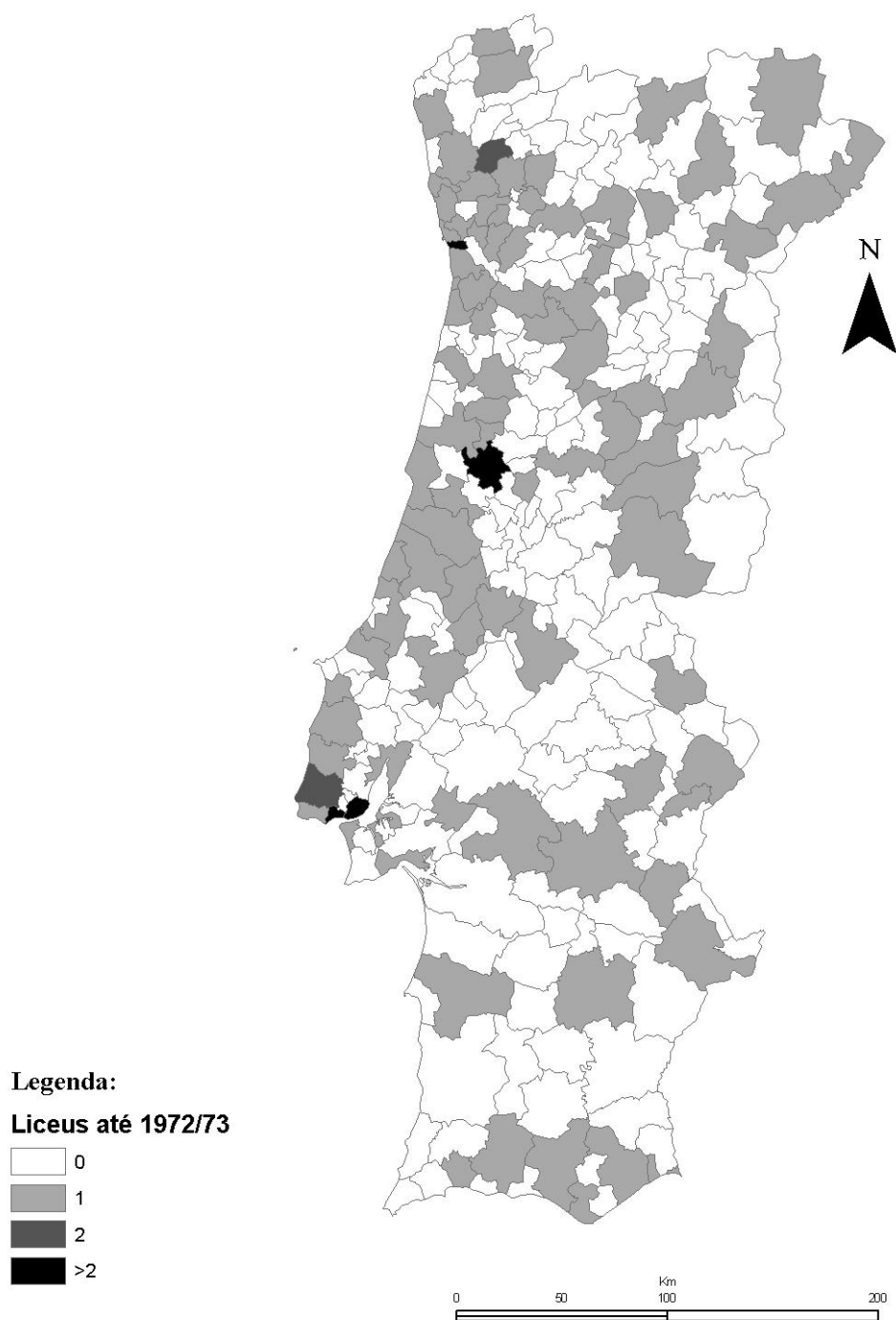
[Fonte: Tabelas III.4.1 a III.4.18.]

Mapa III.4.6. Distribuição, por concelhos, dos liceus estatais, em 1967/68.



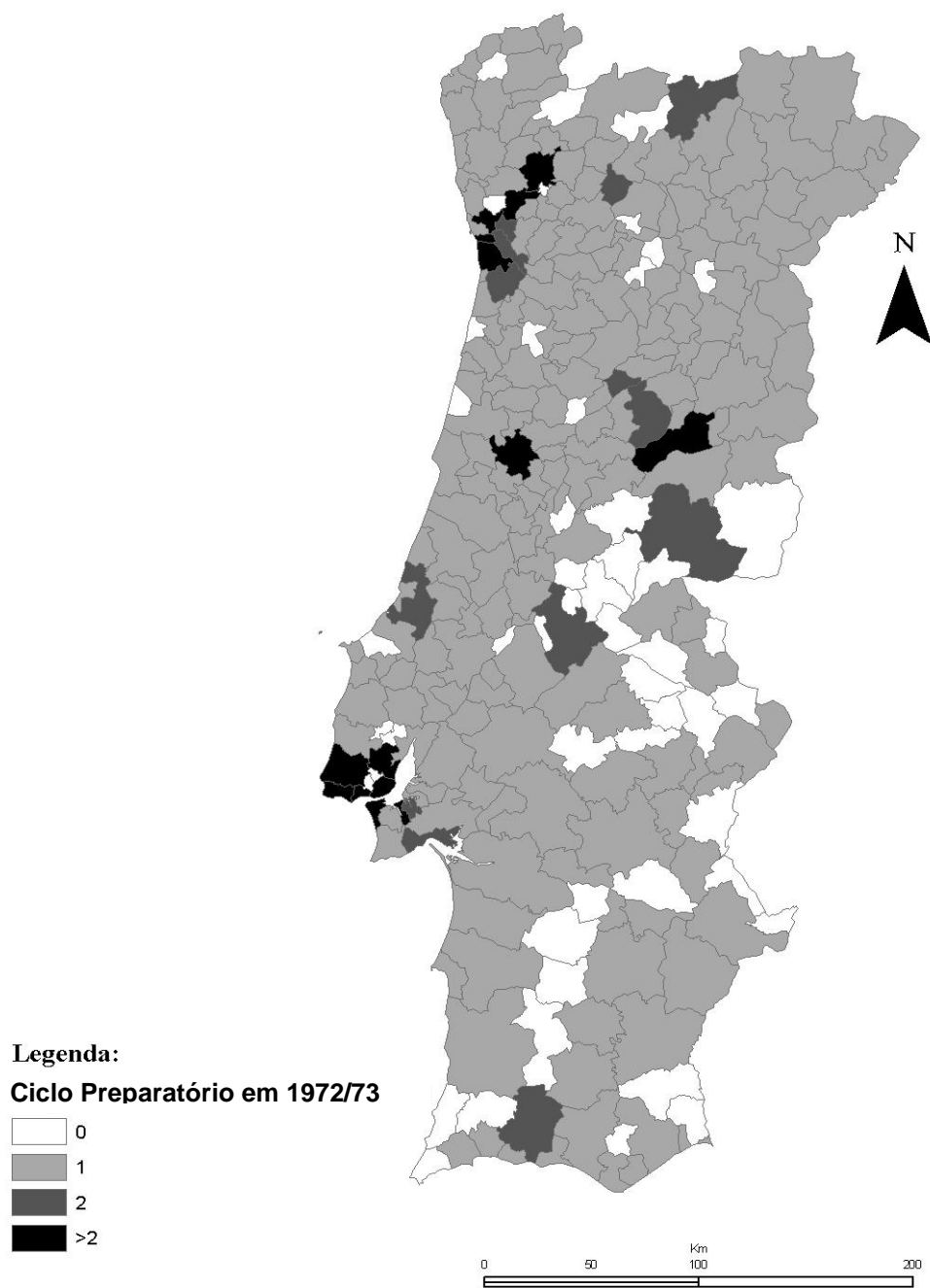
[Fonte: MEN, 1972b: 151-158]

Mapa III.4.7. Distribuição, por concelhos, dos liceus estatais, em 1972/73.



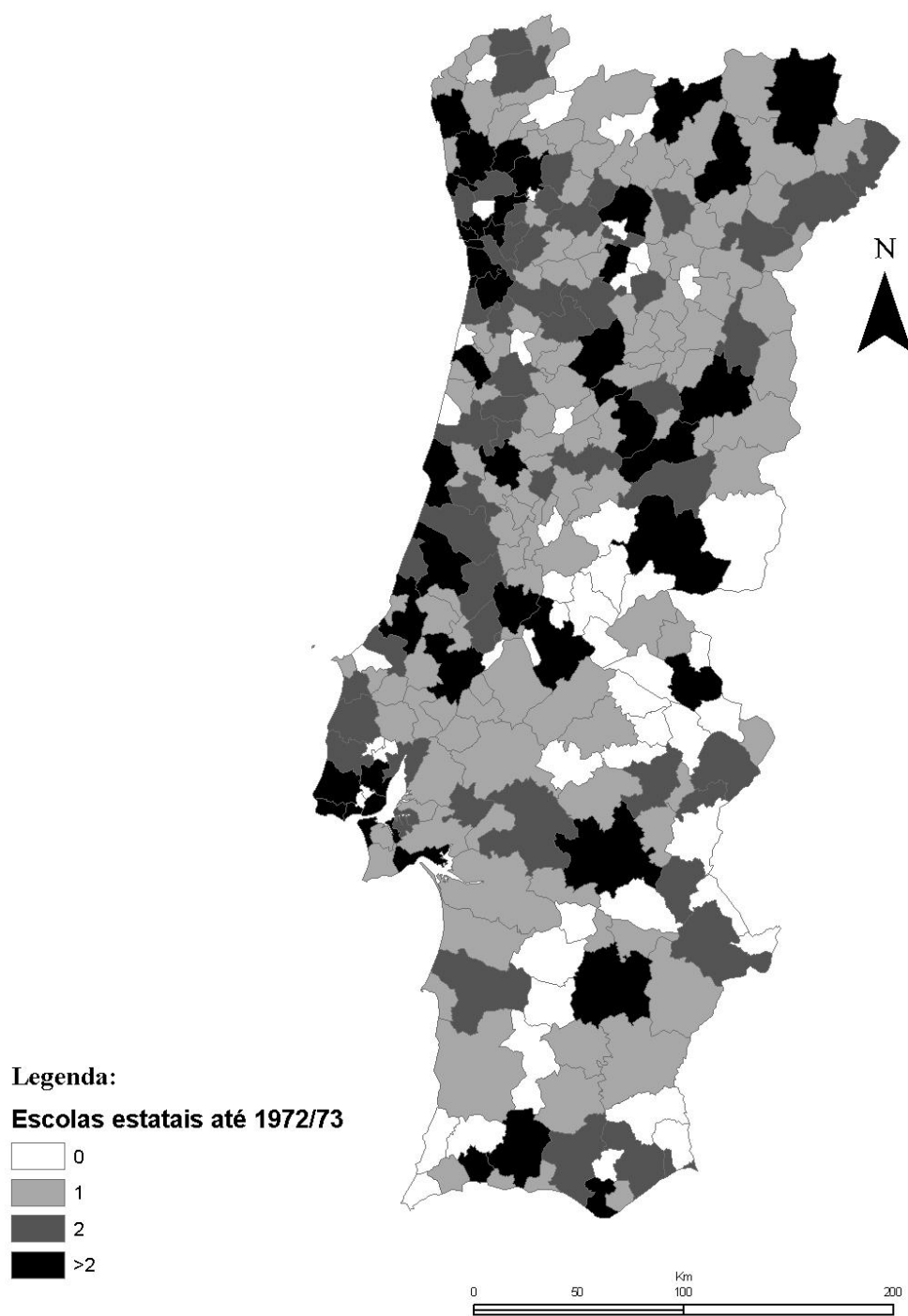
[Fonte: MEN, 1972b: 151-158]

Mapa III.4.8. Distribuição, por concelhos, das escolas de ciclo preparatório estatais, em 1972/73.



[Fonte: MEN, 1972b: 151-158]

Mapa III.4.9. Distribuição, por concelhos, das escolas estatais (liceus e ciclo preparatório), em 1972/73.



[Fonte: MEN, 1972b: 151-158]

Quanto às escolas estatais, é manifestamente exíguo o número de liceus distribuídos pelo país, ocupando pouco mais do que as capitais de distrito (cf. Mapa III.4.6). O panorama só muda a partir de 1967/68, sendo claramente evidente, no registo de 1972/73, os efeitos da explosão escolar estatal, movida por Veiga Simão (cf. Mapa III.4.7). As escolas de ciclo preparatório estatais, em 1972/73, ocupam praticamente todo o território, com algumas lacunas nas zonas do interior Centro e Sul (cf. Mapa III.4). Se considerarmos o conjunto de escolas estatais (ciclo preparatório e liceus) em 1972/73, mantêm-se as lacunas nas zonas do interior Centro e Sul, mas aumenta significativamente o número de concelhos com duas ou mais escolas estatais a ministrar estes níveis de ensino.

O Quadro III.4.6 mostra os concelhos não abrangidos pelas escolas privadas e escolas públicas. Mesmo com o fortíssimo investimento estatal verificado nos inícios do mandato de Veiga Simão, em 1972/73 ainda são 46 os concelhos nunca contemplados por qualquer escola pública, 27 dos quais também sem qualquer escola privada. Estes 27 concelhos sem qualquer oferta de ensino liceal (ou ciclo preparatório) encontram-se maioritariamente em distritos marcados pela interioridade: Portalegre (6), Faro (5) e Castelo Branco (3). Nestes distritos, e referente a 1972/73, o ensino particular tem uma taxa de implantação sempre substancialmente superior à do ensino oficial, à excepção de Faro onde a taxa é igual.

Quadro III.4.6: Concelhos não abrangidos pelas escolas privadas e públicas¹²⁶⁴.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Distrito	Total de concelhos	Sem escolas privadas		Sem liceus públicos até 1967/68		Sem escolas estatais até 1972/73		Sem escolas estatais e não estatais até 1972/73	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Aveiro	19	0	0%	17	89%	2	11%	0	0%
Beja	14	1	7%	13	93%	5	36%	1	7%
Braga	13	5	38%	10	77%	1	8%	1	8%
Bragança	12	1	8%	10	83%	0	0%	0	0%
Castelo Branco	11	3	27%	9	82%	5	45%	3	27%
Coimbra	17	5	29%	15	88%	1	6%	0	0%
Évora	14	3	21%	13	93%	4	29%	2	14%
Faro	17	7	41%	15	88%	7	41%	5	29%
Guarda	14	0	0%	13	93%	0	0%	0	0%
Leiria	16	3	19%	15	94%	0	0%	2	13%
Lisboa	14	1	7%	10	71%	2	14%	1	7%
Portalegre	15	6	40%	14	93%	8	53%	6	40%
Porto	17	4	24%	13	76%	0	0%	0	0%
Santarém	21	2	10%	18	86%	4	19%	1	5%
Setúbal	13	5	38%	10	77%	0	0%	0	0%
V. do Castelo	10	2	20%	9	90%	1	10%	1	10%
Vila Real	14	4	29%	12	86%	2	14%	2	14%
Viseu	24	3	13%	22	92%	4	17%	2	8%
Total	275	55	20%	238	87%	46	17%	27	10%

[Fonte: tabelas III.4.1 a III.4.18]

O Quadro III.4.7 apresenta a frequência de escolas católicas, de matriz cristã e laicas, por concelho. As escolas católicas são as que possuem a percentagem mais alta no que respeita à existência de duas ou mais escolas por concelho. As escolas laicas, por seu turno, são as que têm uma melhor relação número de concelhos abrangidos/ frequência de escolas por concelho, pois estão implantadas em 102 concelhos (o melhor valor dos três tipos de escolas,

¹²⁶⁴ 2: Total de concelhos por distrito; 3: número de concelhos não abrangidos por escolas privadas; 4: percentagem de concelhos não abrangidos por escolas privadas, no respectivo distrito; 5: número de concelhos não abrangidos por liceus públicos até 1967/68; 6: percentagem de concelhos não abrangidos liceus públicos até 1967/68, no respectivo distrito; 7: número de concelhos não abrangidos por escolas estatais até 1972/73; 8: percentagem de concelhos não abrangidos por escolas estatais até 1972/73, no respectivo distrito; 9: número de concelhos não abrangidos por escolas estatais e não estatais até 1972/73; 10: percentagem do número de concelhos não abrangidos por escolas estatais e não estatais até 1972/73.

embora as 12 escolas que têm a mais em relação às escolas católicas, corresponda apenas a 4% do total de concelhos) e acompanham de muito perto as escolas católicas em termos de frequência por concelho.

Quadro III.4.7: Frequência de escolas privadas por concelho, por tipo de escola¹²⁶⁵.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tipo de escolas	>0	>1	%	>2	%	>3	%	>4	%
EC	90	28	31%	13	14%	8	9%	4	4%
Emc	100	21	21%	5	5%	3	3%	2	2%
Laica	102	28	27%	9	9%	6	6%	3	3%

[Fonte: tabelas III.4.1 a III.4.18]

Esta aparente “democraticidade regional” das escolas laicas é contrariada pelo facto de elas serem o tipo de escola que mais se concentra nas cidades de Lisboa, Porto e Coimbra – 33% –, longe dos valores alcançados pelas escolas católicas (19%) e escolas de matriz cristã (13%) (dados obtidos a partir das Tabelas III.4.1 a III.4.18). Sob esta óptica, são as escolas ligadas à Igreja as que denunciam maior vocação regional.

Olhando agora a distribuição das escolas privadas e públicas por distrito, o Quadro III.4.8 (e o correspondente Gráfico III.4.2) acompanha tendencialmente os valores dos Quadros III.4.1, III.4.2 e III.4.3, contanto que agora integra a globalidade das escolas que pelo menos existem em um dos três registos, e se faz o confronto com o ensino estatal.

¹²⁶⁵ 2: Número de concelhos abrangidos pelas escolas privadas; 3: concelhos com mais de uma escola; 4: percentagem de concelhos com mais do que uma escola, relativamente ao número de concelhos abrangidos (col. 2); 5: concelhos com mais do que duas escolas; 6: percentagem de concelhos com mais do que duas escolas, relativamente ao número de concelhos abrangidos; 7: concelhos com mais três escolas; 8: percentagem de concelhos com mais do que três escolas, relativamente ao número de concelhos abrangidos; 9: concelhos com mais de quatro escolas; 10: percentagem de concelhos com mais do que quatro escolas, relativamente ao número de concelhos abrangidos.

Conforme já referido, estamos a considerar todas as escolas privadas que existiram em pelo menos um dos três registos por nós traçados.

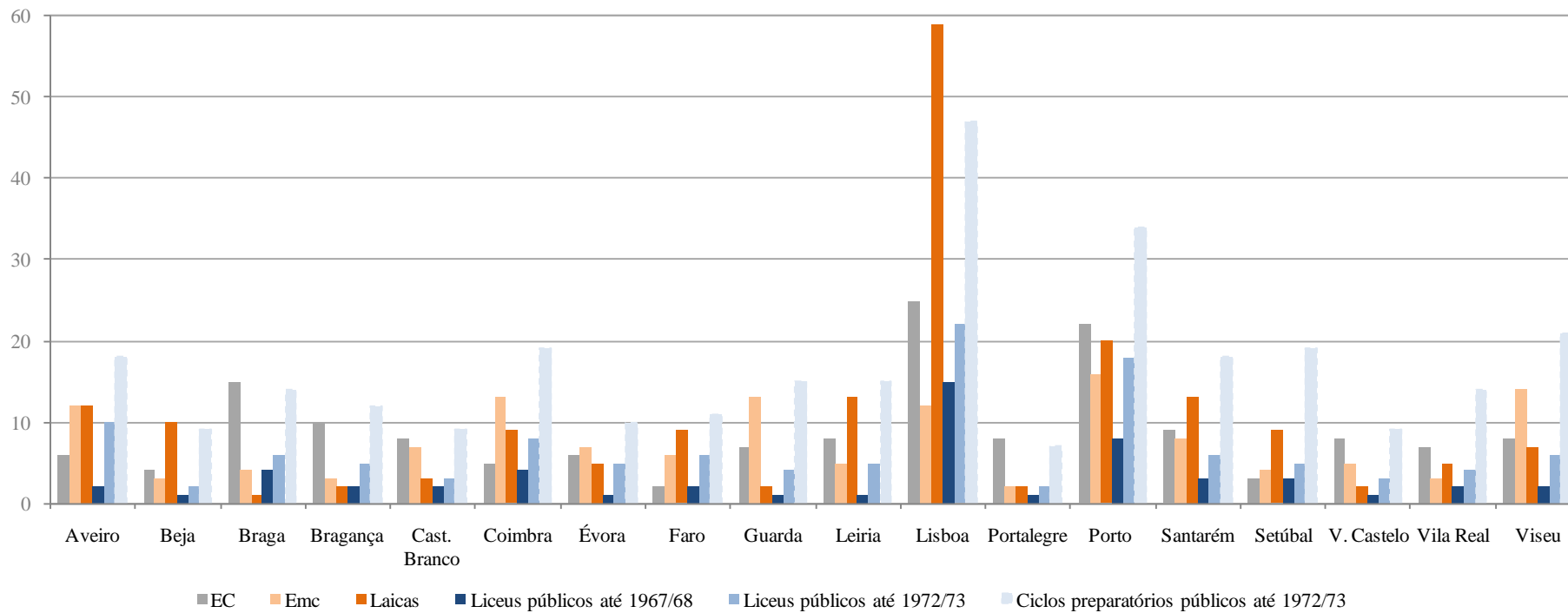
Quadro III. 4.8: Distribuição das escolas privadas e públicas por distrito¹²⁶⁶.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Distrito	Total de escolas privadas			EC		Emc		Escolas laicas		Liceus públicos até 1967/68		Liceus públicos até 1972/73		C. Prep. de 1968/69 a 1972/73	Total de escolas estatais (Liceus e CP) até 1972/73	
	n.º	%	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	n.º	%
Aveiro	30	6%	6%	6	20%	12	40%	12	40%	2	6%	10	25%	18	28	48%
Beja	17	4%	3%	4	24%	3	18%	10	59%	1	6%	2	11%	9	11	39%
Braga	20	4%	4%	15	75%	4	20%	1	5%	4	17%	6	23%	14	20	50%
Bragança	15	3%	3%	10	67%	3	20%	2	13%	2	12%	5	25%	12	17	53%
Castelo Branco	18	4%	3%	8	44%	7	39%	3	17%	2	10%	3	14%	9	12	40%
Coimbra	27	6%	5%	5	19%	13	48%	9	33%	4	13%	8	23%	19	27	50%
Évora	18	4%	3%	6	33%	7	39%	5	28%	1	5%	5	22%	10	15	45%
Faro	17	4%	3%	2	12%	6	35%	9	53%	2	11%	6	26%	11	17	46%
Guarda	22	5%	4%	7	32%	13	59%	2	9%	1	4%	4	15%	15	19	43%
Leiria	26	5%	5%	8	31%	5	19%	13	50%	1	4%	5	16%	15	20	42%
Lisboa	96	20%	18%	25	26%	12	13%	59	61%	15	14%	22	19%	47	69	43%
Portalegre	12	2%	2%	8	67%	2	17%	2	17%	1	8%	2	14%	7	9	47%
Porto	58	12%	11%	22	38%	16	28%	20	34%	8	12%	18	24%	34	52	51%
Santarém	30	6%	6%	9	30%	8	27%	13	43%	3	9%	6	17%	18	24	44%
Setúbal	16	3%	3%	3	19%	4	25%	9	56%	3	16%	5	24%	19	24	60%
Viana do Castelo	15	3%	3%	8	53%	5	33%	2	13%	1	6%	3	17%	9	12	44%
Vila Real	15	3%	3%	7	47%	3	20%	5	33%	2	12%	4	21%	14	18	55%
Viseu	29	6%	5%	8	28%	14	48%	7	24%	2	6%	6	17%	21	27	48%
Total	481	100%	90%	161	33%	137	28%	183	38%	55	10%	120	20%	301	421	47%

[Fonte: tabelas III.4.1 a III.4.18]

¹²⁶⁶ 3: Percentagem relativa ao total de escolas privadas existentes em pelo menos 1955/56, 1963/64 ou 1972/73 (481); 4: percentagem relativa ao total de escolas, públicas e privadas, existentes até 1967/68 (481+55=536); 6, 8 e 10: percentagem relativa ao total de escolas privadas do respectivo distrito; 12, 14 e 17: percentagem relativa ao total de escolas públicas e privadas do respectivo distrito; 15: número de escolas do Ciclo Preparatório oficial, directo.

Gráfico III.4.2: Distribuição de escolas privadas e públicas por distrito.



[Fonte: Quadro III.4.8]

Relativamente ao universo do ensino privado, retirando os distritos de Lisboa e Porto, que em conjunto atingem os 32%, a percentagem média de escolas instaladas em cada um dos restantes distritos, relativamente ao seu total, ronda os 4%, com valores mais baixos para os de menor densidade populacional, designadamente Portalegre. Por categorias, e acompanhando a tendência do Quadro III.4.5, as escolas católicas lideram no número de escolas em 7 distritos, as laicas em 6 distritos e as de matriz cristã em 4, havendo um distrito (Aveiro) em que estas duas últimas escolas têm o mesmo número.

Em termos de representatividade por distrito, as escolas católicas apenas têm 3 distritos com menos de 20% (sendo 2 deles de 19%), seguidas das escolas de matriz cristã com 4 distritos e das escolas laicas com 6 distritos. Ainda neste âmbito, são as escolas “laicas” a possuir a maior variação – que oscila entre os 5%, em Braga, e os 61%, em Lisboa – denotando uma distribuição territorial irregular, quiçá mais influenciada por factores *comerciais* do que as restantes escolas privadas.

Se juntarmos as escolas católicas com as escolas de matriz cristã, em 12 dos 18 distritos elas atingem valores superiores a 60%, com percentagens muito elevadas nos distritos de Braga (95%), Guarda (91%), Bragança (87%), Viana do Castelo (86%), Portalegre (84%) e Castelo Branco (83%).

Englobando também as escolas estatais, o desenho pouco se altera até 1967/68, representando o ensino privado 90% do total de estabelecimentos. Se nos cingirmos só aos liceus, e até 1972/73, a percentagem das escolas privadas desce, embora ainda com pouco significado (de 90 passa para 80%). A alteração profunda verifica-se ao integrarmos os estabelecimentos do ciclo preparatório. Dos exíguos 10% em 1967/68, o ensino estatal sobe para os 47%, não mais parando a sua progressão até à actualidade.

As manutenções e os encerramentos

Agora, e a partir da análise estatística do comportamento evolutivo das escolas privadas ao longo das três décadas em estudo, procuraremos indagar as consequências directas da expansão e explosão escolar estatais e a capacidade de resistência a este factor externo, tendo em conta a época e a tipologia das escolas.

i) Escolas existentes em 1955/56

Começamos por apresentar os Quadros III.4.9 e III.4.10, assim como o Gráfico III.4.3 onde acompanhamos o percurso evolutivo das escolas existentes em 1955/56.

Quadro III.4.9: Evolução das escolas privadas existentes em 1955/56¹²⁶⁷.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Tipo de escolas	Escolas existentes em 1955/56	Escolas que encerraram até 1963/64		Escolas que encerraram de 1964/65 a 1972/73		Escolas que encerraram depois de 1972/73		Escolas que se mantiveram nos 3 registos		Escolas que se mantêm em 2009		
		n.º	% (3/2)x100	n.º	% [5/(2-3)]x100	n.º	% [7/(2-3-5)]x100	n.º	% (9/2)x100	n.º	% (11/9)x100	% (11/2)x100
ECc	84	2	2%	13	16%	24	35%	69	82%	45	65%	54%
ECd	22	1	5%	1	5%	13	65%	20	91%	7	35%	32%
EC (ECc+ECd)	106	3	3%	14	14%	37	42%	89	84%	52	58%	49%
Emc	79	6	8%	21	29%	44	85%	52	66%	8	15%	10%
Emc+EC	185	9	5%	35	20%	81	57%	141	76%	60	43%	32%
Laica	115	13	11%	48	47%	42	78%	54	47%	12	22%	10%
Emc+laica	194	19	10%	69	39%	86	81%	106	55%	20	19%	10%
Ensino privado	300	22	7%	83	30%	123	63%	195	65%	72	37%	24%

[Fonte: quadros I.A1 a I.A18, em Anexo IA]

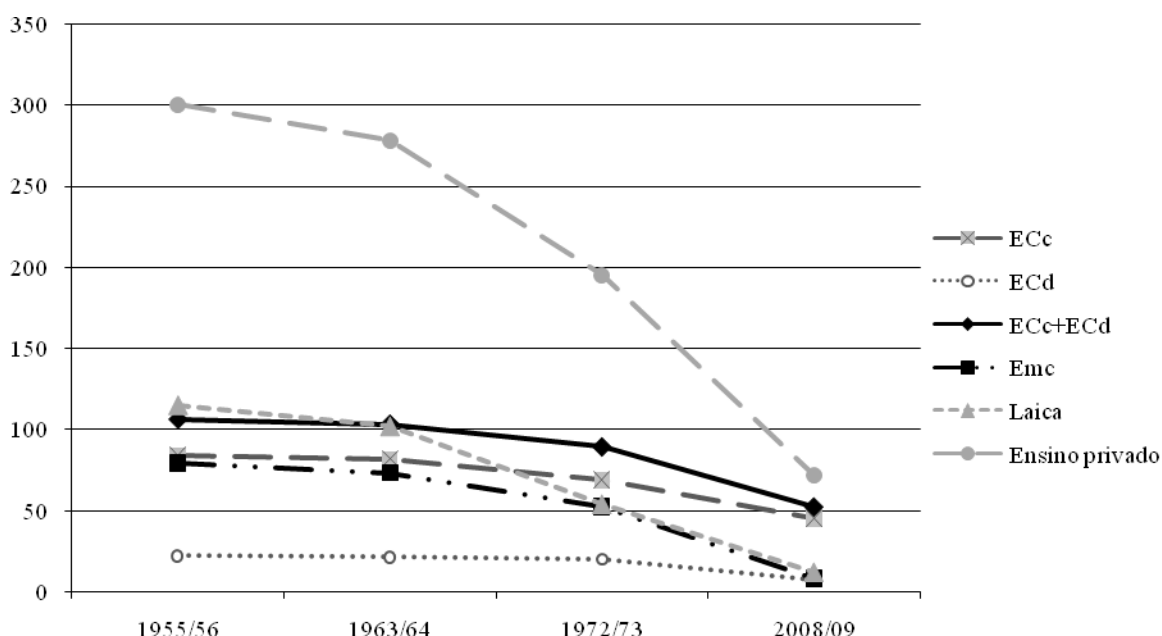
¹²⁶⁷ 2: Escolas existentes em 1955/56; 3: escolas que, existentes em 1955/56, encerraram até 1963/64; 4: percentagem de escolas que, existentes em 1955/56, encerraram até 1963/64; 5: escolas que, já existentes em 1955/56, encerraram entre os registos de 1963/64 e 1972/73; 6: percentagem das escolas que, já existentes em 1955/56, também existiam em 1963/64, mas encerraram até 1972/73; 7: escolas que, já existentes em 1955/56, encerraram depois de 1972/73; 8: Percentagem das escolas que, tendo-se mantido nos 3 registos, encerraram depois de 1972/73; 9: escolas que se mantiveram nos 3 registos (1955/56, 1963/64 e 1972/73); 10: percentagem das escolas que se mantiveram nos 3 registos; 11: escolas que, já existentes em 1955/56, ainda se mantêm em 2009; 12: percentagem de escolas que, já existindo em 1955/56, ainda se mantêm em 2009; 13: percentagem de escolas que existem em 2009, relativamente às que existiam em 1955/56.

Quadro III.4.10: Evolução dos encerramentos das escolas privadas existentes em 1955/56¹²⁶⁸

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tipo de escolas	Escolas existentes em 1955/56	Escolas existentes em 1963/64	% de quebras [(2-3)/2]x100	Escolas existentes em 1972/73	% de quebras [(3-5)/3]x100	% acumulada [(2-5)/2]x100	Escolas que se mantêm em 2009	% de quebras [(5-8)/5]x100	% acumulada [(2-8)/2]x100
ECc	84	82	2%	69	16%	18%	45	35%	46%
ECd	22	21	5%	20	5%	9%	7	65%	68%
EC (ECc+ECd)	106	103	3%	89	14%	16%	52	42%	51%
Emc	79	73	8%	52	29%	34%	8	85%	90%
Emc+EC	185	176	5%	141	20%	24%	60	57%	68%
Laica	115	102	11%	54	47%	53%	12	78%	90%
Emc+laica	194	175	10%	106	39%	45%	20	81%	90%
Ensino privado	300	278	7%	195	30%	35%	72	63%	76%

[Fonte: quadros I.A1 a I.A18, em Anexo IA]

Gráfico III.4.3: Evolução dos encerramentos das escolas privadas existentes em 1955/56



¹²⁶⁸ 2: Escolas existentes em 1955/56; 3: escolas existentes em 1963/64; 4: percentagem de quebras; 5: das escolas existentes em 1955/56, as que se mantêm em 1972/73; 6: percentagem de quebras relativamente a 1963/64; 7: percentagem de quebras relativamente a 1955/56; 8: das escolas existentes em 1955/56, as que se mantêm em 2009; 9: percentagem de quebras relativamente a 1972/73; 10: percentagem de quebras relativamente a 1955/56.

Das 300 escolas existentes em 1955/56, 22 escolas sucumbiram até 1963/64 (7%) e das 278 restantes, 83 (30%) encerraram até 1972/73 (cf. Quadro III.4.9). Das 195 escolas resistentes a este período de 17 anos (correspondendo a 65% das escolas existentes em 1955/56), somente 72 (37% de 195 e 24% das existentes em 1955/56) ainda estão a funcionar (ibidem). Ou seja, mais de três quartos das escolas existentes na segunda metade da década de cinquenta, encerraram até à actualidade¹²⁶⁹.

Neste período significativo da educação nacional, a primeira quebra expressiva dá-se de 1963/64 até 1972/73, previsivelmente no início da Reforma Veiga Simão (30%), mas a maior quebra acontece após 1972/73 (63%), possivelmente ainda na década de setenta, devido aos efeitos acumulados da Reforma e da Revolução de 1974.

Relativamente às escolas católicas, mantiveram-se nos 3 registos 89 estabelecimentos, correspondente a 46% das escolas privadas “resistentes”. Portanto, quase metade das escolas privadas que persistiram neste período eram escolas católicas.

Das 106 escolas diocesanas e congregacionais existentes em 1955/56, apenas há 16% de quebras – o valor mais baixo de entre os diversos tipos de escolas privadas (cf. Quadro III.4.10). Se estendermos a análise até à actualidade, reparamos que praticamente metade das escolas católicas existentes em 1955/56 (51%) deixou de funcionar, muito embora continuem a ser, de longe, as mais resistentes, em comparação com as congéneres (ambas com 90% de quebras).

Se compararmos as escolas católicas congregacionais (ECc) com as escolas católicas diocesanas (ECd), verificamos que neste período de 17 anos “perderam-se” 18% de ECc contra somente 9% das ECd. Contudo, o período seguinte terá sido nefasto para as ECd, pois perderam 65% das existentes nos 3 registos anteriores e 68% das existentes em 1955/56, mostrando-se assim mais vulneráveis às crises do que as ECc.

Quanto às escolas não católicas, mostraram em geral possuir poucas garantias de estabilidade: das 194 escolas de matriz cristã e laicas que existiam em 1955/1956, 45% não resistiram à expansão escolar e só 10% se mantém actualmente. Comparando estas duas categorias de escolas, se as escolas de matriz cristã mostraram maior capacidade de resistência à explosão escolar, até 1972/73, o período seguinte, até 2009, provou serem as escolas laicas a ter menor quebra (78 contra 85%).

¹²⁶⁹ Sabemos que algumas – muito poucas – não chegaram a encerrar, tendo mudado de propriedade, ou deixaram de oferecer os ciclos equivalentes ao ensino secundário liceal, não surgindo assim nas estatísticas actuais.

Neste contexto, consideramos “actualidade” o ano lectivo de 2008/09.

Tendo em conta os estabelecimentos de ensino privado existentes em 1955/56, desde esta data até à actualidade notou-se um decréscimo do seu número, mais acentuado no registo de 1972/73, aquando dos inícios da Reforma Veiga Simão, e depois no período seguinte, até 2009. As escolas católicas foram substancialmente mais estáveis do que as restantes. Com mais detalhe, e por ordem decrescente de “resistência”, temos o seguinte: escolas católicas (84% e 49%, nos 3 registos e no percurso até à actualidade, respectivamente); emc (66% e 10%); escolas laicas (47% e 10%).

ii) Escolas existentes em 1963/64, mas não em 1955/56

Os Quadros III.4.11 e III.4.12, assim como o Gráfico III.4.4, ajudam-nos a perceber o percurso evolutivo das (novas) escolas existentes em 1963/64, criadas após 1955/56.

Quadro III.4.11: Evolução das escolas privadas existentes em 1963/64 (e não existentes em 1955/56)¹²⁷⁰

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tipo de escolas	Escolas existentes em 1963/64 (mas não em 1955/56)	Escolas que encerraram de 1964/65 a 1972/73		Escolas que encerraram depois de 1972/73		Escolas que se mantiveram nos 2 registos		Escolas que se mantêm em 2009		
		n.º	% (3/2)x100	n.º	% [5/(2-3)]x100	n.º	% (7/2)x100	n.º	% (9/7)x100	% (9/2)x100
ECc	16	2	13%	6	43%	14	88%	8	57%	50%
ECd	21	2	10%	15	79%	19	90%	4	21%	19%
EC=ECc+ECd	37	4	11%	21	64%	33	89%	12	36%	32%
Emc	40	10	25%	24	80%	30	75%	6	20%	15%
Emc+EC	77	14	18%	45	71%	63	82%	18	29%	23%
Laica	55	28	51%	21	78%	27	49%	6	22%	11%
Emc+laica	95	38	40%	45	79%	57	60%	12	21%	13%
Ensino privado	132	42	32%	66	73%	90	68%	24	27%	18%

[Fonte: quadros I.A1 a I.A18, em Anexo IA]

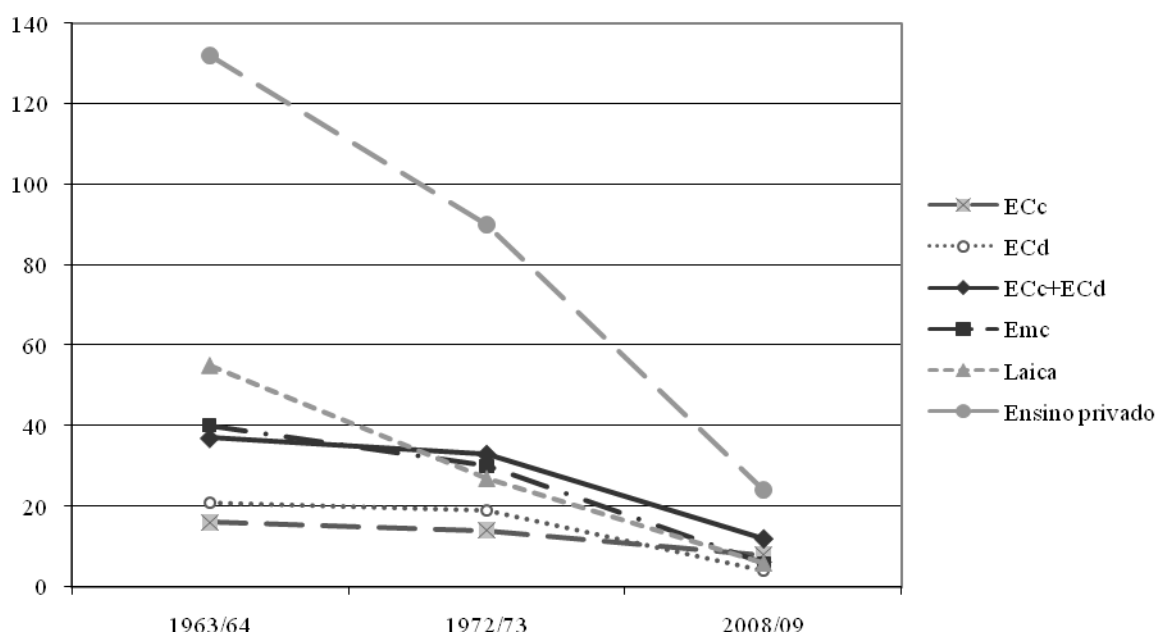
¹²⁷⁰ 2: Escolas existentes em 1963/64 (mas não em 1955/56); 3: escolas que, existentes em 1963/64 (mas não em 1955/56), encerraram de 1964/65 a 1972/73; 4: percentagem de escolas que, existentes em 1963/64 (mas não em 1955/56), encerraram até 1963/64; 5: escolas que, existentes em 1963/64 (mas não em 1955/56), encerraram depois de 1972/73; 6: percentagem das escolas que, existentes em 1963/64 (mas não em 1955/56), encerraram depois de 1972/73; 7: escolas que, existentes em 1963/64 (mas não em 1955/56), se mantiveram nos 2 registos (1963/64 e 1972/73); 8: percentagem das escolas que, existentes em 1963/64 (mas não em 1955/56), se mantiveram nos 2 registos; 9: escolas que, existentes em 1963/64 (mas não em 1955/56), ainda se mantêm actualmente; 10: percentagem de escolas que, existentes em 1963/64 (mas não em 1955/56), ainda se mantêm actualmente; 11: percentagem de escolas que existem actualmente, relativamente às que existiam em 1963/64 (mas não em 1955/56).

Quadro III.4.12: Evolução dos encerramentos das escolas privadas existentes em 1963/64 (e não existentes em 1955/56)¹²⁷¹

1	2	3	4	5	6	7
Tipo de escolas	Escolas existentes em 1963/64 (mas não em 1955/56)	Escolas existentes em 1972/73		Escolas que se mantêm em 2008/09		
		n.º	% de quebras [(2-3)/2]x100	n.º	% de quebras [(3-5)/3]x100	% acumulada [(2-5)/2]x100
ECc	16	14	13%	8	43%	50%
ECd	21	19	10%	4	79%	81%
EC=ECc+ECd	37	33	11%	12	64%	68%
Emc	40	30	25%	6	80%	85%
Emc+EC	77	63	18%	18	71%	77%
Laica	55	27	51%	6	78%	89%
Emc+laica	95	57	40%	12	79%	87%
Ensino privado	132	90	32%	24	73%	82%

[Fonte: quadros I.A1 a I.A18, em Anexo IA]

Gráfico III.4.4: Evolução dos encerramentos das escolas privadas existentes em 1963/64 (mas não existentes em 1955/56).



[Fonte: Quadro III.4.12]

¹²⁷¹ 2: Escolas existentes em 1963/64; 3: das escolas existentes em 1963/64, as que se mantêm em 1972/73; 4: percentagem de quebras relativamente a 1963/64; 5: escolas que, existentes em 1963/64 (mas não em 1955/56), ainda se mantêm actualmente; 6: percentagem de quebras relativamente a 1972/73; 7: percentagem de quebras relativamente a 1963/64.

Das 132 escolas privadas existentes em 1963/64, e criadas depois de 1955/56, 42 encerraram até 1972/73 (32%), não resistindo ao forte impulso da expansão escolar estatal. Das 90 restantes, 66 (73%) encerraram até 2009. Ou seja, 82% das escolas existentes em 1963/64 (mas criadas depois de 1955/56) deixou de funcionar¹²⁷². Tal como nas escolas existentes em 1955/56, também nesta estatística se verifica um maior decréscimo no período seguinte a 1972/73 (73% contra 32%).

Mantiveram-se nos dois registos 33 escolas católicas criadas após 1956, correspondente a 37% (maioria relativa) das escolas privadas “resistentes”.

Relativamente às 37 novas escolas católicas existentes em 1963/64, apenas há 11% de quebras – novamente o valor mais baixo de entre os diversos tipos de escolas privadas. Se estendermos a análise até 2008/09, verificamos que 68% das escolas católicas existentes em 1963/64 (e criadas depois de 1956) deixou de funcionar, embora continuem a ser as mais duradouras, em comparação com as demais.

Se compararmos as escolas católicas congregacionais com as escolas católicas diocesanas, verificamos que no curto período de 9 anos¹²⁷³ encerraram 13% daquelas e 10% destas. Contudo, o período seguinte, tal como sucedeu nas escolas católicas existentes em 1955/56, foi dramático para as escolas diocesanas, pois perderam 79% das existentes nos 2 registos anteriores, mostrando-se, assim, mais vulneráveis às crises do que as escolas congregacionais (que só perderam 43%).

As escolas não católicas continuam a mostrar, em geral, menor estabilidade do que as católicas: das 95 escolas de matriz cristã e laicas que existiam em 1963/64 (mas não em 1955/56), 40% não resistiram à expansão escolar e apenas 13% continuam a funcionar em 2008/09. Comparando estas duas categorias de escolas, mantém-se a tendência anteriormente referida: as escolas de matriz cristã mostram maior capacidade de resistência à explosão escolar, até 1972/73, mas no período seguinte, até 2009, são as escolas laicas a ter menor quebra, embora ligeira (78 contra 80%).

Tendo em conta os estabelecimentos de ensino privado existentes em 1963/64 (e criados depois de 1963/64), desde esta data até à actualidade notou-se um decréscimo do seu número, mais acentuado no período seguinte à Reforma Veiga Simão. As escolas católicas continuam a mostrar-se muito mais estáveis do que as demais, embora tenha diminuído a disparidade entre elas. Por ordem decrescente de “resistência”, temos os seguintes valores: escolas

¹²⁷² Se compararmos com os 76% de perdas das escolas existentes em 1955/56 (Quadro III.4.10), podemos concluir que estas, mais antigas, terão sido mais “resistentes” do que as escolas privadas criadas posteriormente.

¹²⁷³ De 1963/64 a 1972/73.

católicas (89% e 36% nos dois registos e no percurso até 2009, respectivamente); escolas de matriz cristã (75% e 20%); escolas laicas (49% e 22%).

iii) Escolas existentes em 1972/73, mas não em 1963/64

O Quadro III.4.13 e o Gráfico III.4.5 ajudam-nos a perceber o percurso evolutivo das (novas) escolas existentes em 1972/73, criadas após 1963/64.

Quadro III.4.13: Evolução das escolas privadas existentes em 1972/73 (e não existentes em 1963/64)¹²⁷⁴.

1	2	3	4	5	6
Tipo de escolas	Escolas existentes em 1972/73 (mas não em 1963/64)	Escolas que encerraram depois de 1972/73		Escolas que se mantêm em 2009	
		n.º	% de quebras (3/2)x100	n.º	% (5/2)x100
ECc	8	4	50%	4	50%
ECd	10	7	70%	3	30%
EC=ECc+ECd	18	11	61%	7	39%
Emc	18	13	72%	5	28%
Emc+EC	36	24	67%	12	33%
Laica	13	11	85%	2	15%
Emc+laica	31	24	77%	7	23%
Ensino privado	49	35	71%	14	29%

[Fonte: quadros I.A1 a I.A18, em Anexo IA]

¹²⁷⁴ 1. Tipo de escola: ECc: escola católica congregacional; ECd: escola católica diocesana; Emc: escola de matriz cristã; Laica: restantes escolas privadas.

2: Escolas existentes em 1972/73 (mas não em 1963/64).

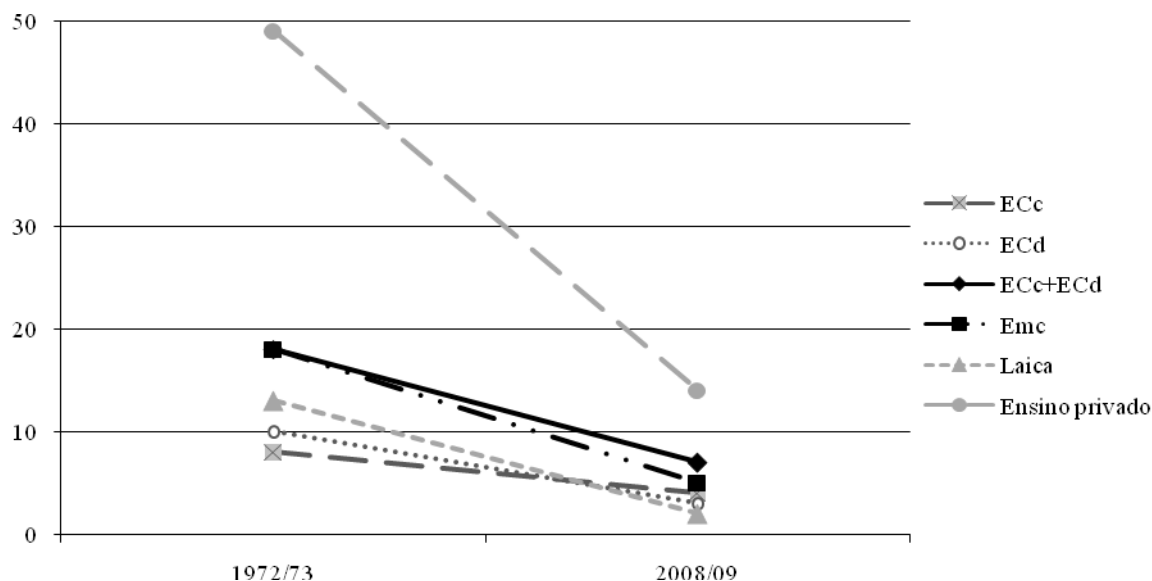
3: Escolas que, existentes em 1972/73 (mas não em 1963/64), encerraram depois de 1972/73.

4: Percentagem de escolas que, existentes em 1972/73 (mas não em 1963/64), encerraram depois de 1972/73.

5: Escolas que, existentes em 1972/73 (mas não em 1963/64), ainda se mantêm actualmente.

6: Percentagem de escolas que, existentes em 1972/73 (mas não em 1963/64), ainda se mantêm actualmente.

Gráfico III.4.5. Evolução dos encerramentos das escolas privadas existentes em 1972/73 (mas não existentes em 1963/64).



[Fonte: Quadro III.4.13]

Das 49 escolas privadas existentes em 1972/73, criadas depois de 1963/64, 35 deixaram de funcionar, ou seja, 71% das escolas encerraram – um valor semelhante ao das escolas existentes no registo anterior, mas superior ao das escolas existentes em 1955/56.

Mais uma vez são as escolas católicas o grupo mais estável, apesar das 61% de escolas que encerraram posteriormente.

Se compararmos as escolas católicas congregacionais com as escolas católicas diocesanas, verificamos que o período seguinte a 1972/73 continuou a ser muito penalizador para as diocesanas, que perderam 70% das escolas criadas após 1963/64 (contra 50% das escolas congregacionais).

A precariedade das escolas não católicas continua bem patente neste contexto. Das 31 escolas de matriz cristã e laicas criadas a partir de 1963/64, 24 (77%) encerraram posteriormente. Neste grupo, são agora as escolas laicas a ter a maior quebra (85% contra 72% das escolas de matriz cristã).

Tendo em conta todos os estabelecimentos de ensino privado existentes em 1972/73, e fundados após 1963/64, foi grande o decréscimo do número de estabelecimentos, variando a percentagem entre os 50 e os 85%. As escolas católicas continuam a ser as mais estáveis. Por ordem decrescente de “resistência”, temos os seguintes valores: escolas católicas (39%); emc (28%); escolas laicas (15%).

iv) Total de escolas existentes neste período (em pelo menos num dos registos)

Seguidamente, com o auxílio do Quadro III.4.14 vamos analisar o comportamento das diversas categorias de escolas privadas, tendo em conta o número de estabelecimentos existentes em pelo menos um dos registos. Embora se misturem novas escolas com escolas já existentes, esta análise permite-nos dar uma panorâmica das oscilações verificadas e confrontá-las com os resultados das anteriores análises.

Quadro III.4.14: Evolução das escolas privadas existentes em pelo menos um dos registos¹²⁷⁵.

1	2	3	4	5	6	7
Tipo de escolas	Escolas existentes neste período		Escolas que encerraram		Escolas que se mantêm em 2009	
	n.º	% (col. 2/481)x100	n.º	% (4/2)x100	n.º	% (6/2)x100
ECc	108	22%	51	47%	57	53%
ECd	53	11%	39	74%	14	26%
EC=ECc+ECd	161	33%	90	56%	71	44%
Emc	137	28%	118	86%	19	14%
Emc+EC	298	62%	208	70%	90	30%
Laica	183	38%	163	89%	20	11%
Emc+laica	320	67%	281	88%	39	12%
Ensino privado	481	100%	371	77%	110	23%

[Fonte: quadros I.A1 a I.A18, em Anexo IA]

Das 481 escolas privadas existentes neste período, em pelo menos um dos anos lectivos considerados, 371 (77%) deixaram de funcionar. Ou seja, menos de um quarto das escolas sobreviveu até 2009.

Relativamente às 161 escolas católicas existentes nestas décadas, 56% não resistiu e encerrou. Apesar deste elevado valor, continua a ser o mais baixo de entre os diversos tipos de escolas privadas. Se compararmos as escolas católicas congregacionais com as escolas

¹²⁷⁵ 2: escolas existentes no período em análise (em pelo menos um dos três registos); 3: percentagem em relação ao total de escolas privadas; 4: escolas que, existindo em pelo menos um registo, encerraram entretanto; 5: percentagem de escolas que, existindo em pelo menos um registo, encerraram entretanto; 6: escolas que, existindo em pelo menos um registo, ainda se mantêm actualmente; 7: percentagem de escolas que, existindo em pelo menos um registo, ainda se mantêm actualmente.

católicas diocesanas, verificamos que neste percurso fecharam 47% de escolas congregacionais e 74% de escolas diocesanas, manifestando este cenário uma menor garantia de continuidade da parte das escolas diocesanas.

Quanto às restantes escolas, confirmaram-se os resultados obtidos em anteriores análises: das 320 escolas de matriz cristã e laicas que existiram, 88% não resistiram à expansão escolar e só 20 escolas se mantêm em 2009. Comparando estas duas categorias de escolas, verifica-se uma ligeira vantagem para as escolas de matriz cristã no tocante à estabilidade, confirmando-se a tendência já verificada em outros cenários.

O Quadro III.4.14 confirma, pois, as análises anteriormente feitas para outros cenários. As escolas católicas foram significativamente mais estáveis do que as restantes como se infere facilmente da seguinte ordenação, tendo como referência a percentagem de escolas que ainda “resistem”: escolas católicas, 44%; escolas de matriz cristã 14%; escolas laicas 11%.

As quebras parciais e totais

Para melhor compararmos o nível de estabilidade das diversas categorias de escolas ao longo do período em análise, assim como no período seguinte, construímos o Quadro III.4.15 que condensa todas as quebras verificadas, consoante os critérios definidos para cada caso, por ordem crescente da média de percentagem do ensino privado.

As quebras mais significativas dão-se nas escolas existentes em 1963/64 (e criadas após 1955/56): 82% dessas escolas encerraram até à actualidade. As escolas católicas seguem esta tendência e, particularmente as escolas diocesanas, apresentam, nestas circunstâncias, os valores mais elevados (81%). Aliás, como já tivemos ocasião de referir, o período seguinte a 1972/73 mostrar-se-á dramático para a maioria das escolas católicas diocesanas, com taxas de encerramento à volta dos 73% (de 65 a 81%).

Em termos globais, e focando-nos na média das quebras, é bem evidente o fosso entre as escolas católicas e as restantes, acompanhando a tendência verificada em todos os períodos considerados. Mostram-se mais estáveis as escolas católicas (com larga supremacia das congregacionais), seguindo-se, com uma diferença de 19%, as escolas de matriz cristã e, já mais próximas destas, as escolas laicas (diferença de 9%). Com esta gradação, é evidente que o grupo das escolas ligadas ou inspiradas pela Igreja atinge grande protagonismo em termos de durabilidade: média de 45% contra 65% das escolas laicas.

Quadro III.4.15: Síntese comparativa das quebras das escolas privadas¹²⁷⁶

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tipo de escolas	% de quebras (1955/56 para 1963/64)	% de quebras (1963/64 para 1972/73)	% de quebras (1963/64 para 1972/73)	% de quebras (1955/56 para 1972/73)	% de quebras (1972/73 para 2009)	% de quebras (1972/73 para 2009)	% de quebras (1972/73 para 2009)	% de quebras (1955/56 para 2009)	% de quebras (1963/64 para 2009)	Média
ECc	2%	16%	13%	18%	35%	50%	43%	46%	50%	30%
ECd	5%	5%	10%	9%	65%	70%	79%	68%	81%	44%
EC=ECc+ECd	3%	14%	11%	16%	42%	61%	64%	51%	68%	37%
Emc	8%	29%	25%	34%	85%	72%	80%	90%	85%	56%
Emc+EC	5%	20%	18%	24%	57%	67%	71%	68%	77%	45%
Laica	11%	47%	51%	53%	78%	85%	78%	90%	89%	65%
Emc+laica	10%	39%	40%	45%	81%	77%	79%	90%	87%	61%
Ensino privado	7%	30%	32%	35%	63%	71%	73%	76%	82%	52%

[Fonte: quadros III.4.10 a III.4.13]

As novas escolas

Nesta análise estatística, consideramos pertinente *medir* a “capacidade de risco” dos diversos tipos de escola, comparando o índice de construção de novas escolas nos diversos períodos.

Das 300 escolas privadas existentes em 1955/56, as escolas laicas têm a maioria relativa (38%), seguidas de perto pelas escolas católicas (35%); um pouco mais distanciadas, surgem as escolas de matriz cristã (26%). De entre as escolas católicas, sobressaem claramente as pertencentes às congregações religiosas (28%). Com estas proporções, as escolas de matriz cristã, aliadas a qualquer das outras categorias, forma a maioria absoluta, com ligeira vantagem para o grupo das escolas não católicas (65% contra 62%).

¹²⁷⁶ 2: Percentagem de quebras de 1955/56 para 1963/64 (cf. Quadro III.4.10); 3: percentagem de quebras de 1963/64 para 1972/73 (só escolas existentes em 1955/56) (cf. Quadro III.4.10); 4: percentagem de quebras de 1963/64 para 1972/73 (só escolas criadas após 1955/56) (cf. Quadro III.4.12); 5: percentagem de quebras de 1955/56 para 1972/73 (cf. Quadro III.4.10); 6: percentagem de quebras de 1972/73 para 2009 (só escolas existentes em 1955/56) (cf. Quadro III.4.10); 7: percentagem de quebras de 1972/73 para 2009 (só escolas criadas após 1963/64) (cf. Quadro III.4.13); 8: percentagem de quebras de 1972/73 para 2009 (só escolas criadas após 1955/56) (cf. Quadro III.4.12); 9: percentagem de quebras de 1955/56 para 2009; 10: percentagem de quebras de 1963/64 para 2009 (só escolas criadas após 1955/56) (cf. Quadro III.4.12); 11: média das quebras.

Quadro III.4.16: Novas escolas privadas¹²⁷⁷

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tipo de escolas	Escolas existentes em 1955/56		Novas escolas existentes em 1963/64			Escolas existentes em 1963/64		Novas escolas existentes em 1972/73		
	n.º	% (col.2/300) x100	n.º	% (col.4/132) x100	% de crescimento (4/2)x100	n.º	% (col.7/410) x100	n.º	% (col.9/49) x100	% de crescimento (9/7)x100
ECc	84	28%	16	12%	19%	98	24%	8	16%	8%
ECd	22	7%	21	16%	95%	42	10%	10	20%	24%
EC (ECc+ECd)	106	35%	37	28%	35%	140	34%	18	37%	13%
Emc	79	26%	40	30%	51%	113	28%	18	37%	16%
Emc+EC	185	62%	77	58%	42%	253	62%	36	73%	14%
Laica	115	38%	55	42%	48%	157	38%	13	27%	8%
Emc+laica	194	65%	95	72%	49%	270	66%	31	63%	11%
Ensino privado	300		132		44%	410		49		12%

[Fonte: quadros I.A1 a I.A18, em Anexo IA]

Se atendermos às escolas construídas após 1955/56, apuramos que, das 132 novas escolas¹²⁷⁸, a maioria relativa (42%) são laicas, quedando-se as escolas católicas pela posição mais modesta, com apenas 28% das novas escolas (coluna 3). A taxa de crescimento, tendo como referência as escolas existentes em 1955/56, é também menor nas escolas católicas do que nas restantes, cifrando-se a melhor taxa nas escolas de matriz cristã, com 51% de crescimento (col. 6)¹²⁷⁹. Contudo, se desdobrarmos as escolas católicas, chegamos a uma outra leitura: são as escolas católicas diocesanas a obter a taxa de crescimento mais elevada, com os surpreendentes 95%. Ou seja, desde 1955/56 a 1963/64, as dioceses quase que duplicaram o número das suas escolas, mostrando ser o grupo mais “ousado”.

Analisando agora o período que medeia entre 1963/64 e 1972/73, mantêm-se basicamente as proporções do período anterior, com as escolas laicas a representar a maior percentagem

¹²⁷⁷ 2: escolas existentes em 1955/56; 3: percentagem relativamente às escolas existentes em 1955/56; 4: novas escolas existentes em 1963/64; 5: percentagem relativamente ao total de novas escolas privadas, em 1963/64; 6: taxa de crescimento, relativamente às escolas existentes em 1955/56; 7: escolas existentes em 1963/64; 8: percentagem relativamente às escolas existentes em 1963/64; 9: novas escolas existentes em 1972/73; 10: percentagem relativamente ao total de novas escolas privadas, em 1972/73; 11: taxa de crescimento, relativamente às escolas existentes em 1963/64.

¹²⁷⁸ Número que supera largamente as 22 escolas que encerraram neste período.

¹²⁷⁹ Se compararmos as taxas de crescimento com as taxas de quebras neste mesmo período (cf. Quadro III.4.9, col. 4), chegamos às seguintes taxas efectivas de crescimento (diferença entre os dois valores): EC: 35-3=32%; emc: 51-8=43%; escolas laicas: 48-11=37%. Ou seja, descontando os encerramentos, continuam as escolas de matriz cristã a obter o melhor resultado.

relativa (38%), seguidas das escolas católicas (34%) e escolas de matriz cristã (28%). Quanto às escolas católicas, diminuiu o diferencial entre as escolas diocesanas e as congregacionais devido à subida daquelas e descida destas (colunas 3 e 8).

Olhando agora às escolas construídas depois de 1963/64, verificamos que, das 49 novas escolas¹²⁸⁰, a maioria relativa é atingida pelas escolas católicas e escolas de matriz cristã (ambas com 37%), quedando-se as laicas pelos 27%. Relativamente às taxas de crescimento, elas mostram-se muito modestas em comparação com o período anterior: de 44%, referentes ao ensino privado, passamos para 12%, continuando a sobressair, com ligeira vantagem sobre as demais, as escolas de matriz cristã. De entre as escolas católicas, continuam a ser as diocesanas a apresentar a melhor taxa de crescimento (24% contra 8% das congregacionais), mas tendo decaído cerca de 75% em relação à taxa de crescimento anterior (contra 58% das congregacionais). Ou seja, as escolas diocesanas mostraram-se mais afoitas num determinado período (até 1963/64) mas simultaneamente menos estáveis do que as congêneres congregacionais.

b) Os alunos

Com dados oficiais, e por estabelecimentos, só encontramos estatísticas de alunos na década de cinquenta. Escolhemos 1955/56 pelas razões já apresentadas. Tendo em conta esta informação, e mesmo considerando que ela não será exaustiva¹²⁸¹, vamos comparar, em termos absolutos e relativos, o número de alunos dos estabelecimentos de ensino privado, confrontando-os igualmente com o número de alunos do ensino público¹²⁸².

Analisando o Quadro III.4.17, verificamos que as escolas católicas, no contexto do ensino privado, têm a maioria relativa dos alunos (37%), embora com pequena diferença sobre as escolas laicas (36%). Juntamente com as escolas de matriz cristã, possuem a maioria dos alunos que frequentam o ensino liceal (64%).

¹²⁸⁰ Que ficam longe de compensar as 125 escolas privadas que encerraram neste período: 22 escolas até 1963/64 + 83 escolas até 1972/73 (col. 3 e 5 respectivamente do Quadro III.4.9).

¹²⁸¹ Verificámos a ausência de informação oficial em quatro estabelecimentos.

¹²⁸² Não existem “Estatísticas de Educação” referentes a 1955/1956. Procurámos o ano mais próximo posterior – 1956/1957 – ainda que ligeiramente inflacionados relativamente ao ano em causa.

Quadro III.4.17: Frequência de alunos em 1955/56 (ensino secundário liceal)¹²⁸³

1	2	3	4
Tipo de escolas	Alunos inscritos	% (col.2/29694)x100	% (col.2/61590)x100
ECc	9024	30%	15%
ECd	1875	6%	3%
EC=ECc+ECd	10 899	37%	18%
Emc	7996	27%	13%
Emc+EC	18 895	64%	31%
Laica	10 799	36%	18%
Emc+laica	18 795	63%	31%
Ensino privado	29 694		48%
Ensino estatal	31 896		52%
Total de alunos	61 590		

[Fontes: ensino privado - Arquivo Documental do Ministério da Educação (caixa 17, Inspeção do Ensino Particular, Ano lectivo de 1955/56, “Mapas de Aproveitamento Escolar enviados pelos estabelecimentos de ensino particular”). Ensino estatal - *Estatísticas da Educação, 1956/57*, p. 27, disponível em <http://inenetw02.ine.pt:8080/biblioteca/search.do>]

Os dados referentes ao ensino privado não incluem os requerentes de exame maiores e emancipáveis ou equiparados. Por este facto, e em virtude de só constarem os alunos em estabelecimento, os números situam-se aquém da realidade. Mesmo assim, quase metade dos alunos que frequentam o ensino liceal estudam em estabelecimentos privados.

O Quadro III.4.18 apresenta-nos o número de alunos por estabelecimento, público e privado, em 1955/56, referente ao ensino secundário liceal.

¹²⁸³ 2: Alunos inscritos; 3: percentagem de alunos relativamente ao universo do ensino privado; 4: percentagem de alunos relativamente ao total de alunos inscritos nos ensinos estatal e não estatal.

Quadro III.4.18: Alunos por estabelecimento, público e privado, em 1955/56 (ensino secundário liceal)¹²⁸⁴

1	2	3	4
Tipo de escolas	Alunos inscritos	Número de estabelecimentos	Média de alunos por estabelecimentos
ECc	9024	84	107
ECd	1875	22	85
EC=ECc+ECd	10 899	106	103
Emc	7996	79	101
Emc+EC	18 895	185	102
Laica	10 799	115	94
Emc+laica	18 795	194	97
Ensino privado	29 694	300	99
Ensino estatal	31 896	39	818
Total	61 590	339	

[Fontes: ensino privado - Arquivo Documental do Ministério da Educação (caixa 17, Inspeção do Ensino Particular, Ano lectivo de 1955/56, “Mapas de Aproveitamento Escolar enviados pelos estabelecimentos de ensino particular”). Ensino estatal - *Estatísticas da Educação*, 1956/57, p. 27, disponível em <http://inenetw02.ine.pt:8080/biblioteca/search.do>]

Neste ano lectivo de 1955/56, são as escolas laicas a possuir mais estabelecimentos, mas a média de alunos por escola é maior nas escolas católicas. De entre estas, quem mais contribui para este relativamente elevado número são as escolas congregacionais, normalmente instaladas em edifícios de dimensão (mais) significativa. Mas não menos digno de registo é a média de alunos por escola de matriz cristã – 101 –, muito próxima da média das escolas católicas. Para tal, muito contribuíram os “grandes” colégios das cidades de Lisboa e Porto, alguns dos quais ainda hoje existentes. Mais uma vez o conjunto das escolas católicas e de matriz cristã atinge um valor superior ao correspondente ao conjunto das escolas “laicas” e de matriz cristã (média de 102 contra 97).

A comparação com o ensino estatal faz emergir profundos contrastes, apanágio desta época: poucas escolas e muitos alunos, indiciando uma sobrelotação das instalações na maioria dos liceus, como já tivemos ocasião de sublinhar¹²⁸⁵.

¹²⁸⁴ 2: Alunos inscritos no ensino oficial e particular; 3: número de estabelecimentos com ensino secundário liceal; 4: média de alunos por estabelecimento.

(Mais) algumas constatações imediatas dos quadros estatísticos, em jeito de síntese

Olhando globalmente para as estatísticas destas três décadas ressalta facilmente o protagonismo territorial das escolas com referências católicas. Na esteira de António Nóvoa (2005), confirmamos efectivamente que “grande parte dos colégios privados é de iniciativa religiosa” (p. 45), marcando o desenvolvimento de toda esta territorialidade. Neste conjunto de escolas com referência cristã, destacam-se claramente as escolas católicas em todos os aspectos, com a maior estabilidade das escolas católicas congregacionais e uma maior capacidade de risco das diocesanas – estas últimas com fortíssimos investimentos no período que medeia entre o final da década de cinquenta e os inícios da década de sessenta.

Se o conjunto das escolas católicas e escolas de matriz cristã atingiu (quase) sempre valores superiores ao conjunto das escolas de matriz cristã e escolas laicas, justo será referir o papel “lutador” das escolas laicas – a maioria das quais de pequena dimensão –, relevantes no serviço cultural que exerceram e na capacidade de arriscar, mau grado as poucas garantias dadas pelas populações que assistiam.

Pela distribuição das escolas católicas e escolas de matriz cristã verifica-se claramente que neste período de dezassete anos que medeiam entre o primeiro e terceiro registos – um espaço temporal determinante na história recente da nossa educação – é atingida a grande maioria dos concelhos, num empreendimento geográfico sem precedentes e que remete para plano residual – em termos meramente quantitativos – as cerca de quatro dezenas de liceus públicos (a partir de 1968 um pouco mais), apenas circunscritos às capitais de distrito e algumas cidades. Aliado a esta penetração territorial¹²⁸⁶, estão consequências culturais, sociais, económicas e políticas consideráveis: a via liceal dá acesso a patamares mais elevados de estatuto social; com as escolas, desenvolvem-se actividades e serviços locais correlacionados, um dos quais, os transportes¹²⁸⁷, que por sua vez pressiona investimentos na rede viária, indispensável ao progresso dos concelhos; com uma escola que permita o

¹²⁸⁵ Esta é uma situação que se manterá ao longo dos anos. Como exemplo, vinte anos depois, em 1975/76, e tomando como referência o Ciclo Preparatório Directo, a relação aluno/ estabelecimento é de 570,5 para o ensino oficial e somente 81,2 para o ensino particular (cf. MEC, 1979, Quadro 57, p. 145).

¹²⁸⁶ A partir de um quadro apresentado por António Ávila (1967: 146/147) sobre o número de estabelecimentos de ensino liceal particular que existem no ano lectivo de 1952/53 e que existem em 1962/63, por concelho, inferimos que, em 1952/53, cerca de 48% das escolas privadas encontra-se fora das cidades, subindo esta percentagem para 63% no ano lectivo 1962/63. Se retiramos os distritos de Lisboa e Porto, a percentagem de colégios concelhios sobe para 55% em 1952/53 e 71% em 1962/63, revelando o serviço real às populações geográfica e politicamente mais desfavorecidas.

Também nós, a partir da Tabela III.4.1 e Quadro III.4.8, chegámos a resultados semelhantes, tendo em conta o total de estabelecimentos de ensino privado existentes em pelo menos um dos três registos: 57% dos colégios encontra-se fora das cidades; sem Lisboa e Porto, esta percentagem sobe para 71%.

¹²⁸⁷ António Ávila (1967) sublinha, no seu trabalho sobre o ensino particular, “os apreciáveis serviços prestados pelo ensino particular, através da vasta rede de transportes que penetra nos mais retirados lugares da província” (p. 165).

prosseguimento de estudos, atenua-se a fuga das famílias para os grandes centros populacionais, mitigam-se as desigualdades regionais e promovem-se politicamente as autarquias.

Com a disseminação dos colégios pelo país “esquecido”, outros paradigmas são ensaiados: a co-educação, tão perseguida pelo Estado Novo e até proibida a determinado momento, excepto para os colégios sem qualquer concorrência (como sucede à maioria dos localizados nos concelhos mais pobres); a criação de estabelecimentos com internato – com propriedade designados de “colégios”, a maioria dos quais pertença da Igreja –, normalmente nas cidades e nas sedes de concelho mais populosos, proporcionando a milhares de adolescentes e jovens o prosseguimento dos estudos, sem obrigar à deslocação do agregado familiar¹²⁸⁸; a estreita colaboração entre as forças vivas da localidade, sobretudo as autarquias e a Igreja, potenciando sinergias.

Continuamos a sublinhar que, em termos de “democratização do ensino”, e considerando os condicionamentos da época, é preferível ter dez escolas com apenas cem alunos cada, em dez regiões diferentes do país, do que uma só escola com mil alunos numa capital de distrito, abrangendo sobretudo as gentes da cidade e arredores, como sucedia com os liceus estatais. E terá sido isto que o ensino não estatal efectivamente fez¹²⁸⁹.

3.4.1.1.3. Outras (análises) estatísticas

No final da década de cinquenta, a Direcção-Geral do Ensino Primário (1960) publica o *Relatório da Comissão encarregada de estudar a unificação dos ensinios ministrados no 1º ciclo dos liceus e no ciclo preparatório das escolas técnicas*, onde são divulgadas informações estatísticas pertinentes, ilustrativas da territorialidade do ensino privado:

“Presentemente o ensino secundário é ministrado apenas em 189 concelhos, dos 303 em que se divide o território do Continente e Ilhas. Só em 67 concelhos, porém, existem estabelecimentos oficiais, liceus ou escolas técnicas; nos restantes 122 concelhos o ensino secundário é assegurado somente através de estabelecimentos particulares. Dos 189 concelhos onde é ministrado o ensino secundário, apenas três deles não possuem estabelecimentos de ensino particular. O ensino liceal é ministrado em 187 concelhos e o

¹²⁸⁸ Do trabalho apresentado por António Ávila (1967: 146/147) concluímos que, em 1952/53, 43,4% dos colégios tinha internato, baixando este número para 31%, em 1962/63.

¹²⁸⁹ Como já referimos, não entram para esta estatística os seminários menores, verdadeiros incubadores de escolarização *civil* (além da *sacerdotal*, que era manifestamente minoritária). Com eles, seria ainda mais dilatado o volume de escolas directamente ligadas à Igreja Católica, e obviamente os números deste processo expansionista da educação desenvolvido pelo ensino não estatal.

técnico em 83. De ensino liceal existem estabelecimentos em 30 concelhos e particulares em 186. (...) Há 144 concelhos onde não existem estabelecimentos escolares de qualquer dos ramos de ensino secundário. (...) Nos 189 concelhos onde é ministrado o ensino secundário, existem 571 estabelecimentos deste ramo de ensino dos quais são 137 oficiais e 434 particulares, assim distribuídos (ano de 1958-59): ensino liceal – 43 (oficiais), 348 (particulares); ensino técnico – 94 (oficiais), 86 (particulares). A estes estabelecimentos correspondem as médias de frequência seguintes, por estabelecimento: ensino liceal – 880,2 (oficiais), 152,8 (particulares); ensino técnico – 735,7 (oficiais), 56,8 (particulares). Os estabelecimentos do Estado cobrem apenas 22,1% (menos da quarta parte) dos concelhos do Continente e Ilhas, mas é superior a essa percentagem a população por eles abrangida, por se encontrarem nos centros de maior densidade populacional. Porém, o Ensino Particular espalha-se por quase 60% dos concelhos, sendo em 37% exclusivamente deste tipo de ensino os estabelecimentos existentes” (pp. 166/167).

Confrontado com estes dados, o relatório salienta a vocação *regionalista* do ensino particular:

“O Ensino Particular, dotado de maior maleabilidade, com estabelecimentos de menor lotação, cobre em grande parte os pequenos meios. (...) Em Lisboa e Porto é menor que no resto do País o número de alunos do ensino secundário que estudam nas escolas particulares, especialmente no que se refere ao ensino liceal, o que traduz o papel relevante que têm tido essas escolas na extensão do ensino liceal ao longo do território nacional” (p. 168).

Em termos individuais, são muitos os autores que se debruçam sobre a informação estatística referente ao ensino privado, em determinados momentos significativos do período em análise.

António Nóvoa (1992) apresenta estatísticas referentes ao final das décadas de 20, 30, 40 e 50 do século passado, sublinhando o aumento exponencial do número de alunos (e sobretudo alunas) ao nível do ensino liceal, muito à custa do ensino particular, que, em 1960, quase atinge os 60% do total de alunos a estudar neste ciclo de ensino. Perante uma política de contenção dos liceus, circunscritos praticamente às capitais de distrito, o autor considera que “as pequenas escolas particulares, os grandes colégios e os seminários religiosos constituem soluções alternativas aos liceus”, destacando sobremaneira o papel desenvolvido pelas escolas ligadas à Igreja (p. 463)

Rogério Fernandes (1973) é outro autor que analisa as estatísticas respeitantes à educação, sobretudo nos anos de forte expansão escolar. Ao abordar a questão da

“democratização do ensino e assimetrias regionais” – na altura candente e ousada –, mostra que a taxa de escolarização decresce à medida que nos afastamos do ensino primário (p. 60). Mas são precisamente essas as manchas de maior implantação do ensino privado, mormente ao nível do ciclo preparatório (considerando também o mediatizado), o que leva o autor a reconhecer “o importantíssimo papel” desenvolvido pela iniciativa privada¹²⁹⁰ (p. 64). Este reconhecimento é igualmente ilustrado pelas estatísticas de 1970/71, onde num total de 452 estabelecimentos de ensino liceal do Continente e Ilhas, apenas 70 pertencem ao ensino oficial, com uma taxa de alunos inscritos superior a 50% nos distritos de Santarém (73), Leiria (70), Viana do Castelo (69), Viseu (65), Évora (64), Portalegre (62), Guarda (61), Beja (55), Braga (54), Castelo Branco (54) e Coimbra (53) (p. 67), ou seja, em distritos considerados maioritariamente desfavorecidos.

Por sua vez, José Salvado Sampaio, em dois estudos, compara o ensino particular com o ensino oficial na fase decadente daquele, não escondendo a satisfação por este facto¹²⁹¹ (1980: 61). No referente ao ensino secundário, agora não incluindo o Ciclo Preparatório, entre 1969/1970 e 1973/1974 o ensino privado baixou a frequência de alunos de 32,6% para 28,3%, atingindo os 19,7% em 1975/1976 (1978: 8).

Tendo agora como período temporal os primeiros sete anos da década de setenta, e no respeitante ao Ciclo Preparatório, o decréscimo é abissal: de 22,7% de frequência em 1970/1971, cai para 5,6% em 1977/1978 (1980: 60)¹²⁹².

António Manuel Hespanha (1967) no seu ensaio sobre “O Pluralismo em Portugal” também se debruça sobre a territorialidade do ensino privado, tomando como referência o ano lectivo 1962/63. Nesta análise, o autor sublinha a desproporção entre o número de estabelecimentos de ensino oficial – 43 (10,09%) – e o número correspondente de estabelecimentos particulares – 383 (89,91%) – (p. 129), concluindo que “se se não pode legitimamente falar da supremacia global da escola privada sobre a escola pública, já se poderá afirmar a predominância da escola secundária particular, ou seja, do *colégio*” (p. 130).

¹²⁹⁰ Rogério Fernandes (1973) reconhece que é oneroso construírem-se escolas oficiais em todos os concelhos, sugerindo que sejam criados “núcleos escolares” em pontos estratégicos, associados a um eficiente sistema de transportes (p. 65). Todavia, as pressões autárquicas são muitas, como nos descreve: “Hoje em dia, porém, os presidentes de Câmara, tantas vezes por motivos políticos de prestígio pessoal ou político, insistem pelas escolas do Ciclo com o entusiasmo depositado outrora nos fontanários. De certa maneira a mudança de atitude merece aplauso...” (p. 66).

¹²⁹¹ Salvado Sampaio, embora reconhecendo o papel do ensino privado na estrutura do sistema escolar, deseja não a sua mera extinção, mas a criação de situações alternativas que o tornem desnecessário no futuro (1978: 7). Esta atitude do autor deve-se ao carácter elitista inerente à maioria do ensino privado, que contraria princípios fundamentais da Constituição (p. 9), assim como à natureza lucrativista que lhe está associada (1980: 35; 61).

¹²⁹² No ensino preparatório directo, a percentagem de frequência passa de 23,4 para 6,5 e no ensino preparatório TV de 100 para 2% (dados obtidos a partir do quadro V.1 de Salvado Sampaio, 1980: 60).

Além destes autores *académicos*, outros há que analisam os dados estatísticos disponíveis, pondo à evidência a territorialidade do ensino privado, mormente das escolas ligadas à Igreja.

António Leite (1961), ao considerar o universo do ensino secundário no Continente e Ilhas no ano lectivo 1958/59, refere que apenas 67 dos 303 concelhos possuem liceus ou escolas técnicas oficiais (coincidindo precisamente com os mais importantes do país), havendo mais 122 concelhos onde se ministra o ensino secundário (quase todo liceal), graças ao ensino particular, que privilegia as zonas mais desfavorecidas (p. 526).

Este autor, em momento posterior, e reportando-se ao ano lectivo 1962/63, acentua a proeminência do ensino particular ao nível do liceu – 56,8% –, percentagem que subirá para 60,4 se se juntarem os alunos que cursam os preparatórios nos seminários – a maioria dos quais não seguindo a carreira sacerdotal (1965: 306).

Nesta década de sessenta, será António Ávila (1967), nos *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*, a fazer uma análise mais profunda da informação estatística disponível e pertinente e correlacionada com o ensino particular. Ávila, para provar que o ensino privado está a contribuir para minorar as desigualdades regionais, serve-se da publicação da Direcção-Geral do Ensino Primário, *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* (1960), elucidativo da presença do ensino particular em quase todo os pontos do território. Noutra ponto, o autor apresenta os dados relativos ao ensino liceal em 1962/63 no Continente e Ilhas, confrontando os 43 liceus oficiais com os 383 colégios frequentados por cerca de 60% do total de alunos, deduzindo assim “a importância que a iniciativa privada tem tido na solução do problema do prolongamento da escolaridade, chegando, por vocação ou por bairrismo, aos pontos mais afastados da província, quase inacessíveis às soluções oficiais” (p. 134).

Denotam estes números a maleabilidade do ensino privado que se adapta com relativa facilidade às novas situações societárias, resolvendo o problema a muitos alunos que, sem estes meios, poucas possibilidades teriam de prosseguir os estudos além do ensino primário, tais as limitações em termos de transportes e rede viária. Perante estes dados, Ávila destaca o papel atenuador do ensino particular, no tocante às profundas assimetrias regionais, privilegiando as zonas menos desenvolvidas do país, aproveitando para alertar o poder político para a necessidade de auxiliar devidamente o ensino não estatal (pp. 164-167).

Apoiado neste estudo de António Ávila e em outras fontes, Santos Simões (1968) enfatiza a preponderância do ensino privado sobretudo ao nível do ensino liceal, propondo

que o Estado tome medidas tendentes a potenciar o funcionamento normal dos colégios, sem condicionamentos que mitiguem a sua acção (pp. 45, 46, 105, 145-148).

Também Aldónio Gomes (1981), apoiado em informação divulgada no I Congresso do Ensino Particular, apresenta “números significativos”: “em 1964, e no ensino liceal, na Metrópole o ensino particular era frequentado por 75 507 alunos, em 383 estabelecimentos e ministrado por 4020 professores, enquanto o ensino público teve uma frequência de 53 932 alunos, em 43 escolas e com 2413 professores” (p. 81).

José Carlos Belchior (1971) é porventura o responsável de colégios que mais se debruça sobre análises estatísticas. Reportando-se aos dados oficiais do ano lectivo 1968/69, o jesuíta quer chamar a atenção para a importância numérica e geográfica do ensino liceal particular em estabelecimento. Depois de apresentar informação sobre número de estabelecimentos, pessoal docente, alunos matriculados e aproveitamento escolar, refere que no Continente os 387 colégios estão distribuídos por 225 concelhos, dos 274 existentes. Por sua vez os 45 liceus estão estabelecidos em apenas 43 concelhos. Dos 227 concelhos com estabelecimentos de ensino liceal, 184 só têm escolas privadas, 2 concelhos só têm liceus oficiais e 41 têm estabelecimentos de ambas as modalidades (pp. 623/624).

Já num período ainda envolto pelas ondas da Revolução, Belchior (1976) reproduz um gráfico de frequência dos alunos matriculados no ensino particular em estabelecimento, de 1968/69 a 1973/74, sublinhando o facto de o ensino preparatório e liceal decrescerem acentuadamente a partir do final da década de sessenta. Perante esta realidade, o autor deixa um presságio pouco animador:

“Sem querer ser profeta de desgraça não é difícil afirmar que se em 73/74 os dados são estes, nos de 75/76 e anos seguintes a queda será vertical se não se alterar a política do MEIC no que respeita ao Ensino Particular” (p. 17).

Já com o regime democrático a estabilizar, Belchior (1979) apresenta um quadro estatístico alusivo a 1976/77, acompanhado de alguns comentários. No que respeita ao ensino preparatório, o autor refere que o decréscimo de número de alunos a frequentar colégios “é notável”, descendo aproximadamente em dez anos para menos de metade. Quanto ao ensino liceal particular “sofreu uma ligeira diminuição, mas a sua posição relativa em relação ao ensino oficial desceu, desde 1968/69, para quatro vezes menos” (pp. 10/11).

No decorrer do 3º Congresso do EPC, José Pereira Neto (1985) apresenta dados estatísticos sobre o ensino particular, salientando a evolução positiva do número de alunos entre 1978/79 e 1982/1983: em relação ao total, mais 18,2%; ensino preparatório, mais

43,7%; ensino secundário, mais 16,9% (p. 211). São números animadores que levam o primeiro Director-Geral do EPC a referir que “é após a Revolução de Abril que se abrem perspectivas de dignidade ao ensino particular e ao ensino cooperativo” (p. 212).

3.4.1.1.4. Os números da territorialidade do ensino particular no Parlamento

A Assembleia Nacional, acompanhando atentamente a expansão escolar, não deixa de ressoar as alterações profundas aos números da educação, sobretudo quando eles sinalizam o começo de uma autêntica revolução do parque escolar nacional, quer público quer privado. Situa-se, pois, na década de sessenta a maioria das intervenções com menção a dados estatísticos.

Todavia, esta preocupação de mostrar a amplitude crescente do ensino particular já existe em finais da década de quarenta, quando se ultima a elaboração do Estatuto de 1949. Diz a este propósito o deputado Madeira Pinto:

“Por números que fornece o Instituto Nacional de Estatística quanto ao ano escolar de 1940-1947, últimos publicados, não era grande a proporção no respeitante ao ensino primário – para 570 994 alunos de escolas oficiais, apenas 37 650 de escolas particulares, ou seja 6,6 por cento; mas no ensino liceal, a que especialmente se consagram os particulares, as posições variam completamente; no total de 45 767 alunos, frequentam as escolas oficiais 20 965 e as particulares 24 802, ou seja as percentagens de 45,8 para os primeiros e de 54,2 para os segundos. Quer dizer: no ensino liceal a população escolar de ensino particular excedia naquele ano a do ensino oficial em perto de 4 000 unidades. Motivo para o Estado dever reconhecimento aos colégios particulares” (AN, *Diário das Sessões de 25/3/1949*, p. 330).

Já na década de cinquenta, o deputado Graciano Tavares, a fim de provar que o ensino particular tem libertado “de onerosos encargos” o Estado, apresenta dados estatísticos referentes aos anos lectivos de 1951/52 a 1953/54, tanto para o ensino liceal público como privado, em estabelecimento. A análise estatística leva o deputado a afirmar que “o movimento de alunos no ensino particular é, pois, maior do que no ensino oficial: por triénio, no ensino oficial, 75 231 [47%], e no ensino particular, 84 399 [53%] (AN, *Diário das Sessões de 15/12/1955*, p. 214). O deputado também apresenta os dados relativos a estabelecimentos existentes, salientando que nos últimos cinco anos foram construídos trinta colégios com ensino liceal e adaptados/ ampliados vinte e sete, despendendo-se quantias entre os 400 e os 16 000 contos [2000 e 80 000 euros] (p. 215).

Numa longa intervenção, em 1964, o deputado Sales Loureiro fala a determinado momento dos números do ensino particular ilustrativos da sua dinâmica e impacto geográfico:

“Os dados estatísticos de 1960-1961 ofereciam, no ensino infantil, uma população de 6528 alunos, coberta exclusivamente pelo ensino privado, enquanto no liceal, para 46 060 alunos do ensino oficial, oferecia o ensino particular o número de 65 761. No decénio que vai no ano lectivo de 1952-1953 ao de 1962-1963, a rede de internatos e externatos passou respectivamente de 50 e 41 para 52 e 70. Por outro lado, no mesmo período, as novas construções erguidas pelo ensino privado foram da seguinte ordem: 28 cidadinas e 68 concelhias. Entretanto, o número de diplomas concedidos nesse decénio passou de 372 para 4556. Isto nos diz do desenvolvimento e esforço que se vem operando no sector do ensino particular” (AN, *Diário das Sessões de 30/1/1964*, p. 3024).

Também o deputado Gonçalves de Faria alude às estatísticas de 1960/61, frisando que os estabelecimentos do ensino particular ministraram a instrução a cerca de 59% dos alunos que frequentaram o ensino secundário liceal. Acrescenta ainda que dos 30 540 alunos que concluíram o curso, no continente e ilhas, 19 209, ou seja, cerca de 63%, pertenciam ao ensino particular, considerando que “é notável o contributo do ensino particular no problema educacional metropolitano no ramo liceal” (AN, *Diário das Sessões de 30/1/1964*, p. 3029).

Sobre as estatísticas de 1962/63 fala o deputado Augusto Simões, mostrando alguma preocupação pelo ensino técnico, ainda pouco espalhado, tanto pelo ensino oficial como pelo particular:

“Presentemente o ensino secundário é ministrado só em 189 dos 303 concelhos do continente e ilhas. Só em 67 existem estabelecimentos oficiais, liceus ou escolas técnicas; nos restantes 122 o ensino é assegurado por ensino particular. Dos 189 concelhos, apenas 3 não têm ensino particular. O ensino liceal é ministrado em 187 concelhos e o ensino técnico em 83. Ensino técnico em estabelecimentos oficiais há apenas em 62 concelhos e 36 em particulares. É ministrado ensino liceal exclusivo em 106 concelhos, e o técnico só em 2” (AN, *Diário das Sessões de 6/2/1964*, p. 3144).

Baseado nas estatísticas de 1966/67, o deputado Sousa Magalhães sublinha que “de 155 445 alunos inscritos no ensino liceal, no continente e ilhas adjacentes, 89 054, ou seja quase 60 por cento, frequentaram o ensino privado e só 66 891 foram matriculados no ensino oficial”, provando assim o “papel extraordinariamente importante” realizado pelas escolas privadas (AN, *Diário das Sessões de 14/3/1969*, p. 3490).

Em 1971, o deputado Dias das Neves apresenta dados estatísticos referentes ao distrito de Santarém, que esclarecem a extensão numérica do ensino privado, não se esquecendo de incluir igualmente um seminário como veículo de instrução e educação formal: “3 liceus oficiais; 8 escolas técnicas; 30 colégios particulares do ensino liceal; 8 escolas de ciclo preparatório; 1 escola agrícola; 1 seminário de ensino missionário” (AN, *Diário das Sessões* de 1/6/1971, p. 2008).

Além da intervenção de deputados sobre esta matéria estatística, normalmente para dar maior sustentação às suas ideias a favor de uma atitude mais favorável do Governo para com o ensino privado, regularmente são apresentados pareceres das comissões encarregadas de apreciar as contas públicas, onde surgem estatísticas da educação e breves comentários, por vezes bastantes sugestivos.

Reportando-se às estatísticas de 1962/63, e depois de expor os números respeitantes ao ensino liceal oficial, o relatório menciona o seguinte: “Estes números devem ser acrescentados aos que se referem ao ensino particular, que já hoje ministra o ensino liceal em 383 estabelecimentos, com 4020 indivíduos no pessoal docente e 48 413 alunos, e a 27 094 alunos no ensino individual e doméstico” (AN, *Diário das Sessões* de 5/3/1965, p. 4474).

Tomando como base o ano lectivo 1963/64, a comissão, depois de apresentar os números relativos ao ensino oficial, acrescenta, designadamente: “Mas o auxílio do ensino particular através dos colégios e liceus espalhados por todo o País é muito grande. O número total de estabelecimentos liceais em 1964 atingiu 442, sendo 399 particulares, com 50 656 alunos. E o número de alunos no ensino individual e doméstico eleva-se a 30 598”. Comentando, depois, duas tabelas com o número de alunos e estabelecimentos, o relatório assinala o seguinte: “A comparação destas cifras com as publicadas acima dá a importância do ensino particular em cada distrito. (...) Há um grande avanço em relação aos anos anteriores” (AN, *Diário das Sessões* de 16/3/1966, p. 566).

Sobre o ano lectivo 1966/67 o relatório realça o aumento da frequência dos liceus públicos, embora “o maior número” frequente o ensino particular (89 054 contra 66 391). Termina a análise com o seguinte comentário: “A influência do ensino liceal particular é muito grande” (AN, *Diário das Sessões* de 5/2/69, p. 3090).

Relativamente ao ano lectivo 1968/69, o parecer da comissão, depois de apresentar tabelas de alunos e estabelecimentos, salienta que “o ensino secundário oficial é poderosamente auxiliado pelo ensino particular” (AN, *Diário das sessões* de 14/4/71, p 1788).

3.4.1.1.5. Telescola

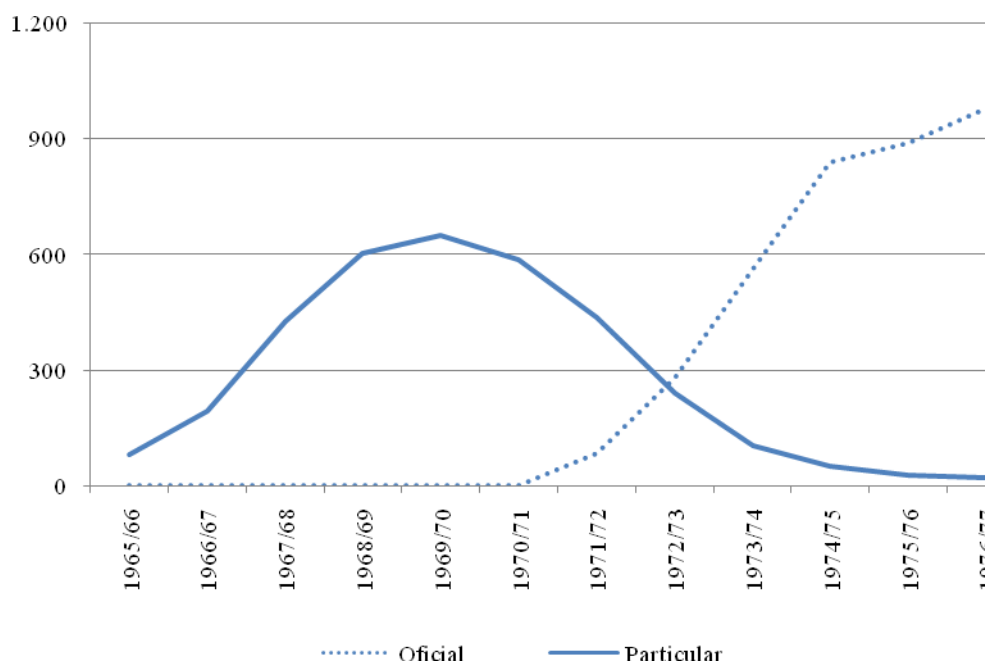
Como já vimos em 2.4.6.3, a telescola é um “fenômeno” que potencia a expansão escolar na segunda metade da década de sessenta, tendo como principais promotores sacerdotes, normalmente párocos. Como se pode verificar no Quadro III.4.19 e no Gráfico III.4.5, nos seis anos em que a iniciativa particular tem a exclusividade – 1965/66 a 1970/71 –, o número de estabelecimentos sobe de 81 para 586, espalhados pelos 18 distritos do Continente. A partir de 1971/72, com a concorrência dos postos oficiais, sucedem-se os encerramentos dos postos particulares, quedando-se pelos 22 em 1976/77, comparados com os impressionantes 978 postos estatais.

Quadro III.4.19: Postos de Telescola entre 1965/66 e 1976/77

Anos lectivos	Total	Oficial	Particular	
			nº	%
1965/66	81	0	81	100,0%
1966/67	194	0	194	100,0%
1967/68	425	0	425	100,0%
1968/69	600	0	600	100,0%
1969/70	648	0	648	100,0%
1970/71	586	0	586	100,0%
1971/72	519	82	437	84,2%
1972/73	518	279	239	46,1%
1973/74	666	561	105	15,8%
1974/75	891	838	53	5,9%
1975/76	914	887	27	3,0%
1976/77	1 000	978	22	2,2%

[Fontes: De 1965/66 a 1972/73: MEIC (1975), Quadro 103, p. 148; De 1972/73 a 1976/77: MEC (1979), Quadro 55, p. 143]

Gráfico III.4.5: Evolução dos Postos de Telescola oficiais e particulares entre 1965/66 e 1976/77.



[Fontes: De 1965/66 a 1972/73: MEIC (1975), Quadro 103, p. 148; De 1972/73 a 1976/77: MEC (1979), Quadro 55, p. 143.]

Se nos concentrarmos no ano lectivo 1969/70 – o ano em que o número de postos particulares atinge o máximo (648) –, os estabelecimentos estatais com ciclo preparatório representam apenas 12% do total de escolas (dado obtido a partir de *Estatísticas da Educação*, 1969/70, Quadro 37, p. 49), embora comportem 65,5% dos alunos (MEIC, 1975, Quadro 82, p. 123). Por sua vez, os postos privados do ciclo preparatório TV representam 57% do total de estabelecimentos com ciclo preparatório (dado obtido a partir MEIC, 1975, Quadro 103, p. 148), frequentados por 14% do total de alunos inscritos (dado obtido a partir MEIC, 1975, Quadros 82, p. 123 e Quadro 84, p. 125). No entanto, no conjunto do ensino particular, este número representa cerca de 40% dos alunos (ibidem).

Como este ano paradigmático ilustra, a Telescola atinge uma amplitude impressionante em quase todos os distritos, com maior relevância para os mais desfavorecidos¹²⁹³, provando a resposta pronta da iniciativa privada a uma (rara) oportunidade criada pelo Estado.

¹²⁹³ Com um valor superior à média nacional de 57% encontram-se os seguintes distritos, maioritariamente de zonas desfavorecidas: Beja (67%), Braga (79%), Bragança (68%), Castelo Branco (68%), Leiria (59%), Portalegre (68%), Setúbal (67%), Viana do Castelo (61%) e Vila Real (62%) (dados recolhidos a partir de MEIC, 1975, quadros 101 e 103).

Estamos perante uma autêntica “democratização geográfica”, não tanto pelo número de alunos abrangidos¹²⁹⁴, mas especialmente pela disseminação deste *veículo* de ensino por todo o território, dando vida a muitas freguesias socialmente isoladas¹²⁹⁵.

Até ao ano lectivo 1970/71 todos os postos da Telescola são dirigidos exclusivamente por privados, a maioria dos quais sacerdotes, como nos diz Aldónio Gomes, na altura alto funcionário do Instituto de Tecnologia Educativa:

“A maioria eram sacerdotes. Por todo o País, os padres aderiram muito a esta iniciativa. Nos cantos mais exóticos apareceram salas de aulas, nos espaços mais surrealistas apareciam umas salinhas de aula com uma televisão. Eram sobretudo sacerdotes que tinham a iniciativa. O que não quer dizer que não houvesse postos particulares em Lisboa, o que achávamos uma coisa estranha, pois nada tinham que ver com os objectivos dominantes da própria instituição telescola. (...) Nas pequenas cidades houve também um surto, mais pequeno, de pessoas que tinham um negociozito montando um posto de telescola. Não tinham habilitações muito elevadas, não eram professores primários, nem professores de outros níveis de ensino, mas tinham pelo menos o antigo 7º ano dos liceus, habilitação mínima para se poder ser monitor. Havia uns tantos casos desses, mas a maioria eram sacerdotes” (Teodoro, 2002: 487).

Ainda segundo este responsável, esta adesão tão evidente dos sacerdotes não corresponderá a uma orientação concertada da Igreja Católica, mas sobretudo a iniciativas isoladas de párocos (p. 487), até porque a hierarquia não estará muito motivada para esta modalidade de ensino:

“Na telescola, a situação é diferente [da do ensino particular em estabelecimento], até porque, curiosamente, esta não agradava muito à Igreja. Aí, a Igreja não tinha grande controlo, pois estava, em termos gerais, nas mãos dos proprietários dos postos, que tinham uma grande liberdade. Havia muitos que eram professores primários e outros com outro tipo de habilitações. Por outro lado, o ensino em si, a orientação, estava nas mãos, directa ou indirectamente, dos professores que apresentavam as aulas na telescola, alguns dos quais – e no caso dos padres isso era particularmente verdadeiro – já eram francamente liberais. Houve mesmo padres que foram advertidos pelas lições de moral que davam na telescola. Inclusive muitos desses padres hoje já não o são (...). A Igreja até teve algumas dificuldades

¹²⁹⁴ No ano considerado, o número de alunos por posto de recepção do Ciclo Preparatório TV é de 29,5 no ensino particular (33,7 em 1971/72, nos postos oficiais), enquanto que, no mesmo ano, em escolas estatais do Ciclo Preparatório a média é de 652,7 alunos (76,2 nas escolas privadas correspondentes) (MEIC, 1975, Quadro 105).

¹²⁹⁵ Em conversa informal com um antigo autarca (Eng. Leopoldo da Cunha Matos), tomámos conhecimento de que o desejo da criação de postos da Telescola apressou a instalação local da rede eléctrica – uma infra-estrutura considerada indispensável para o desenvolvimento económico da zona.

em se entender com a telescola, nomeadamente por causa dos professores. Nunca senti adesão por parte da Igreja ao projecto da telescola. Pelo contrário, senti até uma certa agressividade, porque não estava a ser controlado, ou dirigido, pela Igreja. Embora houvesse lá padres, que davam as suas aulas, eles tinham sido escolhidos por nós, e, alguns, nem agradavam muito à hierarquia” (p. 488).

Independentemente dos motivos colaterais que motivam este entusiasmo dos párocos pela Telescola, estes são vistos como a imagem da Igreja no campo do ensino¹²⁹⁶. Isto mesmo é reconhecido por António Teodoro (2002) em entrevista:

“Novamente temos a Igreja Católica, não como instituição, mas através dos seus párocos, a desempenhar um papel relevante na expansão escolar. Muitos desses padres até vieram a abandonar o sacerdócio, sendo hoje professores de Português em muitas escolas. Mas desempenharam o papel de possibilitar a essas camadas sociais, sobretudo rurais, o acesso à continuação da escolarização pela telescola, pelo ensino mediatizado” (p. 2).

A Telescola assume-se, desta forma, como (mais) uma prova da maleabilidade do ensino privado. Este responderá prontamente a um novo desafio lançado pelo Estado, estendendo-se, ademais, por todo o território, e enquanto não sofre a concorrência estatal tem um crescimento exponencial. Mais uma vez a Igreja Católica participa neste projecto, quiçá de forma descoordenada e certamente não institucional. Mau grado esta “informalidade prática”, a Telescola, na sua existência fugaz na história da educação nacional, perdurará indubitavelmente associada a ela.

¹²⁹⁶ Henriques Mouta, no semanário diocesano *Jornal da Beira*, de que é director, narra esta *estória* que ilustra o importante papel desenvolvido por estes párocos: “Melhor que as palavras, falam os números dos postos [de Telescola] de Serrazes e Santa Cruz da Trapa, ali para as bandas de Lafões, onde o Vouga passa, saudando laranjais e olivedos, e dois sacerdotes fizeram generosa experiência, com olhos em Deus e nas populações das suas paróquias. No posto de Serrazes, (...) tinham-se matriculado 19 no 1º ano, mas desistiram 3, logo pelo Natal do ano imediato. Dos 16 restantes uma não foi admitida a exame, por falta de idade e outra por falta de aproveitamento. Dos outros 14, todos ficaram aprovados (...). Dos 14 aprovados, só um tinha possibilidade de seguir nos estudos, sem a Telescola. Duas eram costureiras, uma com 19 anos e outra com 34. As duas foram classificadas com 15 valores. Um era carpinteiro e de 25 anos e obteve, no exame, a nota de 17 valores. Já concorreu para as finanças, para poder continuar a estudar. E, entretanto, não tirou as mãos da serra e da plaina, prosseguindo, nobremente, no exercício da sua profissão (...). Uma outra aluna era empregada doméstica, dos seus 16 ou 17 anos. Trabalhava da parte da manhã e de tarde, graças à compreensão da entidade patronal, dava-se aos deveres da Telescola. Para vencer, deitava-se, por vezes, às duas da madrugada. E obteve transição de classe e a classificação de 15 valores. (...) Estes resultados são estimulantes e mostram quanto foi eficiente a organização e o trabalho e a dedicação do encarregado do posto e dos seus beneméritos monitores. (...) É preciso aproveitar as imensas possibilidades da Telescola. Esta tem de ser compreendida e correspondida, pelos particulares e entidades oficiais, multiplicando iniciativas, colaborações e recursos, ao serviço e valorização da comunidade lusíada, especialmente das populações das zonas rurais que tantos anseiam, precisam e merecem promoção, válida e enriquecedora” (4/8/1967, pp. 1/2).

3.4.1.1.6. Os reconhecimentos da territorialidade

Esta “territorialidade” do ensino privado, muito protagonizada pelas escolas da Igreja, é reconhecida em diversos quadrantes ao longo do período em estudo. Será a *marca* do ensino não estatal, precisamente na modalidade de ensino com a maior procura social, o liceu, levando João Baptista Mendes a afirmar, em 1947, que “não houve vila ou cidade de província desamparada de instrução média” (p. 143).

Nesta disseminação de escolas privadas pelo território nacional, assumem um protagonismo *natural* as escolas directa ou indirectamente associadas à Igreja, como reconhece Alves Pardinhas (1956), em meados do século passado:

“O ensino privado secundário existe entre nós, quase todo ele de orientação católica ou antes de proprietários que são membros e filhos da Igreja” (p. 46)¹²⁹⁷.

Este protagonismo das escolas privadas é igualmente reconhecido pelo Estado nesta época de crescente expansão escolar quando, no preâmbulo do Decreto-Lei nº 41 192, de 18 de Julho de 1957 se justifica uma medida tomada (os exames poderem ser realizados nos próprios colégios) por “se encontrar a cargo de estabelecimentos de ensino particular mais de metade da população escolar do País”.

Também os bispos nesta época se congratulam por esta expressão numérica do ensino privado, embora nem sempre proporcional ao desejado em termos espirituais:

“O relatório da Comissão Episcopal da Educação Cristã (...) refere-se, a seguir, ao ensino livre que materialmente é já uma grande realidade – mais de metade dos alunos do curso liceal estudam em colégios – mas que espiritualmente não tem consciência de si próprio, nem da sua missão, considerando-se quando muito um suplemento do ensino do Estado” (*Arquivo da CEP*, acta da 32ª Assembleia, 12 e 15/1/1960, p. 144v).

Mas apesar da subalternização a que o ensino particular está sujeito, “e graças ao enorme esforço de organizações religiosas ou leigas, foram surgindo bastantes estabelecimentos de ensino particular, de diversos graus e variadas espécies: sempre caros para os alunos e cheios de riscos para quem se abalançava a fundá-los e mantê-los”, como nos diz D. Eurico Dias Nogueira (1979: 22), reportando-se a esta época. Nesta perspectiva encontra-se igualmente

¹²⁹⁷ Ou como refere o semanário *Reconquista*, de 8 de Novembro de 1975, “o ensino particular, na sua quase totalidade, está (...) nas mãos da Igreja” (p. 7).

António Ávila (1967) que nos *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional* diz o seguinte:

“A maior parte dos colégios nasce, portanto, do entusiasmo de uns quantos pioneiros da educação, de congregações religiosas ou de famílias e bairristas inteligentes que querem dotar a sua terra do melhor instrumento de valorização económico-social. O capital surge do sacrifício colectivo, mas a instituição tem, na maior parte das vezes, vida difícil” (p. 91).

Com efeito, o acréscimo de colégios surgidos até meados da década de sessenta¹²⁹⁸, contando com um forte investimento das dioceses, torna-se uma evidência¹²⁹⁹, levando Oliveira Salazar (1967) a dizer que “o ensino particular tem-se desenvolvido espectacularmente” (p. 210), e António Manuel Hespanha (1967), apesar do olhar crítico sobre o ensino privado, reconhecer que o sector privado “tem fornecido o principal remédio à explosão escolar em Portugal” (p. 143), acrescentando ainda que “não é novidade para ninguém que um grande número de colégios pertence, total ou parcialmente, às ordens religiosas ou a outros institutos religiosos, bem como às próprias dioceses” (p. 133).

Já no final da década de sessenta, o deputado Duarte de Oliveira (1970), em discurso na Assembleia Nacional, acusa esta territorialidade do ensino privado nestes termos:

“Todos sabemos que esse ensino tem chegado aonde o ensino oficial de nível secundário ainda não chegou, nem se saberá quando chegará. Muitas zonas rurais, mantidas em estado atrasado de evolução sócio-económica, só do ensino particular têm recebido estímulo, que, deste modo, tem contribuído para o equilíbrio regional da Nação” (AN, *Diário das Sessões* de 24/1/1970, p. 264).

Também Aldónio Gomes (1981) retrata desta forma a expansão do ensino privado liceal um pouco por todo o país, com enfoque nas zonas desprovidas de escolas oficiais, mas também nos grandes centros habitacionais:

“Em múltiplas localidades, sobretudo à escala da vila, nascem escolas particulares que, embora onerosas para as famílias, representam a única porta para a educação. (...) Por outro lado, os estabelecimentos oficiais das cidades (...) começam a revelar-se insuficientes para a procura. (...) Também aí o ensino particular se vai multiplicando, no seu ambiente familiar, por vezes demasiado ‘artesanal’, como compensação para os males do gigantismo” (p. 80).

¹²⁹⁸ Saliente-se que entre 1952 e 1962 foram construídos 139 colégios (António Ávila, 1967: 165).

¹²⁹⁹ Este fenómeno expansionista do ensino privado, mormente das escolas católicas, estende-se a outras latitudes do então território ultramarino.

Mau grado as dificuldades crescentes que se acentuam, Tavares Emídio, em entrevista, reconhece que nesta década áurea do ensino privado “havia um fortíssimo ensino particular liceal” (Teodoro, 2002: 581), como, aliás, o demonstram bem as estatísticas.

Também Frederico Valsassina (2006b), em entrevista, nos deixa um testemunho bem ilustrativo da territorialidade do ensino não estatal, com um destaque especial para o papel desempenhado pelos sacerdotes responsáveis por comunidades paroquiais do interior esquecido:

“Foi impressionante o espírito de iniciativa de muitos professores e, note-se, de senhores Piores que, ao fazerem o contacto com as forças vivas de tantas vilas e aldeias, construíram escolas que dirigiram e desenvolveram. Estas escolas tiveram um extraordinário papel no desenvolvimento cultural daquelas zonas maioritariamente rurais” (p. 177).

Mas são os semanários regionalistas, especialmente os de matriz cristã, que mais fazem eco desta “omnipresença” das escolas privadas (com enfoque para as escolas católicas e de inspiração cristã) no país real em busca de mais instrução¹³⁰⁰.

Ainda na década de cinquenta, *A defesa* de Évora fala das gerações de alunas que passaram pelo Colégio de Nossa Senhora do Carmo, provenientes de Lisboa, das Beiras, da Estremadura, do Ribatejo, e “de muitas povoações e montes disseminados na planície perdida”¹³⁰¹ (p. 9).

¹³⁰⁰ É sobretudo nestes periódicos que mais se faz a divulgação dos colégios do interior do país. E não deixa de ser interessante olharmos a forma como essa publicidade é feita, especialmente na década de sessenta, quando a concorrência se começa a notar. A título de exemplo, registamos a publicidade de algumas escolas católicas e de outras marcadamente de cunho cristão:

- O Externato de D. Dinis, dirigido agora “pelos irmãos das escolas cristãs”, refere entre outros o seguinte: “Direcção e assistência permanente pelos irmãos, nas horas destinadas ao estudo – 16 às 18” (*A Voz do Domingo*, 23/8/1953, p. 5).

- O Externato Rainha Santa mostra a foto do padre director e a frase “Um colégio que se impôs sem qualquer propaganda” (*A defesa*, 6/10/1962, p. 6); formato semelhante para o Colégio de Alcácer do Sal, com a frase “Ao serviço da juventude” (ibidem).

- O Externato de S. João chama a atenção para o seguinte: “1º - Em princípio, não se aceitam alunos oriundos de outros Estabelecimentos de Ensino, a não ser para anos de início de ciclo; 2º - Devido à falta de lugares, as inscrições terão que ser limitadas, dando-se preferência, por isso mesmo, aos alunos mais aplicados; 3º - Avisam-se as Ex.^{mas} Famílias de que os alunos matriculados neste Colégio, de harmonia com a orientação em vigor, ficam sujeitos a rigorosa selecção nos anos de exame e de passagem” (*A defesa*, 2/9/1967, p. 3).

- O Colégio Nuno Álvares, em Évora, entre outras informações, destaca que possui “Cinema privativo”, “Piscina”, “Campo de jogos”, Laboratórios de Física e Ciências Naturais” (*A defesa*, 22/6/1957, p. 7; anos mais tarde insiste no facto de ter “laboratórios completos de Físico-Química e Ciências Naturais” (*A defesa*, 2/9/1967, p. 3).

- O Colégio da Via Sacra, da diocese de Viseu, chama a atenção para os “salões de estudo”, a “cuidada alimentação”, os “magníficos recreios” as “modernas instalações”, o “ambiente de família” e, tal como fazem outros colégios da região, publicita os resultados finais dos exames nacionais (2º e 5º anos do liceu) (*Jornal da Beira*, 8/8/1969, p. 7; 5/9/1969, p. 2).

- O Externato Lafonense (Oliveira de Frades) refere a “utilização de poderosos meios técnicos do moderno ensino áudio visual” e anuncia a concessão de bolsas de estudo (*Jornal da Beira*, 21/8/1970, p. 2).

¹³⁰¹ O cronista elenca trinta e três localidades alentejanas.

O *Jornal da Beira* de 9 de Novembro de 1962 alude aos colégios “implantados em quase todos os concelhos do país, facultando ao povo possibilidades que há meio século nem os bruxos poderiam adivinhar”, contrapondo-os aos liceus que são poucos e instalados nos grandes centros, mau grado se abrirem gradualmente a todas as classes sociais (p. 1).

Os testemunhos de gratidão pelo surgimento de colégios, ou pelos bons serviços prestados, são muitos e sempre evidenciados nestes periódicos: as felicitações ao Colégio Brotero, no Porto, “pela arrojada iniciativa que a população daquela área tem acarinhado como um bom serviço às famílias que escrupulizam na educação de seus filhos” (*A Ordem*, 22/3/1952, p. 5); “Não temos mais um colégio [N. S. do Rosário, em Castelo Branco, das Irmãs Dominicanas] ou um colégio apenas: temos uma obra de cultura que espalhará cultura” (*A Ordem*, 25/12/1955, p. 6); “Depois de muitos sacrifícios, [as madres dominicanas] puderam oferecer agora à cidade [de Portalegre] esta Casa de Educação [Colégio de N. S. do Rosário] que muito a valoriza e enriquece” (*Reconquista*, 20/5/1956, p. 1); o Externato de N. S. do Incenso “pode, quer e deve contribuir para uma maior elevação do nível moral, intelectual e social das gentes da nossa terra, ao mesmo tempo que contribuirá largamente também para o desenvolvimento comercial, e portanto económico, de Penamacor” (*Reconquista*, 2/12/1956, p. 3); espera-se que o Colégio Nuno Álvares, agora com novas instalações, “reafirme o seu prestígio no futuro e sirva desveladamente uma causa de primeira grandeza, no campo do apostolado e da fé dos homens de amanhã” (*A defesa*, 22/6/1957, p. 10); a propósito do Colégio de Nossa Senhora do Carmo, das religiosas Santa Doroteia, “Évora ficou, realmente, de parabéns, porque, sem desprimor para outras tentativas de colégios femininos, todas mais ou menos fortuitas e efémeras, a que a Cidade tem assistido, nunca nenhuma ofereceu nem deu maiores e melhores provas de continuidade e proficiência, do que aquele” (*A defesa*, 7/6/1958, p. 8); “A inauguração dum estabelecimento de tão larga projecção na elevação das classes populares e sobretudo num meio em que nunca houve um colégio [Externato Liceal e Técnico de Medelim] é um acontecimento que merece ser comemorado” (*Reconquista*, 15/10/1961, p. 9); a “notável obra de educação popular” do Externato de Santo António, em Coruche (*A defesa*, 16/6/1962, p. 9); a “óptima ideia” da construção do Colégio da Idanha-a-Nova (*Reconquista*, 18/10/1959, p. 10); o “belo e moderno” Colégio Teresiano Luso-Britânico, que leva Elvas a “rejubilar” (*A defesa*, 28/7/1962, p. 1); a vila de Campo Maior “suspirava – e com toda a razão – por este melhoramento” (*A defesa*, 6/10/1962, p. 6); os agradecimentos ao bispo pela “maior obra que Mogadouro possui – o colégio” (*Mensageiro de Bragança*, 16/4/1965, p. 3); com a construção do Externato de Nossa Senhora de Fátima, “Carviçais vive hoje o dia mais feliz da sua vida”

(*Mensageiro de Bragança*, 9/10/1964, p. 5); a “multiplicação dos beneméritos colégios e externatos por essas vilas e até aldeias serranas das nossas províncias” (*Jornal da Beira*, 4/8/1967, p. 1); os parabéns à Diocese de Leiria “por esta arrojada iniciativa” (*A Voz do Domingo*, 18/5/1969, p. 1, a propósito da inauguração do Externato Dr. Afonso Lopes Vieira); “Este acreditado Colégio [de N. S. do Carmo] (...) tem sido um benéfico pólo de desenvolvimento espiritual e cultural da nossa Arquidiocese [de Évora]” (*A defesa*, 18/3/1972, p. 11); os colégios “que foram o único farol de cultura em regiões do País, onde não havia outro” (*Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 6); a Igreja de Castelo Branco “a única que se interessou pelo ensino naquela zona” (*Reconquista*, 15/2/1975, p. 9); o ensino particular “foi durante muitos anos o único que possibilitou a muita gente, de terras distantes dos grandes centros, o ter estudado” (*Voz Portucalense*, 30/3/1974, p. 8).

São testemunhos, de entre muitos outros, que ilustram o reconhecimento da territorialidade das escolas privadas, sobretudo das escolas da Igreja, num período em que estas são sentidas como uma “bênção”, mau grado os custos financeiros e sacrifícios que acarretam para as famílias, devido à ausência de apoios da parte do Estado.

3.4.1.2. As motivações subjacentes à criação de escolas católicas

Confrontados com esta explosão especial de escolas católicas, será pertinente perguntar quais as razões que lhe estão associadas, ademais quando as circunstâncias políticas não auguram facilidades no funcionamento. Se algumas das motivações são comuns às restantes escolas privadas, outras há relacionadas com a missão específica da Escola Católica. E será certamente a aglutinação de um leque de razões que impulsionará as dioceses e as congregações religiosas para mais este desafio, imanente do apelo de Cristo “Ide e ensinai”.

3.4.1.2.1. A cristianização e o fomento das vocações consagradas?

De entre as diversas razões que terão levado as dioceses e as ordens religiosas a criarem colégios, mormente neste período de forte expansão escolar, ocupa lugar de destaque a intenção de espalhar a fé cristã. É estratégica esta aposta da hierarquia da Igreja: educando as crianças e os jovens nesta atmosfera espiritual, atingir-se-á igualmente as suas famílias, consolidando assim os princípios religiosos, garantindo-se a sua continuidade. Pedro Ramos Brandão (2002), ao estudar as relações entre a Igreja e o Estado durante o Estado Novo, resume desta forma este plano de intenções, quanto a ele consumadas positivamente:

“Cristianizar a população portuguesa a partir das escolas, sempre foi um dos grandes objectivos do Episcopado e, ao longo do Estado Novo, muito conseguiu deste propósito” (pp. 82/83).

E quando a família “falha”, ou porque os pais emigram, ou porque a residência é afastada de qualquer escola secundária, ou por outras razões (normalmente de ordem afectiva), assumem um grande protagonismo os estabelecimentos com internato, apelidados genuinamente por “colégios”. Tradicionalmente são os colégios congregacionais a surgir com esta valência, mas as escolas diocesanas seguem-lhe o rasto. As primeiras escolas nascem com esta oferta que passará rapidamente a norma até à década de setenta¹³⁰². A modalidade de internato irá potenciar a vivência religiosa no “externato” e há quem faça corresponder directamente a vida espiritual com os resultados académicos alcançados, como nos assinala o semanário *A defesa* de 10 de Agosto de 1957, depois de destacar as excelentes instalações e equipamentos do Colégio diocesano Nuno Álvares, assim como as festas, excursões e outras actividades realizadas:

“Apesar de toda esta actividade desportiva e excursionista os resultados dos exames foram geralmente excelentes, para o que concorria a vida religiosa dos alunos, que frequentavam assiduamente os sacramentos, tendo à sua disposição confesores pelo menos todas as semanas, terço diário, Missa, livre nos dias não obrigatórios” (p. 6).

Por esta época, e mau grado as escolas oficiais “orientarem todo o ensino pelas normas da doutrina e moral cristãs”, há a convicção que elas ensinam mais do que educam e, tirando as aulas de Religião e Moral, pouco se fala de Igreja¹³⁰³. Alves Pardinhas, em 1956, na revista *Estudos*, afirma mesmo que “no estado actual, as Escolas públicas não ensinam nem educam de si para a vida cristã”, estimulando os pais católicos a matricular os filhos em escolas confessionais, a fim de receberem uma educação cristã (pp. 44/45).

A Igreja quer efectivamente garantir, com a Escola Católica, uma sólida formação religiosa, em complemento à que é ministrada na família e na catequese. E não perde as oportunidades que se lhe deparam, como o demonstra esta declaração do bispo da Guarda, nos inícios do Estado Novo:

¹³⁰² Segundo o semanário *A defesa* de 10/8/1957, o Colégio Nuno Álvares, da diocese de Évora, criado em 1934, terá sido “o primeiro no género existente em Portugal e a que felizmente outros se seguiram nalgumas dioceses portuguesas” (p. 6).

¹³⁰³ Em 1956, o Pe. Gaspar, director da Escola Católica do Souto da Carpalhosa, afirma que é preciso haver escolas católicas porque “embora noutra clima e com outra orientação, a escola oficial está inibida de dar aos seus alunos a sólida formação cristã de que eles carecem” (*A Voz do Domingo*, 13/10/1956, p. 5).

“Tendo-nos pedido os Ex.mos Sobrinhos e herdeiros do saudoso e respeitável desembargador Dr. José Dinis da Fonseca, que foi um dedicado bemfeitor dos nossos seminários diocesanos, a Nossa aprovação para uma escola catholica, que pretendem fundar na Cerdeira do Côa, destinada à formação moral e intellectual das creanças daquella região, querendo assim honrar a memoria do seu bom e venerado tio; e merecendo-Nos a maior sympatia e interesse a nova escola, onde será ministrada aos alumnos, alem de sólida instrucção litteraria, segura formação moral e religiosa.

Havemos por bem conceder a aprovação pedida, louvando muito os beneméritos fundadores da Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca, agradecendo com o maior reconhecimento o relevantíssimo serviço que prestam à Igreja (...)” (D. José, Bispo da Guarda, 2/9/1931, cit. por Correia, 1946: 56)¹³⁰⁴.

Também as Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena afirmam que, de 1877 a 1892, abriram a maioria das suas escolas a pedido dos bispos, escolas essas que “eram verdadeiros modelos de educação não só das crianças pobres, mas também das meninas da sociedade, a quem Teresa Saldanha queria evangelizar verdadeiramente para que daí viesse a regeneração cristã do país” (SNEC, 1999: 42). Alguns destes colégios não sobreviverão às hostilidades dos primeiros anos do século XX, mas são criados outros com a mesma intenção (p. 43).

Em terras alentejanas outro exemplo nesta linha merece comentário favorável do semanário *A defesa*, de 24 de Maio de 1958. A propósito do Colégio de Nossa Senhora do Carmo, das Irmãs Doroteias, diz o cronista, depois de enaltecer o papel da Igreja no ensino ao longo dos séculos: “De tudo isto se depreende a urgência impreterível de colégios católicos numa diocese, onde o ensino possa ser ministrado em ambiente e sob o ângulo da visão cristã do mundo e da vida, longe e liberto do agnosticismo que a mutila” (p. 9)¹³⁰⁵.

Mas apesar destes empreendimentos pastorais, parece que neste final da década de cinquenta a hierarquia da Igreja não está satisfeita com os resultados. Em 1958, o Bispo do Porto, numa carta enviada a Salazar, alude ao pouco investimento da Igreja, mormente junto da juventude, pondo em risco o futuro do país:

¹³⁰⁴ O jornal *A Guarda* destaca desta forma as finalidades da nova escola católica: “A formação moral e intelectual dos seus alunos. A preparação literária, só por si não basta para formar um homem; uma educação completa tem de abranger a inteligência, o coração e a vontade; tem de orientar as ideias, de purificar o sentimento e de fortalecer o carácter” (Joaquim Correia, 1946: 56).

¹³⁰⁵ E o cronista continua o seu raciocínio, referindo as gerações de mulheres que lá se educaram nesta ambiência: “O futuro da Igreja não está mais na inteligência dos homens do que nos braços das mães (...). Ora foi naquele Colégio que plasmaram as suas convicções cristãs e adquiriram os hábitos correspondentes, milhares de mães alentejanas, projectando nos filhos e, por eles, na vida, a chama do mesmo ideal e do mesmo amor à Igreja e ao seu sentir” (*A defesa*, 24/5/1958, p. 9).

“Está-se perdendo a causa da Igreja na alma do povo, dos operários e da juventude; se esta se perde, que poderemos esperar da sorte da Nação?” (Fernandes, 2001: 77).

Em 1961, no decorrer da 33ª Assembleia Plenária do episcopado, o Bispo de Portalegre e Castelo Branco refere que quer fazer dos colégios “meios de penetração”, pois, no Alentejo, as paróquias dificilmente atingem 20% dos paroquianos (*Arquivo da CEP*, acta da 33ª Assembleia, 10 e 13/1/1961, p. 157). Reforça-se desta forma a convicção do conselho dos bispos de que a Escola Católica se integra na missão evangelizadora da Igreja, como aliás, mais tarde, em 1977, a própria Sagrada Congregação para a Educação Católica afirma peremptoriamente.

Tendo esta intenção como base, incrementa-se então a criação de novas escolas católicas, com especial enfoque nas escolas diocesanas. Dá-se a explosão, como já vimos, pois nenhum bispo quer ficar fora deste novo desafio da Igreja, confrontados ademais com o aumento progressivo da procura social da educação, principalmente ao nível do ensino secundário liceal. É assim que nasce o Externato Afonso Lopes Vieira, para “dar orientação pastoral ao ambiente cristão da Marinha Grande” e tornar presente a Igreja “num meio adverso” (Acácio *et al*, 1991: 8). Também o Colégio de S. Miguel, da mesma diocese de Leiria, promove a educação integral fundada no Evangelho, procurando igualmente na sua pastoral potenciar a devoção a Nossa Senhora de Fátima (p. 12).

Nesta *onda* nasce também o primeiro colégio diocesano de Coimbra – o Colégio de S. Teotónio. Eurico Dias Nogueira, na altura presidente da comissão instaladora, apresenta as razões da criação de mais um colégio da Igreja:

“Não por simples imitação [de outras dioceses] ou para honra de Coimbra. (...) Muito menos ainda por espírito de lucro (...). Mas sim por imperativo da missão que à Igreja incumbe: ensinar e educar a juventude, preparando-a para a vida” (*Correio de Coimbra*, 7/2/1963, p. 8).

Por vezes é o povo, alimentado pelos párocos, a apressar a criação de escolas católicas, como reconhece o fundador e primeiro director do Colégio diocesano de Proença-a-Nova:

“É curioso notar que a ideia da fundação do Colégio em Proença-a-Nova não partiu da Igreja, mas de pessoas do povo, e foram essas mesmas pessoas do povo que solicitaram a intervenção da Igreja para que fizesse sua a iniciativa a fim de ter possibilidade de triunfar” (*O Concelho de Proença-a-Nova*, 1/6/1975, p. 6).

“Sentia-me comprometido como pároco, pois o Colégio seria uma forma de ajudar a assegurar a florescente cristandade da freguesia de Proença-a-Nova. Sob a orientação da Igreja seria possível incutir na juventude o espírito cristão que animava a totalidade das famílias da nossa paróquia (p. 1).

António Manuel Hespanha (1967), pronunciando-se sobre esta matéria, considera que o interesse da Igreja pelo ensino particular, especialmente pelas escolas católicas, “naturalmente com o fim de assegurar a sua orientação cristã e, portanto, a formação da mocidade dentro do espírito cristão”, assentará igualmente em outras razões, que chamou “preventivas”, com o intuito de garantir uma educação religiosa da juventude no caso de, no futuro, a escola estatal se tornar uma escola sem Deus (p. 134)¹³⁰⁶.

Mas a “escola com Deus” proporcionada pelo Estado não satisfaz a Igreja, porque ela ambiciona mais. Além da “cristianização da juventude”, pretende-se o incremento das vocações com a criação dos colégios católicos. Aliás, o modelo de escolas com internato (como sucede com a maioria das escolas católicas) não deixa de ter muitas parecenças com os seminários menores, com os regulamentos rígidos, o ambiente austero, os prefeitos, os assistentes espirituais, os rituais celebrativos, desde as orações diárias à Eucaristia, às confissões, à catequese. As similitudes são tantas que alguns seminários facilmente se convertem em colégios, como sucede com muitas congregações¹³⁰⁷ e dioceses¹³⁰⁸, ou convivem proximamente¹³⁰⁹.

A preocupação do fomento das vocações consagradas merece a intervenção de alguns prelados na Assembleia Plenária de 12 a 15 de Janeiro de 1960. No ponto “Colégios diocesanos e seminários” sugere-se que a CEEC e a Comissão Episcopal dos Seminários “estudem as incidências da generalização do ensino secundário sobre o recrutamento de vocações sacerdotais, problema este que se considera grave” (*Arquivo da CEP*, acta da 32ª Assembleia, 12 a 15/1/1960, p. 145v). Infere-se daqui a preocupação vocacional que subjaz na

¹³⁰⁶ António Hespanha (1967) não concorda, porém, com esta posição de “defesa” da Igreja, quando deveria encarar com naturalidade a escola neutral, comum em quase todos os países: “Quanto a nós, cremos que a igreja não deve temer uma escola onde não tenha entrada; esta é, no fim de contas, a usual por esse mundo fora. A situação duma escola pública de orientação cristã é que é a excepção; excepção que, temos dúvidas, seja a mais conforme com os sinais dos tempos que estão na base das orientações conciliares. (...) Parece-nos, portanto, que o espectro de uma escola pública estritamente neutral não deve ser estímulo para ir preparando cautelosamente o futuro bastião escolar católico. Mais adequado será formar, por processos mais liberais, uma eficiente presença católica nessa escola pública eventualmente neutral” (p. 134).

¹³⁰⁷ Caso do Colégio da Imaculada Conceição, em Cernache, pertença da Companhia de Jesus, entre muitos outros exemplos.

¹³⁰⁸ O Colégio de Nossa Senhora da Apresentação, em Calvão, é um dos muitos exemplos.

¹³⁰⁹ Um caso típico ainda nos tempos actuais é o Externato de Penafirme, instalado junto do Seminário menor do Patriarcado, ainda em funcionamento. O director do Externato, Pe. Alfredo Cerca, chega mesmo a acumular a função de prefeito do contíguo Seminário de N. S. da Graça de Penafirme.

criação das escolas católicas, agora mais co-responsabilizadas, não só porque poderão receber mais alunos, como também pelo facto de o primeiro recrutamento se passar a fazer não no final do ensino primário, mas no final do 2º ano do futuro ciclo preparatório ou equivalente. Perante esta perspectiva de um novo desenho curricular para o ensino primário, o Bispo de Portalegre e Castelo Branco “apresentou o problema que o prolongamento do ensino primário até à quinta e sexta classes vem criar para o recrutamento de vocações para o sacerdócio”, formulando a sugestão de “nas sedes dos Concelhos, a Igreja abrir colégios que abranjam as classes acima referidas”¹³¹⁰ (p. 148v).

Nesta sequência, o Bispo de Lamego foca “a importância dos Directores espirituais dos Colégios para o fomento das vocações”, tendo sido muito apoiado, designadamente pelo Cardeal Patriarca (ibidem).

Também na reunião dos directores dos colégios do Patriarcado, realizada em Fátima nos dias 23 e 24 de Abril de 1962, a questão das vocações é afluída nestes termos:

“Fizeram-se algumas considerações acerca do problema das vocações sacerdotais. Os nossos colégios, por enquanto não têm dado as vocações que seria para desejar em virtude de, julga-se, não disporem de sacerdotes suficientes e disponíveis para uma acção espiritual profunda” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Relatório”, 23 e 24/4/1962, p. 3)¹³¹¹.

Outros exemplos comprovam esta intenção vocacional subjacente à criação da generalidade dos colégios católicos, quer diocesanos, quer congregacionais¹³¹², o que leva o Pe. Belchior (2006) a dizer-nos em entrevista o seguinte:

“Não sei dizer muito concretamente o que é que terá levado as congregações religiosas a criar tantos colégios, mas uma delas, de facto era, sem dúvida nenhuma, a captação de vocações” (p. 268).

¹³¹⁰ É razoável esta preocupação. Tradicionalmente a entrada para os seminários menores dá-se após os quatro anos do ensino primário. Com este prolongamento, adia-se essa possível entrada para um nível etário *turbulento*, menos propenso a vocações deste género, ademais sem o acompanhamento espiritual que teriam no seminário. A criação de escolas católicas para também assumirem esta preocupação seria, pois, uma boa solução.

¹³¹¹ Sobre esta questão, o relatório refere ainda o seguinte: “Fizeram-se considerações sobre os organismos católicos que possam enquadrar com êxito os jovens. Tem-se a impressão que os actuais organismos da A. C. [Acção Católica] (JEC) não são suficientes para ‘agarrar’ os jovens. Como resolver o problema?” Apesar destas interrogações, o relatório sublinha que do Externato da Lourinhã já saíram para os seminários seis alunos (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 1, “Relatório”, 23 e 24/4/1962, p. 3).

¹³¹² Registamos mais dois exemplos, referidos por Rui Acácio *et al* (1991): O Externato Afonso Lopes Vieira, diocesano, onde surge “alguma promoção vocacional” como uma das preocupações (p. 8) e o Colégio Conciliar de Maria Imaculada, das Irmãs Franciscanas Hospitalares, que destacam igualmente a “promoção vocacional” (p. 11).

Creemos que a principal razão da criação de tantas escolas católicas residirá nesta preocupação da Igreja por evangelizar¹³¹³, por espalhar a visão cristã da vida a todas as pessoas, aproveitando esta (excelente) oportunidade de estar junto de mentes em crescimento¹³¹⁴, ademais com a possibilidade de atingir os encarregados de educação, e de os *moldar* nesta ambiência, despertando, quiçá, vocações religiosas¹³¹⁵. Mas, como já referimos, outras razões concordarão para que este “mandato divino” se tenha tornado uma realidade tão intensa nas décadas em análise, como a seguir veremos.

3.4.1.2.2. O serviço às populações?

A vontade de servir as pessoas, as comunidades, decorre obviamente da missão *natural* da Igreja. No acto evangelizador está implícito o acto de servir, de elevar o próximo, de ir ao encontro das suas legítimas expectativas¹³¹⁶. Cristianizar e promover a cultura são cúmplices nesta atitude eclesial, porque a Igreja considera “a extraordinária importância da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades” (Belchior, 1972b: 4).

Esta simbiose, esta síntese entre a Fé e a cultura estão bem explícitos no testemunho do Pe. Alfredo Dias, primeiro director do Colégio de Proença-a-Nova:

¹³¹³ D. António Marcelino (2008), em entrevista, é peremptório ao afirmar que “a Igreja não pode ter nada que não tenha uma vocação evangelizadora” (p. 125).

¹³¹⁴ Sobre o contributo marcante da Escola Católica neste crescimento na fé, a acompanhar o crescimento físico, são significativos os seguintes testemunhos de dois directores de escolas católicas da diocese do Porto. Diz o director do Colégio de Gaia, Pe. Manuel Leão: “Será o nosso Colégio um investimento apostólico da Igreja? É evidente que sim. Se a rentabilidade de tal investimento se afere apenas pela prática da vida religiosa e pela frequência dos sacramentos, tal observação escapa-nos, uma vez que está centralizada na paróquia a que os alunos pertencem, muito embora não tenhamos dúvida da nossa contribuição positiva e decisiva para essa vivência religiosa e sacramental. Se tal rentabilidade se afere sobretudo por sinais sensíveis, porventura indeléveis na vida familiar e social e na actividade profissional dos alunos que passaram por nós, então não serão de temer quaisquer confrontos ou comparações com qualquer paróquia, no que se refere a irradiação apostólica” (*Voz Portucalense*, 3/4/1980, p. 4).

O segundo testemunho é do director do Colégio Nossa Senhora das Dores, na Trofa, Pe. António Serra: “Tratando-se de um Colégio católico, torna-se notório o resultado positivo no campo da formação religiosa e moral. Os seus alunos, na quase totalidade provenientes de famílias católicas, encontram no Colégio o apoio e valorização desta circunstância. Existe no Colégio uma Capela com o Santíssimo Sacramento presente, sem interrupções, e onde se promovem, para além da Missa diária, as devoções mais tradicionais da Igreja em Portugal, como: devoção das Primeiras Sextas-Feiras, Mês de Maria, Comunhão Pascal colectiva, etc. A liberdade total dada aos alunos de participarem, sem prejuízo das suas actividades escolares, faz com que muitas famílias façam enormes sacrifícios para que os seus filhos tenham este ambiente e frequentem o Colégio. Neste sentido, entendo que o Colégio é um investimento apostólico da Igreja Diocesana altamente rendoso, tendo principalmente em vista a formação do jovem e os resultados que já se observam na conduta da quase totalidade dos ex-alunos, muitos dos quais já hoje com cursos superiores” (*Voz Portucalense*, 10/4/1980, p. 6).

¹³¹⁵ Sobre o possível recrutamento vocacional, não havia o costume de os colégios congregacionais femininos só admitirem raparigas, e os masculinos, assim como os diocesanos, só admitirem rapazes?

¹³¹⁶ Diz-nos D. José Augusto Pedreira, em entrevista: “A existência do ensino da Igreja como um serviço aos pais era uma ideia culturalmente assumida [pelas dioceses]” (p. 4). Também em entrevista, D. António Marcelino (2008) refere que o dever da Igreja era tornar a cultura acessível a todos, até porque o Estado não proporcionava adequadamente este direito (p. 126).

“A Diocese (...) investiu aqui muito anseio de cultura, muito desejo de promoção conjugados com aquele espírito de cristã aventura que nos leva a assumir graves riscos” (*Reconquista*, 20/2/1976, p. 3).

O desejo altruísta de satisfazer as necessidades públicas encontra-se bem patente em todas estas iniciativas - um aspecto, aliás, transversal a todo o ensino particular. Ilustrativo desta concordância de atitudes são os testemunhos de dois directores de escolas privadas, em jeito de paradigma das motivações que impulsionaram a fundação de colégios nesta época. Em 9 de Julho de 1973, o Pe. João Matos, Director do Externato Lafonense, de Oliveira de Frades, e o Presidente da Autarquia, numa carta enviada ao Ministro Veiga Simão, explicam a determinado momento as razões que levaram alguns cabouqueiros a erguer uma obra desta envergadura:

“Doze anos são passados sobre a data em que um grupo de boas vontades, em número de quarenta e quatro, deu corpo à ideia há muito latente entre os oliveirenses: a fundação de um Colégio, que viesse permitir àqueles que iam concluindo os estudos primários a continuação da sua preparação para a vida através de um curso de nível secundário. Não foi a mira de lucro material que esteve na base desta iniciativa, pois a sociedade então organizada para o efeito, a par de um pequeno número de pessoas de um relativo desafogo económico, era constituída na maioria por elementos de modestos recursos que vieram a participar com pequenas cotas: foi, sim, a vontade forte de ajudar a erguer, com pequenas migalhas, uma obra de vasto alcance social que, durante estes doze anos, preparou para os caminhos do presente e do futuro grande número de jovens, entre os quais se contam já muitos que concluíram ou frequentam ainda cursos médios ou superiores. (...) Até ao presente, nunca os sócios receberam qualquer dividendo” (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, proc. n.º 17/631).

O outro testemunho pertence ao director do Externato da Guia que, em carta enviada ao Ministro da Educação Nacional, lamentando a sua situação face à concorrência das escolas estatais, esclarece o ministro das razões que o levaram a construir um colégio que agora está, ingratamente, a ser asfixiado:

“Aqui se fundou em 1961 um estabelecimento de ensino particular, para atender às necessidades escolares do meio, em virtude de os centros docentes mais próximos se encontrarem muito distantes. (...) Por aqui têm passado e recebido educação algumas centenas de rapazes e raparigas, que de outro modo ficariam agricultores e analfabetos, por impossibilidade económica das famílias (em mais de 90% agricultores) os matricularem em

estabelecimentos oficiais do centros urbanos mais próximos (Pombal, Leiria e Figueira da Foz). Os benefícios que o empreendimento trouxe a esta região do País na promoção cultural da sua gente, e mesmo no seu enriquecimento material, são por si mais que evidente. A iniciativa particular resolveu um problema que o Estado não pôde ou não achou necessário resolver, apesar do elevado índice populacional desta zona” (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, carta ao MEN de 15/12/1973, p. 4).

Muitas são as escolas católicas que enfatizam esta dimensão social da sua missão educativa, ou cujo desempenho é reconhecido pelas populações locais. O Colégio Moderno de S. José, em Vila Real, é fundado oficialmente em 1928 “com uma finalidade educativa ao serviço da comunidade local onde se fazia sentir a necessidade de um Colégio Religioso para albergar e educar as alunas cujos pais eram emigrantes ou viviam em ambientes rurais” (SNEC, 1999: 24). Em 1956, o jornal *Reconquista*, ao referir-se ao Externato de Nossa Senhora do Incenso, sublinha a sua contribuição “para o maior engrandecimento do concelho, quer sob o aspecto cultural e intelectual, quer pelo lado comercial e progressivo¹³¹⁷, e com grande proveito ainda para o lado moral e espiritual (1/7/1956, p. 3).

Na inauguração do Externato de Nossa Senhora de Fátima de Carviçais, o fundador e director do Externato esclarece os motivos a que obedeceu a fundação de um colégio na paróquia: “corresponder à ânsia dos pais de família que com grande sacrifício querem dar a seus filhos a luz apaixonante da cultura” (*Mensageiro de Bragança*, 9/10/1964, p. 5).

Às vezes, terá sido a própria autarquia a estimular a Igreja local para a criação de uma escola secundária, congregando sinergias, como prova este excerto retirado do Projecto Educativo do Externato Frei Luís de Sousa:

“Não havendo nenhuma escola secundária em Almada, os autarcas, da altura, pediram ao Patriarcado para criar um estabelecimento de Ensino Secundário, nesta Cidade.

O Externato Frei Luís de Sousa (...) foi a resposta a esta necessidade, instituindo-se como a primeira escola criada nesta localidade, há 50 anos (fundado em 8 de Outubro de 1956). A Câmara Municipal cedeu parte do terreno para a sua construção. O Externato ficou, inicialmente, ligado ao então Liceu D. João de Castro de Lisboa.

O Externato abriu com 290 alunos repartidos pelos sectores Primário e Secundário até ao 4º ano liceal, com separação física entre espaço feminino e masculino. No ano seguinte, aumentou consideravelmente o número de alunos, abrindo até ao 5º ano liceal e, depois, até ao 7º ano. Posteriormente, surgiu o Jardim Infantil e, pouco tempo depois, para dar resposta

¹³¹⁷ Anos mais tarde, o semanário volta a sublinhar estes efeitos colaterais tais como “o incremento enorme (...) à vida económica local, ao seu comércio, à sua indústria hoteleira ou de camionagem” (*Reconquista*, 27/3/1960, p. 7).

aos adultos que se queriam valorizar abriu o curso nocturno (preparatório, geral e complementar), continuando com o Propedêutico, Ensino à Distância e 12º ano.

Actualmente, o Externato acolhe cerca de 700 alunos distribuídos pelo ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário diurnos”¹³¹⁸.

No Parlamento, o deputado Duarte de Oliveira reconhece desta forma a dimensão social da escola privada:

“O ensino particular é o único que está em todo o País. E chegou às diversas regiões, não por espírito comercial, mas quase sempre por idealismo e abnegação, por espírito bairrista, por amor à juventude e ao progresso dessas regiões” (Duarte de Oliveira, AN, *Diário das Sessões* de 10/4/1970, p. 627).

Nesta atitude de serviço às populações, é por vezes destacada a alternativa educativa proporcionada pela escola privada, num cenário, mais virtual do que real, de liberdade de ensino. Ilustra este quadro, o seguinte testemunho respeitante à criação de um colégio diocesano – o Colégio de S. Teotónio –, nos inícios da década de 60:

“Movia-nos uma questão de princípios – a liberdade de ensino contra o persistente monopólio estatal – e a responsabilidade da Igreja na área da educação, estimulada por pais de jovens em idade escolar. Entendíamos que o exemplo dado pela sede da Diocese repercutir-se-ia em toda ela, suscitando iniciativas semelhantes, embora mais modestas, como veio a suceder” (Eurico Dias Nogueira, 2002: 220).

Também António Manuel Hespanha (1967), como que num gesto *compensatório*¹³¹⁹, reconhece esta motivação por parte das escolas católicas:

“O que é certo é que, seja como for, temos que aceitar que, entre as razões que motivaram o surto do ensino privado, está o interesse das instituições religiosas católicas pelo ensino livre” (p. 134)¹³²⁰.

¹³¹⁸ Retirado de <http://www.freiluisdesousa.pt/> (28/7/2009).

¹³¹⁹ Pronunciamo-nos desta forma uma vez que em todo o artigo o autor *desconstrói* a Escola Católica (e a Igreja), por vezes com argumentos que nos parecem abusivos.

¹³²⁰ Apesar desta constatação, António Manuel Hespanha (1967) considera que “os beneméritos são poucos”, isto é, “poucos são os que agem desinteressadamente em prol da colectividade, ainda que com isto não queiramos dizer que os interesses próprios prosseguidos conjuntamente sejam unicamente os interesses económicos...” (p. 133).

3.4.1.2.3. A abertura aos mais *desfavorecidos*?

Neste intuito de servir as populações, como missão natural da Igreja, também estará a preocupação de atender o próximo mais necessitado, mormente os *pobres*, as gentes provenientes de zonas remotas e desfavorecidas, os rejeitados do ensino estatal e outras situações difíceis. Poderão estas atitudes não constar claramente dos objectivos prioritários – como, aliás, deveriam constar, dada a identidade da Escola Católica –, mas são uma preocupação latente na generalidade dos colégios da Igreja. Todavia, nem sempre as circunstâncias reais possibilitam esta opção radical, levando muitas escolas a tender para uma certa imagem elitista – um assunto que também abordaremos telegraficamente.

A opção pelos *pobres*

A doutrina do Magistério da Igreja é enformada pela opção preferencial pelos desfavorecidos da sociedade. Diz a *Gravissimum Educationis* a este respeito:

“O sagrado Concílio exorta veementemente tanto os pastores da Igreja como os fiéis a que, não omitindo nenhum sacrifício, ajudem as escolas católicas na realização cada vez mais perfeita do seu múnus, e, antes de mais, remediando as necessidades daqueles que são pobres de bens temporais ou privados do auxílio e do afecto da família ou desprovidos do dom da fé” (GE 9).

Acolhendo estas orientações, a Sagrada Congregação para a Educação Católica destaca bem este aspecto de entre as diversas dimensões da Igreja *katholikós*:

“Na dimensão eclesial se fundamenta também a característica da escola católica como escola para todos, particularmente para os mais débeis. Historicamente a maior parte das instituições educativas escolares católicas surgiram como resposta às exigências das classes menos favorecidas do ponto de vista social e económico. Não é novidade dizer que as escolas católicas tiveram origem numa profunda caridade educativa para com os jovens e adolescentes abandonados a si mesmos e privados de qualquer forma de educação” (SCEC, 1997, n.º 15).

Fiel a estes princípios seculares, o episcopado português procura que as suas escolas sejam expressão desta atenção privilegiada pelos marginalizados, mau grado os condicionamentos externos e as tentações (internas) em contrário. Assim, na Assembleia Plenária do episcopado de 12 a 15 de Janeiro de 1960 aponta-se como objecto a prosseguir “uma maior liberalização do ensino e a criação de condições que não limitem o ensino livre,

porque mais caro do que o do Estado, às famílias abastadas, o que tem como consequência a perda de contacto da Igreja com as classes mais humildes¹³²¹” (*Arquivo da CEP*, acta da 32ª Assembleia, p. 145).

Semelhante entendimento têm os bispos quando na primeira Nota Pastoral especificamente dedicada ao ensino, em 1964, se pronunciam sobre esta matéria:

“Mas dói profundamente à Igreja, a qual é chamada ‘a Igreja dos pobres’, ser acusada tantas vezes de só cuidar dos filhos dos ricos. Isto é falso; basta contar as escolas, asilos, patronatos, que ela sustenta, tendo que se tornar mendicante, só para os filhos dos pobres; e os Seminários, que deram e estão dando ao País, numa proporção certamente de mais de 85% dos alunos que educaram, homens prestimosos e até ilustres, saídos das classes mais humildes; e até os Colégios mais acreditados, que tiram do que sobre dos colegiais ricos para formarem muitos que encobrem a pobreza aos olhos do Mundo” (CEP, 1964: 483).

Mais à frente os bispos, perante o facto de mais de 60% dos alunos do liceu frequentarem o ensino particular, pedem a equiparação dos dois ensinos e insistem no desejo de educar também os mais carenciados:

“E será esta equiparação meio de tornar acessível a todos economicamente débeis as mesmas possibilidades de promoção intelectual, moral e social. Não é o interesse do lucro que inspira o ensino da Igreja, mas, pelo contrário, o de realizar plenamente a sua missão, formando igualmente os ricos e os pobres, como homens, como cristãos, como cidadãos” (p. 484).

Em 1975, confrontada com críticas que conotam o ensino particular com as classes mais prestigiadas, o colégio dos bispos insiste no ensino para todas as classes, sem discriminação:

“[A Igreja] nem pretende tão-pouco um ensino para ricos, mesmo que algumas vezes, dadas as deficientes condições e a falta de auxílios que têm atingido o ensino particular, assim pareça ou haja sucedido: deseja antes que a todos seja facultada a liberdade de opção que o anterior ensino reservava apenas aos ricos, e que alguns parece querem retirar hoje a todos, em vez de a todos o estenderem” (CEP, 1978i: 350).

Alguns anos antes, o diário da Igreja *Novidades* sublinha igualmente esta atenção pelas classes mais desprotegidas da sociedade, dizendo que “o Estado e a Igreja devem aos pobres

¹³²¹ E para a Igreja não perder o contacto com as classes mais humildes, o relatório aponta a necessidade em se investir fortemente na presença “efectiva” da Igreja no ensino oficial, especialmente através da aula de Religião e Moral (p. 145).

educação gratuita, pois muitos deles são capital precioso da Nação, se esta os não impede de se valorizarem” (12/9/1970, p. 6).

Se as orientações oficiais da Igreja apontam para a opção pelos “débeis” da sociedade, esta motivação estará *oficialmente* subjacente à criação das escolas católicas. Aliás, esta atitude terá sido uma tradição das escolas da Igreja, oriundas das congregações religiosas:

“A acção das ordens religiosas no campo da educação e instrução era exercida não só através dos seus infantários, escolas e liceus como também através de instituições de enquadramento profissional e instrução destinadas às classes mais desfavorecidas: casas de trabalho (femininas), as Oficinas de São José (masculinas), os patronatos...” (Rezola, 1992: 232).

São muitos os exemplos desta preocupação dos colégios da Igreja, mormente dos pertencentes a institutos religiosos – afinal de contas os pioneiros, entre nós, nesta *arte* de educar.

Segundo o Pe. António Leite, os jesuítas educaram gratuitamente cerca de seis mil alunos por ano, durante os dois séculos que dominaram o ensino em Portugal (1946: 72)¹³²². E noutro momento, este sacerdote jesuíta referindo-se ao ensino dos religiosos assinala “a generosidade com que os colégios religiosos costumam admitir alunos de famílias menos abastadas”, muitos dos quais sem nada pagar, ou com substanciais reduções (1959a: 122/126).

Das “Oficinas de S. José”, em Lisboa, pertença dos salesianos, recolhemos a seguinte informação a este respeito: em 1956, 86 dos 190 alunos internos (45%) estudavam gratuitamente¹³²³; até 1979, foram assistidos mais de 18 000 alunos. Também podemos ler no opúsculo elaborado aquando do novo pavilhão, em 4 de Junho de 1979: “Prosseguindo uma beneficência invulgar deram alimento material e não só aos 190 internos mas, durante muito tempo, também a 150 externos. E o alimento do espírito com ensino gratuito, aos primeiros

¹³²² O Pe. António Leite (1946) acrescenta o seguinte a este propósito: “Contra o que geralmente se supõe, o ensino dos antigos colégios dos Jesuítas era absolutamente gratuito, por as Constituições da Companhia proibirem receber por ele compensação material, quando os Colégios possuíam renda suficiente para prover a honesta sustentação dos professores e demais encargos, como sucedia até à expulsão de 1759. Nem a Companhia costumava abrir colégios, noutras condições. Assim se explica que muitos dos seus colégios, com avultado número de alunos, viviam, no entanto, em sérias dificuldades financeiras” (p. 72).

Séculos mais tarde, na década de setenta do século XX, quando Veiga Simão atribui como que o primeiro “Contrato de Associação” a uma escola privada – ao Instituto Nun’Álvares –, e posteriormente é alargado este figurino a outros colégios, designadamente ao Colégio de Cernache e ao curso nocturno do Colégio S. João de Brito (todos pertença da Companhia de Jesus), o Pe. António Lopes refere que se reintroduziu “uma característica dos primeiros colégios: colégio aberto a todas as classes” (SNEC, 1999: 10).

¹³²³ A mensalidade (para os que pagavam...) era de 300\$00 (1,5 €).

até à década de 60 e à quase totalidade dos restantes. Nada menos de 600 a gozarem desse milagre”¹³²⁴.

Em Elvas, outra escola congregacionista – Colégio Luso-Britânico – é paradigma desta atitude caritativa que tem por base a sua fundação¹³²⁵. Em 1964, num total de 275 alunas, 30 pertencem à *Escola de Santa Teresinha*, anexa ao colégio, destinada exclusivamente a raparigas de famílias com problemas económicos, e que recebem educação totalmente gratuita. Outras trinta alunas são da *Casa de Trabalho de N. S. da Conceição*, aprendendo corte e bordados artísticos, com leccionação igualmente gratuita. As restantes 215 alunas pagam, “embora seja notável a percentagem das que beneficiam de gratuidade ou redução” (*A defesa*, 20/6/1964, p. 3). Perante tantos exemplos de abnegação, a madre directora confessa, em entrevista, que “está ainda por fazer a história extraordinária e incompreendida por vezes, do esforço pela autêntica educação popular dos Institutos religiosos, digo, da Igreja, em Portugal” (p. 1).

Por esta época, na Assembleia Nacional diversos oradores sublinham o espírito *universal* das escolas católicas, na altura maioritariamente congregacionais, procurando atender às situações de carência, mau grado a ausência de apoios estatais.

Afirma o deputado António Santos da Cunha a determinado momento, a propósito desta matéria:

“Para salientar o papel importante dos colégios das congregações religiosas – que de resto ninguém seriamente porá em dúvida – sirvamo-nos dos números de uma estatística, que por não ser muito recente (1957), ficará muito aquém da realidade, agradecendo a quem no-la proporcionou e donde tiramos vários elementos para este nosso trabalho: ensino primário, 7156 estabelecimentos, com 1 430 200 alunos, dos quais 1 253 000 gratuitos; ensino médio, 467 estabelecimentos, com 150 020 alunos, dos quais 52 450 gratuitos; escolas apostólicas, com 5040 alunos, dos quais 4240 gratuitos¹³²⁶. Como se verifica, é extraordinariamente elevado o número de alunos que recebem o ensino nos colégios das congregações religiosas e igualmente elevada a percentagem dos que o recebem gratuitamente. No ano de 1959, uma das nossas congregações ensinantes, só na metrópole, despendeu, aproximadamente, 1 600 000\$ na educação de alunos gratuitos, nos seus colégios de ensino liceal” (*AN, Diário das Sessões* de 24/1/1964, p. 2994).

¹³²⁴ Esta informação foi recolhida num inquérito de informação estatística solicitada por nós ao estabelecimento no âmbito desta investigação.

¹³²⁵ Diz a este respeito a madre directora: “Segundo o espírito do nosso Venerável Fundador, nunca nos nossos Colégios se negou a instrução a alguém pelo facto de ser pobre, e não poder pagar” (*A defesa*, 20/6/1964, p. 3).

¹³²⁶ Os dados referem-se ao continente e ultramar, sendo mais notório este facto no ensino primário.

Também Furtado dos Santos alude a este assunto. Depois de propor apoios estatais pelo menos para os estabelecimentos de ensino particular que queiram tomar a seu cargo estudantes pobres, o deputado expressa admiração por mais exemplos de generosidade vindos de escolas confessionais, e não só:

“Compreendendo a sua alta missão social, alguns estabelecimentos particulares, como as escolas salesianas, aceitam muitos alunos gratuitos e para outros adoptam tabelas de preços que variam consoante as suas condições económicas; e algumas empresas particulares, com destaque para as proprietárias de jornais diários, pagam os livros e as despesas escolares a estudantes pobres” (AN, *Diário das Sessões*, 14/12/1965, p. 82).

Mas a doutrina da Igreja neste particular é extensiva a todas as escolas católicas. E quando as escolas diocesanas começam a surgir têm subjacente aos seus ideários e projectos educativos esta intenção *inclusiva* que procuram cultivar, mesmo não contando com estruturas de apoio e sustentação na retaguarda (como sucede com a maioria dos colégios congregacionais).

Prova desta preocupação nos directores dos colégios diocesanos de Lisboa é o excerto de uma carta enviada pelo Pe. João Cabeçadas ao Cardeal Cerejeira sobre aspectos administrativos das escolas do Patriarcado, aconselhando moderação nos critérios de atribuição de descontos aos alunos pobres:

“Há que chamar a atenção para os Directores serem mais comedidos em admitir alunos com abatimentos nas mensalidades. Por um cálculo muito superficial que já fiz, o total de alunos gratuitos, mensalidades reduzidas, etc., deve ultrapassar os 250 contos este ano lectivo” (Arquivo *I do Patriarcado*, Cx 1, Carta ao Cardeal Patriarca, 28/5/1964, p. 3).

Mas dos colégios “da província” também são muitos os exemplos, de que destacamos alguns mais significativos, na certeza de que muitos outros, também plenos de sentido, mas porque fora do nosso conhecimento, não figurarão neste registo.

Da remota localidade de Medelim, na Beira-Baixa, o Externato local, pertença do “Centro Paroquial de Assistência e Formação Social de Aldeia do Bispo”, coloca a seguinte nota num anúncio publicitário: “Se tem uma família numerosa ou se não tem possibilidades económicas de mandar educar os seus filhos, exponha o seu caso à Direcção do Centro, que esta ajudá-lo-á” (*Reconquista*, 18/8/1963, p. 5).

Em Trás-os-Montes, o Externato de N. S. de Fátima de Carviçais, mau grado o seu isolamento geográfico, político e social, ousa admitir gratuitamente alunos *pobres*, com vocação para o estudo¹³²⁷ (*Mensageiro de Bragança*, 9/10/1964, p. 5).

Também o Colégio Externato de Gaia, coerente com o espírito que norteou a sua fundação¹³²⁸, procura acolher alunos oriundos de famílias de fracos recursos económicos, como frisa o seu director:

“A grande maioria (80%) dos alunos provém de pais que trabalham por conta de outrem. Entre estes, há uma percentagem que necessita de um tratamento de benevolência no aspecto económico: ou porque é apenas o chefe de família a angariar o sustento do agregado familiar; ou porque o número de filhos tornaria incomportável o encargo do ensino. Como, além do mais, o legado aceite pela diocese prevê a ajuda aos mais carecidos, o Colégio tem cumprido generosamente essa obrigação” (*Voz Portucalense*, 3/4/1980, p. 4).

Do Alto Alentejo, o director do Colégio de Alcácer do Sal dá conta da variedade dos alunos, num leque que integra gente maioritariamente pobre, suportada gratuitamente, ou quase:

“Temos alunos de todas as categorias sociais, desde os muito pobres, que nada pagam, até alguns – poucos!... – mais abastados, e, desta mistura, brota, certamente, uma educação mais enriquecida, pois todos os alunos recebem uns dos outros algo do que cada um tem para dar” (*A defesa*, 31/3/1973, p. 7).

Situação semelhante é narrada pelo director do Colégio de S. Miguel, em Fátima, ao considerar que foi a Igreja “a única instituição a preocupar-se com os seus filhos e com centenas de alunos pobres, que de outro modo não teriam tido a mínima possibilidade de se valorizarem, se não fosse o Colégio de S. Miguel” (*A Voz do Domingo*, 1/8/1976, p. 4).

¹³²⁷ Na inauguração do colégio, o representante da Comissão Fabriqueira diz a determinada altura o seguinte, a este respeito: “Para aqueles pais que não dispõem de recursos bastantes, mas que mantêm a justíssima ambição de empregar todos os seus esforços compatíveis com a sua situação financeira, no sentido de conseguirem um futuro para os seus filhos, surge agora, com a criação do nosso Externato, uma aurora de esperança a acalantar uma quase certeza de que os seus sonhos poderão ter realização. (...) Mas há ainda uma vantagem que eu devo sobremaneira salientar: o Externato, mostrando bem a vontade que norteia o seu Director de ser útil aos habitantes de Carviçais, admitirá gratuitamente um determinado número de alunos extremamente pobres, mas revelando possuírem uma inteligência e uma vontade de estudar que, na verdade, não devem desprezar-se” (*Mensageiro de Bragança*, 9/10/1964, p. 5).

¹³²⁸ A benemérita D. Maria Margarida Guimarães e Silva doou à diocese do Porto uma quinta (onde se construiu o colégio, em 1933) com a finalidade de “promover o ensino de alunos da vila, cujas famílias fossem economicamente débeis” (*Voz Portucalense*, 3/4/1980, p. 4).

Outra forma de as escolas católicas não deixarem de assumir a sua vocação preferencial pelos mais desfavorecidos, apesar da falta de apoio financeiro do Estado, é a redução das propinas ou a atribuição de bolsas de estudo. Isto mesmo é reconhecido pelo episcopado no célebre documento “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica”, de 1978:

“É justo, entretanto, registar o facto de a maioria delas – tanto aquelas cujos alunos hoje não são subsidiados como as outras antes de o serem – desenvolverem uma assinalável actividade de natureza social que muito as dignifica. Propinas abaixo do necessário para o funcionamento da escola, cursos nocturnos gratuitos ou semi-gratuitos, bolsas de estudo e descontos avultados, são fórmulas que, em alternativa, têm sido adoptadas em benefício das populações mais carenciadas” (CEP, 1978m: 236).

São variados os relatos e testemunhos públicos destas *habilidades* para ultrapassar escolhos e estar de consciência minimamente tranquila perante um mandato divino que faz sobremaneira apelo aos mais *fracos* da sociedade.

O semanário *A Voz do Domingo* de 20 de Setembro de 1964 reconhece este *super-esforço* de muitas escolas ao verificar que “se multiplicam cada vez mais as bolsas de estudo oferecidas pelos estabelecimentos e outras instituições, assim como também muitos descontos” (p. 6).

Por sua vez, *A defesa* de 2 de Agosto de 1969 relata o momento difícil do Colégio de Campo Maior, porque muitas famílias “nem sempre podem suportar o pagamento integral” (p. 7), situação esta comum a muitos outros colégios de província.

Do único colégio da Companhia de Jesus que se localiza em zona *nobre*, e da capital – o Colégio de S. João de Brito –, recolhemos o seguinte testemunho do seu director de então, Pe. Belchior, demonstrativo da preocupação por educarem também gente carenciada, apesar de não faltarem alunos com posses suficientes para pagar as propinas e afins:

“[Com o lucro da venda de terrenos que pertenciam ao Colégio] pensa-se formar um capital cujos rendimentos virão a ser aplicados em bolsas de estudo para alunos das classes menos abastadas. Este é o nosso grande sonho! Este espírito que nos orienta, já não é neste Colégio, uma pura utopia. Aos Jesuítas que aqui trabalham são-lhes atribuídos pela contabilidade do Colégio os respectivos ordenados. É com este dinheiro que se sustenta a comunidade religiosa e se consegue manter, juntamente com o produto da festa anual organizada pelas famílias dos alunos, as 70 bolsas de estudo totais, os 22 alunos que

usufruem subsídios de alimentação e transporte e também os inúmeros descontos que o Colégio concede” (*Diário de Lisboa*, 3/11/1972, p. 4)¹³²⁹.

Falando da experiência concreta da sua diocese de Portalegre e Castelo Branco, D. António Marcelino (2008), em entrevista, depois de referir as propinas “baixíssimas” proporcionadas pelos colégios, apresenta uma faceta renovada da Igreja:

“Há aqui qualquer coisa que começámos a perceber: uma concepção da Igreja posta ao serviço, não apenas da catequese das crianças e do culto, mas da educação e da promoção humana e cultural das pessoas mais pobres. Uma nova dimensão pastoral nas Igrejas diocesanas” (p. 128)¹³³⁰.

Também de escolas não formalmente católicas, mas que reconhecidamente se regem pelos princípios cristãos, emerge esta atitude de generosidade para com as camadas mais desprotegidas da população, essencialmente por uma questão de justiça social¹³³¹. Ilustrativo desta preocupação é o testemunho de um antigo aluno do Externato Durões Correia, uma escola de matriz cristã de Nisa, distrito de Portalegre, onde é destacado não só a grande atenção pelos mais desprotegidos, como também o ambiente de trabalho e espírito de serviço por parte dos professores¹³³².

¹³²⁹ Também a Ir. Maria Antónia Guerreiro (2006), em entrevista, nos fala dos “milhares de contos de bolsas de estudo que as escolas da Igreja, concretamente as das Congregações, oferecem aos alunos”. E reportando-se mais concretamente à experiência da sua congregação diz o seguinte: “Nos nossos colégios estão alunos de pais ricos, estão alunos de pais que fazem muitos sacrifícios, e estão alunos que não pagam quase nada, só que ninguém sabe, porque nós não andamos a alardear isso” (p. 381).

¹³³⁰ Em outro momento da entrevista, D. António Marcelino (2008) fala de um contexto que procura ser aberto também aos mais desprotegidos: “O que se pagava era quase nada, porque os fins lucrativos não existiam. Começava-se em instalações reduzidas. O corpo docente era o padre ou os padres do concelho, o médico e farmacêutico, o professor primário e mais alguém do meio que dispunha de conhecimentos e se associava a esta tarefa de promoção humana e social. A Igreja tinha já a experiência de ensino dos mais pobres nos Seminários” (p. 136).

¹³³¹ O Pe. Luciano Guerra (2009), em entrevista, enaltece o serviço prestado por estas escolas de inspiração cristã: “É de notar que um certo número eram padres, ex-padres, ou antigos seminaristas. Entre os padres, houve quem fundasse colégios da Igreja e colégios particulares, de sua propriedade. Recordo com saudade um santo homem, o Pe. Tarrinha, prior de Manteigas, que fundou o colégio como propriedade sua, e acabou por deixá-lo aos respectivos professores, anos antes de morrer. Foi o único colégio secundário naquela sede de concelho, até se criar lá o Ciclo Preparatório. Esses colégios da Igreja, de eclesiásticos e de alguns leigos, normalmente de raízes cristãs, é que constituíram a rede fundamental do ensino secundário liceal, antes nas cidades e depois nos meios rurais (p. 332).

¹³³² “Corria o ano de 1951. Eu frequentava a 4ª classe. Era meu professor o senhor Manuel Joaquim Temudo Barreto, que foi mais tarde Director do Distrito Escolar de Portalegre. Um dia o Professor Barreto mandou chamar minha mãe a sua casa e entre os dois estabeleceu-se o seguinte diálogo: Professor Barreto: - O que vai o seu filho fazer após terminar a 4ª classe? Minha Mãe: - O mais certo é ir trabalhar no campo! Professor Barreto: - Mas não gostava que o rapaz fosse estudar? Minha Mãe: - Lá gostar, gostava! Mas isso é impensável pois não temos posses para luxos desses! Professor Barreto: - Olhe, estamos quase na Páscoa, falta pouco tempo para acabar este ano lectivo. Vou falar com o Dr. Durões para ver se admite gratuitamente o rapaz no seu colégio para ele fazer a 4ª classe com a admissão. E para o ano requiere-se à Câmara uma bolsa de estudos. Alguns dias depois deste diálogo comecei a preparação para o exame de admissão ao liceu, o que quer dizer que o Dr. Durões

Igualmente ilustrativo desta preocupação pelos mais desfavorecidos é este excerto de uma entrevista concedida pelo director do Colégio S. Pedro, em Coimbra, nos inícios da década de sessenta: “É preciso arriscar preços baixos para manter o acesso ao ensino particular das classes economicamente débeis” (*Correio de Coimbra*, 15/4/1961, p. 6).

Também nesta linha se inscreve o Externato Lafonense, de Oliveira de Frades, quando publica, em anúncio próprio, que as mensalidades foram “substancialmente reduzidas” (que não ultrapassarão os 200\$00), e haverá “a concessão de bolsas de estudo e subsídios de transporte aos alunos mais necessitados”¹³³³ (*Jornal da Beira*, 21/8/1970, p. 7).

Esta vocação das escolas da Igreja – extensiva a muitas escolas de inspiração cristã e também a outras *estritamente* laicas¹³³⁴ – é assinalada no I Congresso do Ensino Particular.

acedeu ao pedido do Professor Manuel Barreto. Aqui, aproveito para salientar que também este Senhor professor ficou para sempre credor da minha gratidão. Veio depois a matrícula no 1º ano do liceu. Requereu-se à Câmara a bolsa de estudos. Outros foram, porém, os contemplados. A alternativa para mim seria abandonar os estudos ainda mal começados. Não o entendeu assim o Dr. Durões Correia que, mais uma vez, me permitiu frequentar gratuitamente as aulas até se encontrar uma solução. E a solução surgiu tempos depois através da concessão de uma bolsa de estudos por parte da Mocidade Portuguesa. Este foi, portanto, o meu caso. Outros casos semelhantes aconteceram. Sei também que o Director do Externato, tendo em conta a situação financeira dos pais de alguns dos seus alunos, não raras vezes lhes consentia mensalidades mais reduzidas. E outras vezes, muitas vezes, protelava o pagamento das ditas até as pessoas poderem pagar. Até aqui falámos do Director. Que dizer do professor? Por mim considerava-o muito sabedor e extremamente dedicado aos seus alunos. Sabedor: licenciado em "Históricas e Filosóficas" e senhor de uma cultura geral invejável era com à vontade e competência que leccionava as mais diversas disciplinas. No meu tempo, dava francês e ciências naturais ao 1º ano, as mesmas e mais matemática ao 2º e francês, geografia e história aos 3º, 4º e 5º anos. E se, imprevisivelmente, faltava a uma aula o professor de qualquer outra disciplina não se ensaiava nada em substituí-lo! Dedicado: Dedicava-se de alma e coração aos seus alunos. E em anos de exame, numa época em que os exames eram a doer, excedia-se prolongando as aulas para além do horário normal, chegando mesmo a fazê-lo em dias de descanso semanal. Outro aspecto há que salientar na acção do Dr. Durões e do seu Externato: o contributo inegavelmente social com que marcou a vida de muitos dos nossos concidadãos. Efectivamente, atrevo-me a dizê-lo, se não fora a existência do seu estabelecimento de ensino em Nisa numa época em que as dificuldades económicas da maioria eram muitas, poucos poderiam ter ido além dos bancos da escola. Com a frequência do Colégio aqui mesmo à mão os seus horizontes alargaram-se e as suas perspectivas de uma vida melhor acentuaram-se. Que o digam as largas centenas de professores, funcionários públicos, bancários, inspectores de finanças, quadros superiores de empresas e do Estado, engenheiros, médicos, advogados, juizes, oficiais do Exército, etc., etc., que durante, pelo menos 5 anos bateram a calçada da Rua Dr. Manuel de Arriaga” (testemunho do ex-aluno João da Cruz Beato, retirado do *Portal de Nisa*, de 16/10/2008, publicado em <http://jornaldenisa.blogspot.com/2008/10/evocao-de-um-professor.html>, 23/9/2009).

¹³³³ Três anos mais tarde, em 9 de Julho de 1973, o Director deste Externato, Pe. João Pinto de Matos, escreve ao Ministro Veiga Simão dizendo a determinado momento que “muitos têm sido os alunos que o frequentaram gratuitamente ou com redução de propinas” (*Arquivo do MEN*, Cx. 1/1309, proc. nº 17/631).

¹³³⁴ Será justo salientar esta preocupação pelos *pobres*, da parte de muitas escolas privadas “laicas”, que, sem cunho marcadamente cristão, privilegiavam o serviço às populações. Ilustrativo deste quadro (e também do papel desempenhado pelos seminários da Igreja, assim como da forma como muitas das escolas particulares encerraram as suas portas na década de setenta), é o texto que se encontra na página da Web do Agrupamento de Escolas do Sardoal (distrito de Santarém), e que aqui reproduzimos passagens mais significativas: “A Doutora Maria Judite Celeste Serrão de Oliveira Andrade, natural de Sardoal, licenciada pela Universidade de Coimbra em ciências históricas e filosóficas, fundou o Externato Rainha Santa Isabel na dita vila, autorizada para o exercício de Directora e Professora pela Inspeção Superior do Ensino Particular, exercendo a sua actividade de serviço docente desde 1 de Outubro de 1952. Até final do ano lectivo de 1979/80 foi Directora do dito externato, passando depois a leccionar as cadeiras de Português e História na Escola C+S de Sardoal. Até então as oportunidades de frequência do Ensino Secundário no Concelho Sardoal eram inexistentes. Os poucos jovens do sexo masculino que o frequentavam, fizeram-no através dos Seminários Diocesanos e alguns nos Liceus

Pela voz do Pe. José Agostinho Rodrigues (1965) fica-se a saber que esta generosidade é uma marca nas escolas privadas:

“O Ensino Particular, até porque uma boa parte se reduz ao exercício de uma missão apostólica e sacerdotal – mesmo em propriedade leiga – parece-se com o oficial no sentido de que é gratuito para os beneficiários. No ano lectivo de 1963-1964, um certo estabelecimento cujas mensalidades não são sequer tão avultadas como as de outras da zona pedagógica, beneficiava com reduções substanciais ou na totalidade, 55 dos seus 127 alunos. Não fizemos, por falta de tempo, inquérito, limitamo-nos ao conhecimento pessoal e directo, mas sabemos que há muitos, muitos estabelecimentos que sempre timbraram por admitir gratuitamente uma percentagem avultada dos seus educandos” (p. 723).

Como estes, muitos outros exemplos poderiam ser dados demonstrativos desta preocupação de *estar* com os mais necessitados da sociedade (e neste particular não podemos deixar de destacar igualmente o papel dos seminários diocesanos e congregacionais, autênticas “escolas dos pobres” como lhe chamou D. António Marcelino, em entrevista¹³³⁵). Todavia, o quadro exposto não mitiga a actuação de uns quantos que valorizando mais outras razões, e realizando um serviço de educação deveras notável, não gastam energias a superar criativamente as contingências políticas e financeiras impostas pelos sucessivos regimes e governos, (quase) impeditivas de uma opção mais expressiva pelos “pobres”. Radica aqui, por certo, o aspecto mais controverso das escolas católicas, relativamente pacífico para as escolas que entretanto celebraram com o Estado *contratos de associação*, mas uma questão em aberto, de difícil resolução e consenso, para as restantes escolas. E nesta matéria, a própria Igreja portuguesa não terá dado ao longo do Estado Novo, e mesmo depois dele, grandes pistas de solução, uma vez que também tem dificuldades em lidar com esta radicalidade.

Nacionais, nomeadamente o de Santarém e Escola Industrial e Comercial de Abrantes. Desde então o panorama estudantil no Concelho de Sardoal modificou-se. Rico ou pobre que quisesse estudar, o Externato abria-lhe as suas portas. Sem subsídios oficiais, aquele estabelecimento de ensino passou a receber quem podia e quem não podia pagar. Em 1973, entendeu o Ministério da Educação Nacional ocupar aquele estabelecimento particular para ali ser ministrado, em regime oficial, o Ciclo Preparatório. Pressionada a ceder ao Estado o seu Externato, a Dr.^a Judite Serrão Andrade procurou instalações provisórias, dando, de imediato, início à construção de novos espaços, onde no ano lectivo de 1980/81 passou a funcionar a Escola C+S de Sardoal, até à conclusão da nova Escola. Com a conclusão e entrada em funcionamento da nova Escola, ficaram devolutas as primitivas instalações do Externato Rainha Santa Isabel, que foram cedidas pelo Estado à Câmara Municipal de Sardoal, passando a funcionar como Escola Primária até 1995. (...) Atendendo à necessidade de atribuição de um nome à escola do Sardoal, foi unânime, quer a nível de Câmara quer da Escola, a escolha do nome Dr.^a Maria Judite Celeste Serrão de Oliveira Andrade, por uma questão de reconhecimento, uma vez que foi esta professora a sua fundadora.”

(Cf. http://joomla.eps-sardoal.rcts.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=29, 17/7/2009).

¹³³⁵ Ver António Marcelino (2008: 3; 8).

Mau grado estas circunstâncias, consideramos o balanço muito positivo, até porque a “catolicidade” se afere por outros indicadores, designadamente a “democratização geográfica” que está intimamente associada a este processo de expansão escolar, e que seguidamente desenvolveremos.

A atenção pelas gentes das periferias e do interior *esquecido*

Tendo em conta as estatísticas do GEPAE referentes a 1960, a taxa de escolarização nas zonas rurais decresce acentuadamente a partir do ensino primário (Fernandes, 1973: 60). E é precisamente nestas regiões que mais se implanta o ensino privado, designadamente as escolas católicas e de matriz cristã, como já tivemos ocasião de verificar. E onde as escolas particulares não chegam, o *fenómeno* “Telescola” toma a seu cargo chegar lá. E já vimos que nos primeiros anos, de 1965/66 a 1970/71, a Telescola é exclusivamente privada, significativamente assistida por sacerdotes. Ou seja, a presença da Igreja nas vilas e aldeias promovendo a “igualdade de oportunidades” é uma evidência nestas décadas, bem vincada pelo episcopado num período histórico em queurgia mostrar estes argumentos:

“Em benefício dos mais desfavorecidos sempre se exerceu o ensino da Igreja – com ressalva de lamentáveis desvios históricos – e a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino só pelas escolas particulares tem sido realizada nas regiões mais pobres e sacrificadas do País” (CEP, 1978i: 350).

D. António Ferreira Gomes, uma voz incómoda da Igreja, em 1957 aponta “a necessidade de um ensino para as massas rurais”, e denuncia o facto de a educação se tornar “num luxo, e não numa necessidade”, apenas reservada a quem tem possibilidades financeiras” (Cruz, 1992: 216). É esta a convicção da Igreja, e dada a crescente procura social da educação as dioceses são alertadas para responder a este apelo, também sentido como uma excelente oportunidade de cristianização. D. António Marcelino (1994), um dos bispos que mais acompanhou e apoiou este processo, sintetiza desta forma este grande desafio, com mudança de paradigma:

“A Igreja em Portugal é pioneira do ensino pré-primário, tanto na formação dos agentes como nas próprias instituições educativas. Pioneira também no ensino para além do primário nos meios mais desfavorecidos do país. Se durante tempo os grandes colégios da Igreja estavam particularmente sediados nas cidades e atingiam, à parte dos casos bem concretos de diversas congregações como por exemplo os Salesianos, as classes mais favorecidas, na década de cinquenta as dioceses arrancaram com uma campanha de pequenos colégios nas

pequenas vilas do país que foram oportunidade única para muitos jovens, hoje com cursos universitários e com lugares de destaque na sociedade” (p. 61).

É assim que vão nascendo colégios um pouco por todo o lado, também nas periferias das grandes cidades¹³³⁶. Em 1950, quando os Missionários do Coração de Maria adquirem o Colégio Internato dos Carvalhos, o objectivo “era proporcionar uma educação integral e, sobretudo, uma formação cristã sólida aos educandos das famílias rurais e da periferia da cidade do Porto” (SNEC, 1999: 19)

Em 1958, perante a perspectiva de encerramento de um colégio devido a ter de abandonar o edifício onde funcionava, o semanário *A defesa* partilha a revolta desta forma:

“Não! Não podemos resignar com semelhante ameaça. (...) Tivesse faltado tal Colégio... e que seria de tantas senhoras e famílias que hoje o são, e desempenham nobremente o seu lugar e o seu papel na vida?! O enriquecimento intelectual e o espírito cristão, que são outros tantos valores sociais e humanos em acção, de que Évora e o seu distrito se podem orgulhar no campo feminino, radica-se, em grande parte, neste Colégio de Nossa Senhora do Carmo. (...) Porque não são elas que precisam de Évora e do Alentejo; estes é que as não podem dispensar...” (29/3/1958, pp. 7/8)¹³³⁷.

Também em terras alentejanas, o director do Externato de S. João, em Campo Maior, Pe. Manuel Silva, reconhece que “a abertura do colégio veio ao encontro de um anseio e de um desejo muito grande de toda a gente” e garante que 30% das crianças matriculadas não poderiam prosseguir os seus estudos se não tivessem um colégio na sua terra (*A defesa*, 6/10/1962, pp. 6 e 10).

¹³³⁶ Diz-nos o Pe. José Baptista (2007), fundador do Externato de N. S. dos Remédios (Tortosendo), em entrevista: “Nada tinha o concelho para além das escolas já referidas. Nem transportes adequados havia. Muitas aldeias apenas tinham transporte duas vezes por semana para a cidade da Covilhã, às quartas e sábados. Não havendo grandes facilidades, os rapazes da zona sul do concelho, poucos iam para o Liceu ou para a Escola Industrial, outros refugiavam-se no Seminário e a maior parte ficava a cavar a terra para as batatas. As meninas, ou aprendiam costura ou iam sachar milho. Assim, a criação deste colégio ia dar igualdade de oportunidade a ricos e pobres. (...) Fomos pioneiros nos transportes escolares, pois comprámos um autocarro, em 1962 para esse fim específico. O veículo já não era novo, pagou-se em 10 anos. Eu próprio andei um ano inteiro a sair de casa às seis horas da manhã com o motorista, para os acompanhar de casa para o externato e, à tarde, vice-versa. Percorriamos 50 km de manhã e outros tantos à tarde.” (pp. 261/262).

¹³³⁷ Noutra oportunidade, e sobre este colégio, *A defesa* insiste no serviço relevante às populações alentejanas, numa abertura a todas as classes sociais: “Desta educação e instrução beneficiaram alunas de todas as classes sociais: ricas e indigentes, filhas do povo e de gente de algo, burguesas e abastadas, – gente que, quanto a mensalidade, pagou tudo, pagou pouco, e até nada pagou!” (24/5/1958, p. 9).

Perante realidades tão evidentes e expressivas, o hemiciclo parlamentar rende-se a este rasgo heróico de um ensino privado disseminado pelas vilas e aldeias, numa rede fina que não ignora as zonas menos desenvolvidas do país.

O deputado Gonçalves de Faria lembra que “a grande maioria dos alunos que frequentam nos meios rurais o ensino particular provém de camadas da população economicamente débeis”, devendo, por isso, o Estado apoiar esses colégios (AN, *Diário das Sessões* de 30/1/1964, p. 3029).

Sobre esta matéria, o deputado Alberto de Meireles destaca o papel dos colégios de província na promoção cultural e na abertura de novos horizontes a quem, sem este meio, ficaria limitado na expectativa de evoluir intelectual e socialmente:

“O que se passa já com os externatos que surgiram em muitos concelhos, mesmo sem qualquer ajuda estatal ou municipal, é elucidativo. Instalações modestas, em regra, como é modesto o viver local. Mas brio, dedicação dos mestres, tantas vezes improvisados, mas surpreendentemente eficientes, a par da vantagem de grupos pouco numerosos de alunos em cada classe, têm conduzido a resultados brilhantes. E não fora esse recurso caseiro, ou pelo menos próximo, e de duas uma: ou acabada a instrução primária não seria possível ir mais além, ou a família toda empreenderia a sua deslocação para centro citadino, numa aventura muitas vezes lamentável, mas sempre diminuidora do meio rural de origem” (AN, *Diário das Sessões* de 1/2/1964, p. 3083).

Também Sousa Magalhães, depois de apresentar dados estatísticos convincentes, expressa desta forma a sua opinião:

“Estes números mostram com clareza como o ensino particular, apesar de onerado pelo Estado com pesados encargos e sem o menor subsídio, permite o ensino secundário em muitos concelhos mais pobres e desfavorecidos, já que o ensino oficial, sobretudo dos liceus, se encontra nas capitais de distrito e outros grandes centros populacionais, deixando abandonadas precisamente as terras mais pequenas e pobres” (AN, *Diário das Sessões* de 14/3/1969, p. 3490).

Nesta mesma linha encontra-se Duarte de Oliveira que, já no final da década de sessenta, quando a expressão territorial é a imagem de marca do ensino privado ao nível do liceu, exalta o espírito bairrista deste subsistema:

“Se não fora ele, muito maior seria o número de portugueses que apenas saberiam ler, escrever e contar, muito maior seria o número dos alfabetos estatísticos. Em inquérito feito em determinada região do País apurou-se que 70 por cento dos alunos que frequentam o

ensino particular não teriam acesso ao ensino secundário, por falta de poder económico dos pais, se não existisse lá esse ensino” (AN, *Diário das Sessões* de 10/4/1970, p. 627).

Já bem adentro da década de setenta, quando se vivem os efeitos acumulados das *turbulências* do final do Estado Novo e dos inícios do regime democrático, o deputado Pedro Roseta relembra a acção cultural desenvolvida pelo ensino não estatal, mormente nas regiões mais desprotegidas:

“O ensino particular permitiu o acesso de muitos desfavorecidos ao ensino e à cultura, em especial através dos estabelecimentos de ensino da Igreja, colégios e seminários, de cooperativas e de outras entidades sem fins lucrativos. Isto não pode ser esquecido. Introduziu uma certa permeabilidade numa estrutura social ultra-rígida; por ele passaram centenas de milhares de pessoas, e não, de modo algum, umas escassas dezenas de privilegiados. É falso afirmar o contrário. Permito-me lembrar o depoimento, vivo e definitivo, do Sr. Deputado socialista Manuel Ramos na Assembleia Constituinte¹³³⁸, de que muitos estarão recordados. E isto, Srs. Deputados, quando, desfavorecido pelo Estado ditatorial, o ensino particular não era livre e tinha de recorrer, para poder existir, às propinas dos alunos e a uma ou outra dádiva de particulares! Que faria se a situação fosse radicalmente diferente!” (AN, *Diário das Sessões* de 17/3/1978, p. 1928).

É mais barato frequentar o colégio do que ir para o liceu

Até finais da década de sessenta, o ensino oficial ainda está quase só confinado às capitais de distrito. O aparecimento de escolas particulares nas outras localidades, apesar de aparentemente onerosas para as famílias, além de proporcionar o prosseguimento dos estudos, sai mais barato do que a despesa que decorreria das deslocações dos filhos para o liceu da cidade¹³³⁹.

A este propósito, o semanário *Reconquista* de 21 de Julho de 1957 alerta para o facto de serem indispensáveis os colégios do interior, uma vez que as pessoas são “de pobres recursos e o liceu da capital do Distrito está super-lotado e fica a dezenas de quilómetros e fora do alcance das famílias pobres ou remediadas” (21/7/1957, p. 6). Em 1959, sobre o mesmo

¹³³⁸ Ver esta intervenção em 2.4.7.2.

¹³³⁹ Uma deslocação deste tipo acarretaria as despesas com os transportes ao fim de semana, com a alimentação (sempre mais cara do que se estivesse em casa) e principalmente com a hospedagem. Sobre a hospedagem, é significativo este testemunho inserto no *Mensageiro de Bragança*, já adentro do regime democrático, sob o título “Alojamentos sem condições e alunos explorados”: “Vivo no Bairro de S. Sebastião. Somos três raparigas. De pensão, não pagamos nada. Pagamos a renda do quarto, o resto é comprado por fora e muitas coisas chegam-nos da aldeia. As instalações são fracas; dormimos todas juntas; para almoçar, parte das vezes temos de deixar a comida feita no dia anterior. Estudamos e cozinhamos onde dormimos, pois só temos um quarto arrendado. Pagamos de renda 2 000\$00 [cerca de 10€]. Não há ambiente para estudo.” (10/11/1978, p. 4).

assunto, o periódico defende a criação de um colégio em Idanha-a-Nova, tal como sucede em outras terras a ela equiparadas, por causa “dos grandes inconvenientes económicos que traz para a maioria dos pais forçados a deslocarem os filhos para os meios onde é possível ministrar o ensino liceal e técnico” (*Reconquista*, 18/10/1959, p. 10).

Também *A Voz do Domingo* reconhece que para as gentes afastadas dos grandes centros, fica mais barato a opção pelo ensino privado, mais do que os seus custos:

“60% dos alunos liceais frequentam a escola não estatal, sem que isso signifique que usam da liberdade de ensino, porquanto muitos desses 60% vão para o Ensino Particular ou porque a Escola Oficial os rejeitou ou porque, apesar de tudo, lhes fica mais barato” (20/9/1964, p. 6).

Noutras paragens também se reconhece esta vantagem do ensino particular, confrontado com escassez de escolas estatais, como afirma o director do Colégio diocesano da Lourinhã, em entrevista:

“Se não houvesse o Externato? Qual seria hoje a apurada educação dos nossos jovens lourinhanenses? Pois à maior parte, devido às suas condições monetárias, não lhes seria possível ir estudar fora do seu concelho” (*Alvorada*, 11/5/1969, p. 8).

Além do reconhecimento de que os colégios “da província” podem proporcionar, para quem deseja continuar os seus estudos, custos menos onerosos do que com a deslocação para a escola estatal mais próxima, há testemunhos que focam outra vantagem destes estabelecimentos de ensino: possibilitam que o aluno continue a viver no seu ambiente, com a família, recebendo a educação “normal”, ademais num período etário algo turbulento. Estes serão custos intangíveis mas não menos significativos do que as outras poupanças...

A este propósito, é significativa a opinião do semanário *Reconquista* de 27 de Março de 1960, que afirma o seguinte, ao referir-se especificamente às vantagens destes colégios para “as famílias pobres”:

“As suas fracas possibilidades económicas não permitiriam a estas pagar a educação de seus filhos em centros distantes, como já acentuámos¹³⁴⁰; enquanto que, com o Colégio à porta de casa, os filhos continuam a vida de família, não perdem a influência sempre benfazeja da educação paterna, sobretudo nos primeiros anos, não se quebram esses laços de intimidade e autoridade dos pais sobre os filhos, e tudo isto junto com a grande vantagem de

¹³⁴⁰ Efectivamente, linhas atrás o semanário já enfatiza este aspecto: “Sem a existência de um estabelecimento de ensino secundário na sede do Concelho só as famílias abastadas em meios de fortuna poderão suportar o elevado custo da educação dos seus filhos em Colégios ou Liceus dos grandes centros, pagando deslocações e pensões sempre muito caras” (*Reconquista*, 27/3/1960, p. 7).

ordem económica de os filhos poderem ser educados com uma despesa imensamente menor” (p. 7).

Por sua vez o *Mensageiro de Bragança*, baseando-se na realidade da cidade e do distrito, destaca os inconvenientes pessoais, sociais e educacionais das deslocações dos alunos para os grandes centros, deixando implícito que melhor será – em todos os aspectos – aproveitar o serviço prestado pelos colégios espalhados pelos centros menos populosos:

“De ano para ano se agrava o problema do alojamento dos estudantes em Bragança. (...) Irá iniciar-se um novo ano escolar com a situação ainda mais agravada visto que o número dos estudantes aumenta de ano para ano e as rendas de casa sobem de dia para dia. Continuará, e cada vez mais, a ver-se pequenas casas, sem o mínimo de condições de qualquer ordem, abarrotadas de jovens sem distinção de sexos, entregues tantas vezes a responsáveis sem o mínimo de responsabilidade. E os resultados têm de reflectir-se necessariamente: fraco rendimento escolar e péssimo resultado no esforço educativo” (16/9/1966, p. 1).

Também o *Correio de Coimbra* foca esta questão pertinente, demonstrando que, mesmo perante a explosão de escolas estatais do Ciclo Preparatório, os colégios não podem “morrer”, uma vez que são a melhor opção para as famílias com menores recursos económicos:

“Não convém às populações (aldeias e vilas) que os Colégios se vejam obrigados a desistir do Ensino porque os alunos, feito o exame, muitos deles desejarão avançar. Mas como avançar se os recursos familiares são modestos? Deslocando-se para a cidade? A hospedagem fica cara, e pior que isso há um desenraizamento da família e da terra que poderá acarretar muitos prejuízos de carácter moral – inconvenientes estes que a proximidade do Colégio evitará. Hoje, quanto mais perto estiver a Família, melhor” (16/10/1970, p. 1).

Outros “desfavorecidos”

Esta abertura aos mais desfavorecidos passa inevitavelmente por gente que devido a circunstâncias diversas vê fracturado o seu contexto físico, social, afectivo, psicológico e até intelectual, e encontra no aconchego dos colégios, nomeadamente no ambiente acolhedor e compreensivo das escolas católicas, o refúgio para os seus *males*.

As circunstâncias favoráveis das escolas privadas – maior atenção à pessoa do aluno, menor carga burocrática, maior flexibilização das estruturas – levam mesmo o Estado Novo,

nos seus primórdios, a determinar que os alunos fracos e os reprovados do ensino oficial podiam ser transferidos para o ensino particular¹³⁴¹ (cf. § 2.º, do art. 38.º do Decreto n.º 22 842, de 18 de Julho de 1933¹³⁴²).

Esta situação, mais usual nas cidades, encaminha naturalmente muitos repetentes para os colégios, que os acolhem, num misto de compreensão, altruísmo e “negócio”, levando Guilherme Braga da Cruz (1954) a dizer que “salvo raras excepções de alguns colégios religiosos e de certos colégios privados onde a formação religiosa constitui a preocupação dominante (...), os colégios portugueses transformaram-se, sobretudo nos grandes centros populacionais, em simples refúgios de cábulas, falhados no ensino oficial” (p. 87).

Com a crescente sobrelotação dos liceus o problema agrava-se, levando inclusivamente o Governo, em 1958, a enviar uma circular aos encarregados de educação prevenindo-os de que os liceus não garantem lugar aos alunos repetentes (*Reconquista*, 16/11/1958, p. 1). Com esta medida, estes alunos não terão outro remédio do que inscreverem-se no ensino particular, se acaso tiverem dinheiro para pagar as propinas. Se não tiverem, vêem-se privados de continuar os estudos, o que preocupa o cronista do *Reconquista*:

“Estamos em face de um problema melindroso e grave e sabemos das apreensões que tal medida veio trazer a muitos pais, sobretudo aos pais pobres, que não podem recorrer ao ensino particular, que como toda a gente sabe, é mais caro que o ensino oficial”¹³⁴³ (p. 2).

Também António Hespanha (1967) aborda este processo de “repescagem dos alunos deficientes”¹³⁴⁴ rejeitados pelo ensino oficial por falta de aproveitamento, um argumento que, para este autor, tanto pode denotar solidariedade para com os mais fracos ou práticas menos transparentes:

“A esta missão, cuja qualificação pode ir de louvável a cúmplice, se dedicam alguns colégios justamente famosos, especializados em auxiliar os pais na recuperação de filhos pouco propensos para o estudo ou na passagem às costas de alunos que mais tarde revelarão na vida prática a sua incapacidade para tão altas cavalarias. No primeiro caso, a acção será deveras louvável, não passando, no segundo, de mera cumplicidade com a inépcia e a incompetência e de uma ofensa à função selectiva do ensino” (p. 136).

¹³⁴¹ Mas, paradoxalmente, os alunos do ensino particular eram impedidos de se transferirem para o ensino estatal...

¹³⁴² 3º Estatuto do Ensino Particular.

¹³⁴³ Para obviar esta situação, o semanário *Reconquista* aventa os auxílios financeiros para o ensino particular: “Parece que para os repetentes só fica aberta a porta do ensino particular, visto que as dificuldades de instalações e de professores são comuns do ensino liceal ou técnico. A terem os responsáveis que enveredar por este caminho, isto é, empurrar para o ensino particular os repetentes, deverá estudar-se a possibilidade de diminuir as propinas do ensino particular” (16/11/1958, p. 2).

¹³⁴⁴ É este o título do subponto que trata desta razão (António Hespanha, 1967: 136).

Já adentro da Reforma Veiga Simão, Alexandre Morujão (1972), num discurso muito próximo de Braga da Cruz (1954), denuncia esta situação, alimentada pelo Estado, que em nada prestigia o ensino particular:

“Se exceptuarmos uns tantos colégios de alto nível formativo, apenas acessíveis a famílias economicamente privilegiadas, a maioria dos demais, desprovidos de rendas próprias e de subsídios do Estado, vão-se mantendo enquanto não são substituídos pelo ensino oficial. Isto para não falar no que acontece nos grandes centros populacionais, em que a maioria dos Colégios, à falta de protecção, é obrigada, as mais das vezes, a viver de uma população discente, constituída por cábulas, falhados do ensino oficial, que indisciplinam e degradam os estabelecimentos que a admitem” (p. 162).

Por esta época, e procurando expor argumentos que convençam a opinião pública e os governantes para as injustiças para com o ensino particular, o *Jornal da Beira* de 28 de Julho de 1972 alude a esta atitude *benemérita* que socorreu muitos alunos desmotivados e desiludidos com o ensino estatal:

“Não terão concorrido para o verdadeiro progresso educativo do País, apesar de todas as desajudas, incompreensões, contrariedades e limitações humanas, comuns a todos, as várias centenas de estabelecimentos do chamado *Ensino Particular* – mormente os existentes nas várias cidades do País – que durante longas dezenas de anos e com o seu ritmo de trabalho escolar, têm preparado para a vida os milhares de alunos rejeitados – como matéria prima humana de má ou péssima qualidade – pelo chamado ensino oficial e com eles, em trabalho persistente de paciência, amparo e carinho, conseguir quase o impossível: resultados finais de rendibilidade escolar igual e até superior aos outros, como o demonstrou as estatísticas oficiais, que merecem consulta?” (p. 4).

Também estes alunos são “desfavorecidos”, muitos dos quais filhos de *boas* famílias, mas onde falta o essencial, conduzindo a desvios dramáticos, ou onde sobra o proteccionismo, levando à dependência e pouca autonomia. Outros são o resultado de famílias fracturadas, com um universo afectivo profundamente alterado, facilitador de vícios e de deturpação de valores. Para uns e outros o ensino particular, especialmente as escolas católicas, é um refúgio que transformou muitos deles¹³⁴⁵.

¹³⁴⁵ O Pe. Joaquim Ventura (2009), em entrevista, reafirma esta vocação natural das escolas católicas: “Sim é. Ajudar os outros, os mais pobres, aqueles menos inteligentes, aqueles que mais ninguém quer, aqueles que a Segurança Social manda para aqui porque ninguém os quer receber em parte nenhuma. Mas o Colégio de São Miguel acolhe-os” (p. 223).

A este respeito, já em 1956 o diário *Novidades* refere que os internatos (colégios, a maioria dos quais escolas católicas) são “um mal menor e muitas vezes necessário” pelas seguintes razões: “as crises familiares, de que era preciso remover a criança, o ambiente desfavorável, as dificuldades criadas pela vida moderna excessivamente dispersiva que não permite já à família ocupar-se do seu dever fundamental da educação dos filhos, a distância dos grandes centros, etc.” (28/6/1956, p. 1). Depois, na esteira de Tihamer Toth, o periódico destaca a função educativa dos internatos, como meio de apoio a alunos com excesso de protecção familiar:

“Os colégios¹³⁴⁶ são um bem, muitas vezes necessário. (...) Afastando da família, a vida colegial dá uma certa independência, emancipação e robustez, que se tornam necessárias para que o aluno, afogado muitas vezes em afectividades excessivas, possa habituar-se a lutar, vencer e contar consigo mesmo, nas dificuldades” (p. 3).

Também os documentos da Igreja apontam esta nova dimensão da “pobreza”, que deve ser acolhida pelas escolas católicas com o mesmo espírito de serviço exercido em outras circunstâncias. Diz a Sagrada Congregação que os débeis do passado “podemos hoje encontrá-los entre os que perderam o sentido autêntico da vida e estão privados de qualquer impulso de ideal, aos quais não são propostos valores e não conhecem mais a beleza da fé, que provêm de famílias desagregadas e incapazes de amor, vivem muitas vezes em situações de miséria material e espiritual, são escravos dos novos ídolos da sociedade, aos quais espera um futuro de desemprego e marginalização. É a estes novos pobres que, em espírito de amor, se dirige a escola católica. Neste sentido, nascida do desejo de oferecer a todos, sobretudo aos pobres e marginalizados a possibilidade da instrução, de acesso ao trabalho e de formação humana e cristã, pode e deve encontrar lugar no contexto das velhas e novas formas de pobreza aquela síntese original de paixão e de amor educativo, expressão do amor de Cristo pelos pobres, pelos pequenos, pela multidão à procura da verdade” (SCEC, 1997, n.º 15)

Nesta mesma linha encontram-se os bispos espanhóis, na sua LXXXIX Assembleia Plenária, alertando as escolas católicas para as novas formas de pobreza”:

“Quando falamos dos mais necessitados não devemos só referir-nos aos económica e socialmente desfavorecidos. A escola católica deve assumir uma nova sensibilidade face à presença e necessidade de educação de novas pobrezas que emergem das classes sociais mais favorecidas economicamente, mas não menos necessitadas que os eduquem para os valores do projecto educativo católico” (nº 56).

¹³⁴⁶ Isto é, as escolas privadas com internato, a maioria das quais pertencentes a congregações religiosas e dioceses.

Fica, pois, justificada alguma *miscigenação étnica* no quadro discente da escola católica. Mas esta preocupação holística nem sempre será atingida, e bem interpretada, *ad intra* e *ad extra*. O estigma do elitismo irá continuar a acompanhar o ensino particular, numa tensão constante com a verdadeira identidade da Escola Católica.

Um elitismo “forçado”

Esta abertura aos mais desfavorecidos – em que imediatamente ressalta a imagem do “marginalizado social e geograficamente” – nem sempre se coaduna com as condições de funcionamento das escolas católicas, que exigem sustentabilidade financeira para prosseguirem os seus fins.

A ausência ou insuficiência de auxílios estatais na falta de uma política fundada na liberdade de ensino, conduz a escolas privadas a cobrar propinas que, por mais baixas que sejam, condicionam o acesso livre dos cidadãos. Como a situação é comum a muitos países, a Sagrada Congregação para a Educação Católica (SCEC, 1977), no célebre documento *A Escola Católica*, alerta para as circunstâncias que provocam este paradoxo:

“Nalgumas Nações a Escola Católica, por causa da situação jurídica e económica em que exerce a sua actividade, corre o perigo de dar um contratestemunho porque se vê obrigada a autofinanciar-se acolhendo principalmente filhos de famílias abastadas. Essa situação preocupa muito os responsáveis pelo ensino católico, porque a Igreja oferece o seu serviço educativo em primeiro lugar ‘àqueles que são pobres de bens temporais, aos que carecem do auxílio e afecto familiar ou não participam do dom da fé’” (n.º 58)¹³⁴⁷.

Entre nós, os bispos, em diversas ocasiões, tocam neste assunto sensível, reclamando da parte do Estado condições para evitar esta contradição:

“Se a Igreja reclama este direito [liberdade de ensino], fá-lo unicamente movida pela consciência do dever que tem de servir o Povo e pela vontade de contribuir para a sua promoção com repúdio formal de preconceitos e práticas elitistas” (CEP, 1978g: 187).

E quando não surge a voz autorizada da Igreja, são os cristãos a revoltar-se pelas circunstâncias que conduzem a certas formas de elitismo, repudiando-o. Em 1952, num

¹³⁴⁷ Noutro ponto do documento, o Vaticano reforça esta perspectiva: “É oportuno recordar o que já se disse sobre as notáveis dificuldades jurídicas e económicas que entravam em diversos países a actividade da Escola Católica. Dificuldades, que lhe impedem em particular fazer extensivo o seu serviço aos jovens de todos os níveis sócio-económicos, e que fazem com que ela possa parecer erradamente escola para ricos” (SCEC, 1977, n.º 68).

discurso *inflamado*, Guilherme Braga da Cruz culpa o Estado de promover o elitismo com o intuito de laicizar o *povo*:

“À sombra da tolerância, [o Estado] transformou o ensino privado confessional num ensino só acessível aos ricos, visando com isso um duplo objectivo: desviar da educação religiosa para a educação laica a grande massa da população; e dar à educação religiosa o carácter duma educação de classe – e, precisamente, da classe rica –, tornando-a odiosa e indesejável da parte das classes desprotegidas” (Cruz, 1952: 18).

Já com a explosão escolar estatal a fazer-se sentir, o Pe. Belchior, na altura director de um dos colégios mais procurados pelas classes favorecidas de Lisboa – o S. João de Brito – justifica, em entrevista, esta situação paradoxal pelo facto de não terem fundos próprios nem auxílios do Estado (*Diário de Lisboa*, 3/11/1972, p. 4).

Também por esta altura, o director do Colégio de Ermesinde, Pe. António Soares Pinho, em entrevista, alerta para o facto de o ensino particular, nomeadamente o da Igreja, se vir na necessidade de acolher quase exclusivamente os filhos de famílias de elevada posição económica, contrariando a missão genuína da Escola Católica e pondo em causa o serviço prestado por todos quanto a ela se dedicam:

“Nesta conjuntura, os colégios da Igreja existem quase só para meninos ricos. Por isso é, hoje, contestada esta actividade nos moldes em que tem sido exercida. E com razão. Até, nestas circunstâncias, não se poderão dar por satisfeitos todos os que, por mandato da Hierarquia, consomem o seu ministério na luta por uma causa que, embora nobre em si, não prestigia ninguém: nem a Igreja, nem os que a servem neste ramo de actividade” (*Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 7).

Mais tarde, sob a pressão da onda revolucionária do 25 de Abril, o Pe. Vítor Melícias (1976), na qualidade de 1º Presidente da AEEP, responde desta forma a críticas sobre o elitismo do ensino particular:

“Se há elitismo é dos Estados que não democratizam o ensino nem criam condições de igual acesso. Aliás, quanto ao caso português, em inquéritos recentemente feitos por vários estabelecimentos concluiu-se que boa parte dos alunos do ensino particular estão bem longe de provir das classes mais favorecidas, verificando-se que o carácter de selecção ainda existente deriva da convicção de melhor qualidade... E cada vez mais se nota a tendência de

mandar os filhos para os liceus-‘bem’, com artifícios que vão desde a velha “cunha” até falsas declarações de residência...”¹³⁴⁸ (p. 44).

Também nesta mesma ocasião, a Ir. Marie Therese (1976), responsável do Externato do Sagrado Coração de Jesus – outra escola católica muito desejada pelos lisboetas –, contesta desta forma a acusação do elitismo:

“Não consideramos que, sob o ponto de vista social, o ensino particular seja elitista, porque recebe muitos alunos de classe operária e de condições modestas. Mas, por causa das condições financeiras, é obrigado a uma certa segregação. Assim pode dizer-se que há *elitismo económico*, apesar de receber um certo número de alunos de graça, na medida do possível” (p. 42).

Neste período revolucionário, Mário Pinto (1976), outra das personalidades a contestar as acusações de teor elitista dirigidas ao ensino não estatal, considera que “se não se tomarem medidas é óbvio que as instituições de ensino privado estão condenadas a servir apenas as classes ou estratos da população que podem pagar esse ensino aos seus filhos” (p. 90).

Por sua vez, Sousa Franco (1976b), procurando defender o ensino privado da pretensa cumplicidade com as classes mais favorecidas, escreve o seguinte:

“Cumpramos reconhecer que, em Portugal, o pobre ensino privado está preso por ter cão, e preso por o não ter... Pois se lhe recusam apoios financeiros ou outros, porque ele é ensino discriminatório de classes e para ricos – que esperar senão que, perante o aumento de encargos, ele se torne efectivamente discriminatório, de classe e para ricos? Veda-se-lhe qualquer saída evolutiva que lhe reduza o carácter deformado que nesta sociedade (...) sempre há-de ter; e depois condena-se o ensino privado por isso mesmo... Caso é de perguntar: e o ensino oficial, não é também de classe, e em termos mais rígidos? Quer-se, afinal, libertar todos – ou oprimir todos?” (p. 24)¹³⁴⁹.

¹³⁴⁸ A este propósito, Carlos Estêvão (1998a), ao abordar a questão do elitismo e da exclusão, tão associada, de modo excessivo e impreciso, à generalidade do ensino privado, não deixa de perguntar “quem aproveita do funcionamento actual do ensino privado” e denuncia o facto de “muitas escolas públicas terem práticas mais elitistas que as suas congéneres privadas” (p. 74). Continuando esta sua análise, o autor acrescenta que se entre nós são as classes socialmente favorecidas as que mais procuram a educação privada, em outros países estas mesmas classes escolhem o sector público, “o que nos conduz a sublinhar que, fundamentalmente, se verifica aqui uma ‘estratégia de distinção’ (G. Langouet & A. Léger, 1991:109) das classes sociais na escolha das escolas, que passa ora por um sector ora por outro consoante a raridade do bem procurado, decorrendo daí a estratificação ou a hierarquização das escolas qualquer que seja o sector a que pertençam” (p. 75).

Também Sousa Fernandes e Eurico Lemos Pires (1991), reportando-se mais ao período do Estado Novo, referem que “só em alguns casos particulares – certos colégios – o seu prestígio o transformou numa escola concorrente com a escola pública, na preparação de elites” (p. 77), deduzindo-se assim que a questão do “elitismo”, tão associada ao ensino não estatal, é bem mais complexa (e estranha) do que parece...

¹³⁴⁹ Noutro momento do artigo, António Sousa Franco (1976b), sobre o inevitável elitismo dos colégios não subsidiados pelo Estado, acrescenta o seguinte: “É certo que o ensino privado não subvencionado reduz as

Já no limiar da estabilidade política e social do pós 25 de Abril, J. Carlos Belchior (1978b) alerta para o facto de que este quase inevitável elitismo, quando há lugar ao pagamento de propinas, não é extensível a todo o ensino privado:

“Nos estabelecimentos de ensino particular em que o Ministério concede subsídios por aluno, e já não são poucos, não só não há qualquer tipo de discriminação financeira, como muitas vezes essas escolas, dada a sua situação geográfica, são frequentadas, quase exclusivamente, pelas crianças das classes mais desfavorecidas. O que se verifica, portanto, é que o ensino particular é ou não classista segundo as escolas são ou não obrigadas a cobrar propinas aos pais dos alunos” (p. 527)¹³⁵⁰.

Também os periódicos da Igreja aludem a esta questão sensível, fonte de permanente polémica e um *ponto fraco*, politicamente *incorrecto*, estrategicamente aproveitado por governantes e por forças políticas avessas ao ensino não estatal.

Em 1964, o *Mensageiro de Bragança*, depois de saudar a extensão da escolaridade obrigatória para seis anos, lamenta que os colégios católicos não possam ministrar um ensino gratuito, aberto a todas as classes:

“A Igreja deseja que os seus colégios sejam acessíveis a pobres e a ricos. (...) A Igreja quer e quis, antes que nenhum estado, o ensino livre e gratuito. Por isso sofre, ao ter de exigir honorários às famílias para poder manter os seus colégios. E sofre mais ainda ao ter de fazer discriminação entre os seus filhos, por razões económicas” (17/7/1964, p. 4).

Em 8 de Setembro de 1970, já com os primeiros sinais da “democratização do ensino” a fazerem-se notar, Pedrosa Ferreira, nas páginas do diário *Novidades*, depois de afirmar que não existe uma liberdade de ensino “verdadeira”, reconhece que “as escolas particulares só se podem abrir às classes mais ricas, para poderem subsistir” (p. 1). É (quase) um desabafo *oficial* da Igreja, a denunciar alguma desilusão pelos nove meses de “democratização do ensino”¹³⁵¹, com poucos sinais de esperança e muitos sinais de preocupação.

condições de igualdade em função da classe – embora as tenha aumentado em função do espaço (como estaria o ensino nas Beiras ou em Trás-os-Montes, se não houvesse ensino privado?). Importa então reduzir as causas de distorção, criadas por longa passividade do Estado, e não agravá-las, como se fez no passado”. E reportando-se ao período revolucionário de então, acrescenta: “Também neste domínio mudámos o sinal para ficar tudo na mesma (quando não algo pior)” (p. 25).

¹³⁵⁰ Esta situação descrita por Belchior é igualmente corroborada por Carlos Estêvão (1998b) quando considera que “muitas análises sociológicas têm exagerado na acentuação da selectividade e da exclusão social propiciada pelo sector privado do ensino” (p. 123). E para justificar esta opinião, o autor fala da “realidade social demasiado heterogénea das escolas privadas” onde a par de escolas assumidamente (ou tendencialmente) elitistas, coexistem outras – designadamente as que celebram *contratos de associação* com o Estado – que o não são (p. 124).

¹³⁵¹ Ironicamente, o título da crónica é “Democratização do ensino particular” (*Novidades*, 8/9/1970, p. 1).

Os tempos vindouros, porém, trarão os primeiros subsídios pontuais e as primeiras oportunidades de ensino gratuito. Mas tais concessões, porque assentes no provisório e não extensíveis a todo o universo das escolas católicas, não abafam as queixas. Em 1976, *A Voz do Domingo* exige o pluralismo escolar, sem discriminações, com o ensino privado como “colaborante” privilegiado:

“Pode dizer-se, no caso português, que o ensino particular é elitista e que é necessário acabar com esse elitismo. Mas importa saber as razões por que ele tem sido elitista, até certo ponto. Não será porque, antes e depois do 25 de Abril, o Estado tratou o ensino particular como se fosse uma empresa económica, concorrente do ensino público, que é necessário agravar com impostos e sujeitar com medidas discriminatórias, em vez de o aceitar como colaborante no desenvolvimento da cultura do país? (22/2/1976, p. 4).

Em 1977, das terras alentejanas, ainda bem inculcadas por doutrinas colectivistas, surge mais um grito de revolta contra o estigma do elitismo, que teima em acompanhar o ensino privado:

“E vêm depois os marxistas a condenar o ensino particular como ‘elitista’! Pudera, se o Estado só aos mais abastados permite a frequência do ensino livre” (suplemento de *A defesa*, 21/12/1977, p. 1).

Em 1978, quando importantíssimos documentos legislativos são debatidos, *A Voz do Domingo*, em dois artigos quase consecutivos, volta a falar do elitismo forçado promovido por muitas escolas católicas, por culpa do Estado (cf. 15/1/1978, p. 1 e 29/1/1978, p. 1). Na última crónica, o artigo de opinião termina desta forma: “A Constituição da República (art. 75), apesar de demasiado severa neste capítulo, aceita o ensino particular. E o Estado devia ajudá-lo, para poder dedicar-se mais aos pobres” (29/1/1978, p. 1).

Quase a terminar a década de setenta, e já com as *Bases* do EPC aprovadas, os directores do Colégio de Ermesinde sentem desta forma a questão do elitismo:

“Enquanto tais direitos [dos pais] não se conquistarem, os colégios não podem servir como desejam a população estudantil do meio em que estão inseridos e têm de ver-se obrigados a limitar as inscrições de alunos, com raras excepções, aos estratos sociais de algum poder económico. E é pena que tal aconteça” (*Voz Portucalense*, 10/4/1980, p. 6).

É um pouco assim o debate sobre esta matéria tão candente, embaraçosa para as escolas católicas e causa de críticas dos círculos laicos e oposicionistas. E se escolas houve que a pretexto da falta de meios de subsistência se habituaram a uma situação para elas mais

cómoda e prestigiante, outras, quiçá a maioria, não deixaram de lutar para fazer jus à dimensão “católica” do seu projecto educativo. Neste contexto, é significativa esta opinião de António Teodoro (2007), ao ser por nós interpelado sobre este assunto:

“O ensino particular, nomeadamente aquele que é desenvolvido pelas pessoas ligadas à Igreja, com excepção dos grandes colégios de Lisboa e do Porto, é um ensino particular não para as elites sociais, mas para as camadas emergentes que são pela primeira vez escolarizadas. Ou seja, não estamos a falar de escolas que foram construídas para as elites, estamos a falar de escolas que o foram para responder a uma procura social de camadas que, vindas de baixo, começam a ter alguma disponibilidade económica e começam, sobretudo, a transferir para a formação dos filhos as suas aspirações a uma vida melhor, expressa na conhecida frase ‘a melhor herança que te deixo é um curso’” (p. 161).

Ainda segundo este especialista, e como que confirmando a opção tendencialmente preferencial da Escola Católica pelos mais desfavorecidos, é por esta razão que as escolas vão passar situações dramáticas quando se expande a rede de ensino estatal:

“É por isso que, no momento em que o Estado alarga a sua rede, estes colégios vão passar por dificuldades. Porque essas pessoas obviamente não têm posses e vão para as escolas do Estado. Ou é o próprio colégio que se transforma na escola pública ou vai à falência” (p. 162)¹³⁵².

Com esta atenção pelas gentes das periferias, o Estado teria a obrigação de confiar na Escola Católica (assim como na grande maioria do ensino privado não confessional). Mas não. E embora a forma de sentir o ensino não estatal se tenha alterado, serão relativamente poucas as escolas a beneficiarem da possibilidade de ensino gratuito para os seus alunos, com a agravante de, entretanto, muitas delas, sobretudo as localizadas no tal interior esquecido do país real, terem fechado as suas portas.

3.4.1.2.4. Razões de índole material?

Estará, em princípio, afastada uma motivação de ordem comercial na criação das escolas católicas. A peculiaridade de um serviço que dimana de uma fonte *espiritual* não admite, de

¹³⁵² Ao seu estilo, muito peculiar, questiona o Pe. Amadeu Pinto (2007), em entrevista: “Em boa verdade, não podemos estar a prestar um serviço, sem dinheiro para o pagar. O que acaba, de facto, por gerar a selecção daqueles que têm mais recursos. Mas se calhar é uma situação que um Estado como o nosso acaba por querer, para poder acusar o ensino privado de escolas para ‘meninos ricos’. E são-no! Mas..., e que é que a gente pode fazer contra este Estado?” (p.113).

forma alguma, intuítos materialistas, o que não significa que estas questões não devam ser equacionadas para garantir a subsistência laboral¹³⁵³. Apesar destes pressupostos aceites tacitamente por todos, as contingências humanas nem sempre permitem dosear da melhor forma a matéria e o espírito. E a maneira como o Estado e as suas estruturas tratam a Escola Católica, igual a qualquer outra escola privada e semelhante a qualquer empresa, vão condicionando o quotidiano. Em 1970, num relatório elaborado pela JEC, e pretendendo atingir-se também (ou sobretudo?) as escolas da Igreja¹³⁵⁴, apontam-se questões materiais como causadoras de alguma deterioração espiritual:

“Os colégios, sendo considerados pela própria legislação do ensino particular como uma indústria e sujeitos à correspondente tributação, constituem uma espécie de exploração comercial, à qual interessa desenvolver o aspecto económico. Daqui resulta: uma preocupação predominante do rendimento dos alunos em exame para bom nome do colégio; um desinteresse no ensino e actividades (educação física, canto coral, religião e moral, etc.) das quais não depende directamente o rendimento intelectual dos ditos alunos” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, “Correcção e Actualização do Relatório da Situação do Meio”, 11/9/1970, p. 13).

Sobre estas cumplicidades terrenas que tentam as escolas católicas, é deveras significativo o testemunho do director do Externato diocesano Manuel de Mello, no Barreiro, na exposição entregue ao Governador Civil de Setúbal a propósito do pedido de oficialização do estabelecimento, em Fevereiro de 1970. Neste documento, Pe. Manuel Quintas questiona o papel da Igreja como “proprietária” de colégios, mas entende que as circunstâncias adversas a isso obrigam, embora por razões nobres:

“Em virtude da sua missão a Igreja deverá estar presente no Ensino mas os seus títulos de presença não terão que ser títulos de propriedade. A actual situação obriga a Igreja a ser proprietária se quiser estar presente e se por fidelidade à sua vocação de pobreza abandonar a propriedade, trairá a sua missão de estar presente para Evangelizar. A saída para o problema está em, no caso da Igreja, ela encontre o seu modo de estar presente e que a Legislação o permita” (*Arquivo 1 do Patriarcado*, Cx 2, “Memorandum duma exposição”, 10/2/1970, p. 8).

¹³⁵³ Diz, em entrevista, o Pe. Luciano Guerra (2009) a este respeito: “A Igreja não tem os colégios por interesse material, e em princípio não enriquece com eles; ou então, se enriquece, procura investir – procurava naquele tempo – de novo no ensino. Claro que não pode prescindir-se do aspecto temporal, ligado ao desejo de proporcionar uma educação esmerada e conforme com os princípios da Igreja” (p. 332).

¹³⁵⁴ Deduz-se isto logo no início do parágrafo respeitante aos “colégios”: “Aos estudantes é imposta uma espiritualidade própria da congregação que dirige alguns colégios” (*Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 1, “Correcção e Actualização...”, 11/9/1970, p. 13).

Esta solução, segundo o Pe. Manuel Quintas, exigirá da Igreja muita autenticidade, para não se deixar levar por tentações existenciais:

“O que digo em relação à Igreja pode dizer-se em relação a qualquer Entidade empenhada em ‘servir no Ensino’ e não ‘servir-se do Ensino’. Estas duas posições encontram-se tão confundidas que mesmo entre pessoas da Igreja o equívoco é frequente. Não só os Colégios Diocesanos como especialmente os Colégios das Congregações Religiosas requereriam profunda análise por parte dos seus responsáveis” (ibidem)¹³⁵⁵.

Também António Manuel Hespanha (1967) aborda este assunto, embora se reporte ao universo das escolas privadas. Segundo este autor, e “apesar das queixas que os responsáveis por este ramo do ensino usualmente fazem em relação à rentabilidade económica dos colégios”¹³⁵⁶ (p. 131), o certo é que o interesse económico parece ser uma motivação da empresa privada na educação (p. 137).

Mas uma escola católica é uma “empresa especial”, nunca construída em nome individual (exceptuando casos raríssimos de escolas de leigos reconhecidos canonicamente como “católicas”), mas sim fruto de uma comunidade que se orienta por valores sublimes, onde por vezes não é fácil a convivência salutar com o “material”. E mesmo aqueles colégios da Igreja, especialmente diocesanos, construídos através de sociedades compostas por benfeitores e accionistas, não têm como principal preocupação – longe disso – o aspecto comercial. Na esteira de Hespanha (1967), também diremos, e por maioria de razão acerca das escolas católicas, que “verdade seja dita, nem só razões económicas podem mover as pessoas... E poderá mesmo acontecer que, neste domínio da educação, não seja principalmente a atracção económica que origine este surto da escola livre” (p. 131)¹³⁵⁷.

¹³⁵⁵ Noutro ponto do relatório, o Pe. Manuel Quintas sublinha o desapego que deve nortear os colégios da Igreja, numa opção clara pela renúncia aos bens materiais: “A Igreja é por vocação pobre de recursos económicos. Ainda que por infidelidade a essa vocação ou por necessidade ditada pelas tarefas que supletivamente teve de desempenhar, se tenha onerado ou se onera de riqueza, é no entanto na pobreza que deve exercer o seu ministério” (*Arquivo I do Patriarcado*, Cx 2, “Memorandum duma exposição”, 10/2/1970, p. 7).

¹³⁵⁶ O autor refere-se a um estudo realizado pela CODEPA, concluindo que no final de um ano lectivo um colégio “normal” tem cerca de 100 000 escudos de prejuízo (cerca de 500 €, equivalente actualmente a cerca de 32 500 € - Portaria n.º 772/2009) (*Guia do Ensino Particular*, 1964: 22-26).

Depois da simulação, a CODEPA explicita desta forma a intenção subjacente: “Não pretende este esquema ser mais do que um apontamento que permita ver o engano dos que julgam que o ensino é ‘um Brasil’. Desencorajam-se alguns dos que pretendiam fazer fortuna com o ensino, mas, em contrapartida, abrem-se novos horizontes aos que estavam dispostos, de boa fé, a ajudar o ensino particular, afastada a tentação de julgá-lo ‘negócio’” (p.26).

¹³⁵⁷ Diz D. António Marcelino (2009) a este respeito: “Nunca vi sair da parte do Colégio de Portalegre, dos colégios das Irmãs ou de outros colégios da diocese qualquer rendimento material para a diocese. Quando, já bispo de Aveiro, transformei o antigo seminário de Calvão em colégio diocesano nunca esperei receber de lá nada. E nunca recebi” (p. 3).

Expostas as principais razões normalmente invocadas, reiteramos o que dissemos inicialmente: a criação “em massa” de escolas católicas não contempla apenas um tipo de motivação, mas aglutina diversas, todas concomitantes e com um denominador comum – o serviço. Mas a ordem das razões por nós assumida nesta abordagem não terá sido aleatória: por si, já revela uma hierarquia que julgamos a mais conforme com a realidade vivida nestas décadas de expansão, tanto pelas congregações religiosas como pelas dioceses, como mesmo pelos muitos párocos que se aventuraram nesta saga¹³⁵⁸. Neste quadro, comungamos desta síntese do Pe. Vítor Melícias (2007), quando sobre esta matéria o abordámos em entrevista:

“Julgo que analisados à *posteriori* esses deviam ser os grandes motivos: poder intervir na sociedade portuguesa fazendo um serviço útil e de alguma maneira poder ter escolas onde houvesse algum recrutamento vocacional e onde houvesse o ensino da catequese e da religião e se combatesse o analfabetismo amplamente reinante” (p. 428).

3.4.1.3. Algumas perspectivas dissonantes

Nesta dinâmica expansionista das escolas católicas, emergem de quando em vez opiniões controversas, denunciando aspectos e comportamentos considerados pouco acertados pela hierarquia da Igreja Católica, ou pelas suas escolas. Já vimos no capítulo 2 o relato de algumas críticas gerais ao ensino da Igreja, especialmente movidas por individualidades “externas” (cf. 2.6.4), ou mesmo por católicos não próximos do poder eclesiástico (cf. 2.5.5.2). Nesta oportunidade, iremos confrontar-nos com os reparos mais elaborados oriundos da própria hierarquia da Igreja ou de personalidades civis e religiosas muito a ela ligados – serão os recados “internos” que, assumindo na maioria dos casos o formato público, denunciam turbulências pontuais graves, ou algum mal-estar latente e prolongado.

¹³⁵⁸ Sobre a acção notável destes “colégios de padres”, alguns dos quais convertidos estatutariamente em “escolas católicas”, é significativo este testemunho de Frederico Valsassina (2006b), quando, em entrevista, lhe perguntámos quais as principais motivações subjacentes à criação dos chamados *colégios de padres*: “Penso que todos esses colégios deram ao país uma contribuição notável suprimindo a falta de cobertura da rede pública. Falar duma intenção comercial, designação muito em voga quando se pretende denegrir o nosso ensino, é no meu entender profundamente injusto. Obviamente que essas escolas retiravam os seus proveitos normais na recompensa do seu trabalho. Não me compete necessariamente analisar a sua intenção pastoral, mas pedagogicamente não tenho qualquer dúvida em afirmar a sua muito meritória obra. Na década de 60, com o aparecimento das primeiras escolas diocesanas, constatei através de colegas (sacerdotes regulares) que começava a haver uma certa pressão sobre esses padres para transformarem as suas escolas em escolas católicas diocesanas. Esta pressão era normalmente sobre as ‘escolas de padres’ que tinham óptimas instalações e que figuravam entre as melhores do País com excelentes laboratórios e corpos docentes de boa qualidade e estáveis” (p. 175).

Pouca perseverança

As críticas mais directas aos que, instalados no terreno, não resistem às sucessivas e crescentes ameaças externas, surgem da parte do episcopado, no seu colectivo ou em intervenções isoladas. No documento “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica”, os bispos lamentam aqueles que “por falta de orientações precisas e outras deficiências” não cuidam da sua missão (CEP, 1978m: 233/234) e até reconhecem a improvisação que caracterizou a criação de algumas escolas católicas, levando ao encerramento de muitas delas (p. 239). A concluir, os bispos reiteram o desejo de as escolas católicas persistirem no meio das dificuldades e até estimulam a abertura de mais escolas:

“Por isso, não só recomendamos que se abram novas escolas católicas, como expressamos o nosso desacordo a que, salvo estudo sério e fortes razões, as escolas católicas hoje existentes se convertam noutras instituições ou encerrem” (p. 251).

Se estas palavras atingem muitos responsáveis de escolas católicas, tanto diocesanas como congregacionais, como as restantes, não deixa de ter um sabor autocrítico, contanto que muitas destas escolas são da dependência directa do ordinário diocesano.

Aliás, o discurso dissonante, se envolve directores pouco zelosos e perseverantes, a jusante, atinge sobremaneira o episcopado, como entidade com a maior responsabilidade “política” neste processo¹³⁵⁹. Neste contexto, é significativo o testemunho de Eurico Dias Nogueira que, em dois momentos, separados no tempo e nas funções, refere críticas tanto a uns como a outros. Na década de sessenta, enquanto padre, empenhado na altura na criação de um colégio diocesano¹³⁶⁰, depois de considerar serem ainda poucas as escolas católicas, censura os bispos por apenas se terem preocupado com os seminários, descurando a educação da juventude:

“Não admira que os Seminários, por serem a primeira e mais urgente obra da Igreja, tenham polarizado a atenção dos Prelados que deste modo não puderam debruçar-se demoradamente sobre outros graves problemas, entre os quais avulta o das escolas para a juventude em geral” (*Correio de Coimbra*, 29/11/1962, p. 1).

¹³⁵⁹ Vêm de longe algumas atitudes “pouco perseverantes” por parte de alguns bispos, em momentos cruciais. O Pe. António Lopes (1977), reportando-se aos meados do século XX refere que quando se tratou na Assembleia Nacional das bases da lei sobre o Estatuto do Ensino Particular, em 1949, “parte da hierarquia eclesiástica mostrou-se desinteressada do debate e dos seus resultados” (p. 5).

¹³⁶⁰ Colégio de S. Teotónio. Eurico Dias Nogueira será nomeado o seu primeiro director, embora durante um curto período, devido à sua ordenação episcopal.

Dezassete anos mais tarde, Eurico Dias Nogueira, arcebispo de Braga, aproveita um palco privilegiado como é o Colóquio Internacional “A Escola Católica numa Sociedade Pluralista” para lamentar os que desistiram e exaltar os que acreditaram na força interior da Escola Católica e superaram os obstáculos:

“Pena é que muitas escolas da Igreja, a cargo das Dioceses ou Institutos Religiosos, não tenham sabido enfrentar a tempestade envolvente com ataques traiçoeiros, desistindo da luta aos primeiros assaltos, ou cedendo a propostas aliciantes. Embora sem qualquer censura para os que buscaram outras soluções, quero testemunhar aqui o meu apreço aos que não desertaram nas dificuldades e souberam enfrentar os riscos. Muitos encontram-se presentes neste colóquio, onde podem orgulhosamente mostrar as cicatrizes da resistência vitoriosa” (Nogueira, 1979: 22/23)¹³⁶¹.

Ilustrativo de discordâncias quanto à forma como este processo evolutivo se desenrola, é o relatório entregue aos bispos (a propósito do projecto de estatuto do ensino particular), pelo Pe. Luciano Guerra, em 1973. Neste documento, a que já aludimos atrás, é apresentado aos bispos um leque de dificuldades a enfrentar, algumas das quais decorrentes de (más) atitudes tomadas por sacerdotes, congregações e até dioceses:

“Um certo cansaço sobretudo dos directores, proveniente dos espaços de luta contra males que parecem invencíveis, nomeadamente as injustiças oficiais; a indiferença de muitos eclesiásticos que não vêem no ensino da Igreja os resultados espirituais que desejariam; (...) a desistência de Dioceses e Congregações que procuram vender os seus estabelecimentos – e nalguns casos são acusadas de especular” (AEEP, *espólio do P. Burguete*, caixa 2, “Relatório ao Episcopado Português”, 1/5/1973, pp. 4/5)¹³⁶².

¹³⁶¹ Sobre a pouca perseverança de alguns responsáveis, é significativo o testemunho de José Pereira Neto (2006), concedida em entrevista, que embora não circunscrito somente ao universo das escolas católicas, também as inclui, certamente: “Houve escolas particulares que, contra a opinião da sua tutela directa, foram vendidas ao Estado pelos seus proprietários... Mas, então, não estava em causa a “sagrada” causa do ensino particular, a história da instituição e a história dos serviços por ela prestados? Estavam afinal em causa outras histórias, outros interesses, e, eventualmente, obscuros negócios... Às vezes é ingenuidade pensar que certas pessoas têm causas... O Estado vence sempre porque está culturalmente instalado dentro de nós próprios e nos *comanda*. Assim fomos educados e feitos e ainda não nos convertemos...” (p. 288).

¹³⁶² Palavras duras para quem desistiu da luta tem-nas igualmente o Pe. Joaquim Ventura (2009), em entrevista, ao recordar os tempos difíceis da década de setenta: “Em 1973 começou a instalar-se este medo com a invasão pelo Veiga Simão da democratização do ensino. O ministério vai construir escolas e toda gente vai ver se vende as suas escolas. Porque é um pavor. O Dr. Almeida, do Colégio da Guia, teve o mesmo medo: ‘Vão-me tirar o colégio’”. Já era difícil educar e apoderou-se dele este medo: ‘Amanhã isto vai cair e, portanto vou apressar-me’. Tive aqui pessoas, directores de escolas de Igreja, das religiosas, que me vieram dizer: ‘Não seja teimoso Pe. Ventura, apresse-se a ceder ao Estado a escola porque senão vêm aí eles tomá-la. Apresse-se’. Houve coisas destas. Portanto, foi um medo instalado. Isto já vinha com a tal democratização do Veiga Simão e depois agudizou-se com o 25 de Abril. E foram de mão beijada entregar as suas escolas. Todos foram cedendo com o medo. (...) Enquanto eu lutei contra este medo e disse que não, não, nunca, a maior parte teve medo. Não sei, talvez tivessem convicções mas o medo venceu a convicção. Ou não tinham aquela certeza porque é que estavam a lutar, porque senão tinham lutado até o fim” (p. 16).

Sacerdotes pouco austeros

O facto de as questões materiais não conviverem bem com a espiritualidade inerente à Igreja causa alguma perturbação à hierarquia. O surto de novas escolas católicas diocesanas, normalmente em bons edifícios e bem apetrechadas, em alguns casos com projectos avançados para a época, tem impacto positivo mas é azo de leituras por vezes enviesadas. Este é um dos assuntos tratados na Assembleia Plenária de Janeiro de 1961, onde o Cardeal Cerejeira se queixa de rumores vindos do Ministério da Educação, comentando os altos investimentos da Igreja, transmitindo para a opinião pública “a impressão de que a Igreja está rica” (*Arquivo da CEP*, acta da 33ª Assembleia, 10 a 13/1/1961, p. 156v). Como se tal não bastasse, e associada a esta questão, levanta-se o problema dos sacerdotes requisitados pelas dioceses para exercerem o múnus de directores, professores, prefeitos, ou cargos afins. O número de efectivos ocupados, os ordenados que auferem (em muitos casos equiparados ao de qualquer outro docente), leva o Cardeal a reconhecer que “fazem falta à acção pastoral” e se habitam a uma vida menos austera” (ibidem). A este propósito, o Bispo de Portalegre e Castelo Branco refere a forma como na sua diocese resolvera esta questão: “regime de comunidade para os padres que estão ao serviço da diocese e tabela de congruas, por anos de serviço, iguais para todos” (p. 157).

Sobre este assunto “delicado” no seio da Igreja, e na mesma linha do episcopado, Émile Planchard (1966), prestigiado pedagogo assumidamente católico, considera que os padres e religiosos não deveriam leccionar o ensino profano, não só porque se afastam da sua missão específica, como também porque há muita falta de vocações consagradas:

“Il peut paraître désirable – la nécessité s’en impose d’ailleurs de plus en plus - que même dans les collèges catholiques, le corps enseignant qui s’occupe des matières profanes soit en ordre principal un personnel laïc, soigneusement choisi. En effet, nous croyons que

Também Humberto Salvador (2007), co-fundador da AEC, em entrevista, denuncia o “medo” existente por entre muitas escolas católicas, sobretudo congregacionais femininas: “Dava-me a ideia pelas reacções de medo que houve a seguir ao 25 de Abril que, às vezes, parecia que os colégios religiosos (mais que os diocesanos, curiosamente) pela sua tradição longínqua (alguns já tinham centenas de anos), tinham medo de perder as regalias. Sobretudo as religiosas, muito amedrontadas no meio disto tudo, diziam: ‘o melhor é a gente acabar com isto e fechar’. Víamos assim desaparecer escolas católicas sem razão aparente, sem luta. Claro que no período pós 25 de Abril houve uma vaga de assaltos e ocupações de escolas e isso criou, de facto, um bocado de medo” (p. 191).

Sobre esta pouca perseverança de responsáveis de escolas católicas, o Pe. J. Carlos Belchior (1979) compreende algumas destas atitudes, estendendo a culpa a outros níveis: “Não poucos colégios da Igreja, das dioceses ou de religiosos, fecharam. Porquê? Os motivos concretos que se souberam andaram à volta destes pontos: falta de alunos, falta de padres, religiosos e religiosas, necessidade de se dedicarem a tarefas ditas mais apostólicas, etc. Pode-se, no entanto, acrescentar: graves dificuldades financeiras, dificuldades em aguentar com as exigências que envolve a manutenção duma instituição escolar, descrédito a respeito do papel que a escola cristã deve desempenhar, maior atracção por outros tipos de cristianização de resultados imediatos, etc.” (pp. 12/13).

l'enseignement profane n'appartient pas aux fonctions essentielles et obligatoires du sacerdoce, surtout à une époque comme la nôtre où le recrutement des prêtres et des religieux a tellement baissé et où ceux-ci ont tant à faire dans le domaine proprement religieux" (p. 31).

Mas reparos mais duros dirigidos aos sacerdotes que leccionam nos colégios surgem no decorrer do VI Congresso do Ensino Liceal, em 1971, onde a temática da educação religiosa é abordada por alguns conferencistas. A intervenção mais sagaz é proferida por Virgílio Lemos (1971) ao abordar o tema "O Estado, a Igreja e o Ensino". Considera este orador que a Igreja Católica, em Portugal, "nunca foi tão bem tratada pelo poder político, como nestas quatro décadas" (p. 509). Referindo que os padres não hesitam "em lançar-se no Ensino", estranha porém que não criem colégios com ensino primário ou com ensino técnico (p. 518) e critica veementemente os sacerdotes que leccionam nos liceus e sobretudo nos colégios:

"O padre português escolhe sim, como campo predilecto de acção, o ensino secundário liceal, tirando dele o maior proveito, como se este fosse o seu ganha pão e a sua profissão exclusiva, sentindo-se com as mais altas capacidades para ensinar as mais diversas disciplinas. O padre português ensina tudo, principalmente nos colégios, sobrepondo-se aos professores de carreira, civis ou eclesiásticos, em nítida luta de concorrência, não hesitando sequer em monopolizar as explicações individuais ou em grupos, a preços humildes, sem competição. Esquece-se assim de que está a prejudicar os outros professores civis do ensino particular e até os seus confrades, os padres licenciados, formados pelas nossas Faculdades. Esquece assim que a sua missão é outra, transcendentalmente espiritualista, evangelizadora, pois não é ensinando português, grego, latim, literatura, história e filosofia, que se alarga o verdadeiro reino de Cristo. Não me lembro, ao consultar os Evangelhos, de que Jesus Cristo e os seus apóstolos tivessem de recorrer a estes meios. A outros, sim, mas não a estes. Dir-se-ia que os servos de Deus, ávidos de dinheiro, se apresentam a muitos olhos como simples homens dados aos bens mundanais, a quem nada falta, nem os cigarros, nem a boa gastronomia, nem os automóveis, nem as diversões, a quem preocupa, em primeiro lugar, o dinheiro, como autênticos burgueses, e não tanto as almas e não tanto a efectivação prática do Cristianismo no seio das Famílias, para o que deveriam ter sido preparados pela Igreja Católica. Com esta mentalidade burguesa, não admira que muitos colégios continuem cada vez mais a cair nas mãos das dioceses, das ordens religiosas, ou na direcção de homens do clero, na medida em que manobram avultadas verbas financeiras, à escala nacional ou internacional, tendo quase todo o ensino particular nas mãos, em especial o da formação de raparigas, com os seus internatos ou externatos, cobertos com um manto azul de privilégios, sem uma fiscalização conveniente, a que não corresponde uma eficiência do corpo docente,

sempre que possível recrutado entre elementos próprios, sem formação universitária, e permitindo-se uma selecção de entrada dos alunos ou de alunas, que atinge, de uma forma inequívoca, a sensibilidade do nosso Povo, política essa em nítida oposição aos liceus do Estado, sempre abertos a todas as classes populares, ricas ou pobres” (pp. 518/519).

Virgílio Lemos defende assim uma “religião séria”, pois há necessidade de dar aos jovens “uma cultura religiosa esclarecida (...) capaz de os habilitar a defender a sua Fé, a sua Religião” (p. 521). Finalmente, o conferencista, tendo em conta irregularidades que supõe existirem em muitos colégios, propõe que a Inspeção do Ensino Particular desenvolva “um mais sério supervisionamento da organização e funcionamento do ensino particular” (p. 524).

Noutros palcos, também Augusto Dias (1972) tece duras críticas a alguns colégios ligados a instituições da Igreja ou propriedade de sacerdotes (e nomeia-os) que, parafraseando Pio XI, amontoam riquezas e acumulam um poder imenso. E antes de fazer uma breve descrição desses “poucos que detêm nas suas mãos o ensino particular”¹³⁶³, o autor, em jeito de intróito, preanuncia o tom da sua análise:

“Por ordem cronológica farei perpassar um desfile de sombras, resquício de tiranias sem nome, acobertadas à margem de fracas leis, ainda por cima, camufladas com ressaibos de piedade evangélica” (p. 11).

São estes alguns exemplos demonstrativos de descontinuidades naturais e divergências neste processo *territorial* das escolas católicas, que podendo justificar algumas deficiências, omissões ou excessos, não enfraquece a convicção de que estas escolas, juntamente com as demais privadas, encheram o país de instrução e educação, especialmente ao nível do ensino secundário liceal.

A questão candente da *secularização* dos consagrados, ocupados em tarefas que podem não corresponder inteiramente à sua vocação específica, parece ser um estigma a acompanhar todo este processo da expansão do parque escolar católico. Tanto a hierarquia da Igreja como leigos católicos parecem ser unânimes em considerar que a função de professor de uma disciplina profana (como até a de director com tarefas essencialmente administrativas¹³⁶⁴), não é directamente compatível com a vocação sacerdotal, na sua essência. Se a isto

¹³⁶³ Ao todo são quinze os colégios apontados, apresentando uma breve resenha histórica de cada um deles, cruzada com comentários deveras acutilantes.

¹³⁶⁴ Sabemos que neste período, sobretudo depois de meados da década de sessenta, foram muitos os sacerdotes directores (e outros simplesmente docentes) que solicitaram a redução ao estado laical, prosseguindo normalmente as suas vidas ligados ao ensino, ou porque se habituaram a determinadas regalias, ou porque de tal modo se desligaram das tarefas associadas ao seu *mínus* sacerdotal/ religioso, que perderam o entusiasmo pelas *coisas da fé*.

acrescentarmos a progressiva falta de vocações consagradas (que já na altura se vai notando com intensidade), aliada à progressiva perda de autoridade dos prelados, facilmente se compreenderá a razão de ser das críticas.

3.4.2. Promoção da expansão escolar ou resistência?

De tudo o que expusemos até ao momento, que tendências emergem quanto ao *espírito* da intervenção das escolas directa ou indirectamente ligadas à Igreja na chamada “expansão/explosão escolar” ou “democratização do ensino”? Terá havido um plano global de acção, fatora de iniciativas determinantes no movimento expansionista escolar, que influenciou os poderes públicos? Terá havido uma resposta imediata – até inesperada – destas escolas a um apelo que se tornava insistente? Terá havido simplesmente respostas naturais e mais ou menos isoladas, alimentadas pelo facto de a Igreja estar próxima das populações e das suas necessidades? Terão sido diversos factores a induzir tal movimentação? Foi uma *moda*?

Num sub ponto que consideramos crucial nesta investigação – não esqueçamos que partimos da hipótese de serem as escolas matizadas pela Igreja Católica as grande “promotoras” da expansão escolar! – iremos testar a distribuição territorial do ensino privado, de acordo com as nossas recolhas estatísticas, indagando igualmente a opinião de alguns autores que se pronunciaram sobre esta matéria. Seguidamente, questionaremos se terá existido algum plano de acção concertado por parte da Igreja, com o fim de equipar criteriosamente o território nacional com escolas, especialmente do sector liceal. Por último, tendo em conta as tendências dominantes e o *peso* das bases que as sustentam, ousaremos arriscar a nossa opinião sobre as circunstâncias da intervenção das escolas católicas no mega processo da expansão/ explosão/ democratização do ensino em Portugal ocorrido sobremaneira no período em análise.

Uma democratização regional

Perante as evidências numéricas, parece não haver dúvidas quanto à cobertura “com malha fina” de todo o território continental com escolas privadas de ensino secundário liceal, nos primórdios da “expansão escolar”. Tem-nos, porém, invadido a incerteza se este rasgo de escolarização “em extensão”, da iniciativa do ensino particular, terá sido devido sobretudo à acção das escolas católicas e de matriz cristã. Os dados por nós recolhidos não nos permitem

saber se terá havido alguma antecipação neste desafio¹³⁶⁵, embora os dados disponíveis indiquem o pioneirismo das escolas da Igreja, sobretudo das congregacionais, facilitado pela tradição histórica. Se podem existir dúvidas a este nível, já a presença maioritária das escolas com referência católica, no conjunto das três décadas, é um facto evidente: em catorze dos dezoito distritos a percentagem de escolas existentes em pelo menos um dos registos por nós considerados é igual ou superior a 50%, expressando bem o impacto que estas escolas têm no desenvolvimento da *intelectualidade* e da economia das regiões, sobretudo das mais desfavorecidas a todos os níveis.

Expostas as nossas considerações, vamos confrontá-las com opiniões de diversas personalidades que sobre esta questão se pronunciaram. Todavia, devido à grande simbiose entre escolas católicas e ensino privado no seu conjunto, elas surgem normalmente integradas nos comentários, obtendo-se desta forma uma opinião “relativa”. Mesmo com esta limitação, consideramos relevantes as alusões feitas sobre esta matéria.

Em 1966, da Assembleia Nacional, sairá um dos textos mais significativos a respeito do “factor democrático” do ensino privado. É protagonista o deputado Duarte de Oliveira:

“Pelas suas características de maleabilidade e adaptabilidade, o ensino particular chega aonde o ensino oficial, pelo menos o de nível secundário, não chega ainda e dificilmente chegará. Numerosas zonas rurais dispersas pelo País e que se têm mantido num estádio atrasado de evolução socio-económica, só do ensino particular têm recebido estímulo. Dos 213 concelhos metropolitanos continentais que têm escola secundária, apenas em 67 essa escola é oficial, ao passo que em todos eles (e 146 só têm escola particular) existe escola particular. Deduz-se daqui que o ensino particular tem sido, entre nós, um factor de equilíbrio regional e social. Deste modo, o ensino particular contribui para o equilíbrio regional da Nação” (AN, *Diário das Sessões* de 4/3/1966, p. 458).

No ano seguinte, nos *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*, António Ávila (1967) quase que reproduz na íntegra esta parte do discurso de Duarte de Oliveira, afirmando no final, que o ensino particular “contribui já agora – e pode contribuir ainda mais se, de futuro, lhe for reconhecido tão relevante papel – para o equilíbrio social da Nação” (pp.128/129).

António Luciano de Sousa Franco é outro autor que reclama insistentemente em diversos momentos, a titularidade “democrata” para o ensino privado. Em 1971, quando se faz sentir

¹³⁶⁵ Não poupámos esforços no sentido de sabermos as datas das fundações dos colégios. Se no caso das escolas católicas, assim como das escolas não confessionais que ainda funcionam actualmente, não havia escolhos inultrapassáveis, já o mesmo não poderemos dizer das muitas escolas não confessionais que entretanto encerraram. Desta forma, fica condicionada a questão da “antecipação”.

uma mais intensa pressão da rede estatal sobre a rede privada, por duas vezes se refere a esta característica do ensino particular. Falando sobre o Projecto do Sistema Escolar de Veiga Simão, Franco (1971a), depois de referir que os estabelecimentos oficiais se concentram quase sempre nos mesmos concelhos, e o número de liceus, em 1969, não ultrapassava os 42, assinala “o importantíssimo papel que na difusão regional do ensino (sua democratização regional, se se quiser) desempenham os estabelecimentos de ensino particular secundário” (p. 384). Pouco tempo depois, Franco (1971b), a propósito do reconhecimento oficial da Universidade Católica, considera que o ensino privado “contribui para a disseminação geral da cultura, facultando o acesso ao saber a pessoas oriundas de regiões tradicionalmente desfavorecidas e realizando um democratização regional da cultura que bem necessária é, numa época em que se agravam as desigualdades entre regiões e progressivamente se desertifica o interior” (p. 468).

Já adentro do regime democrático, Sousa Franco (1976b), coerente a esta ideia, fala em “coberturas regionais e sociais:

“A cobertura regional – e, em muitos casos, social – do país entre nós (num país centralizado e excessivamente desequilibrado em benefício de Lisboa e dos grandes centros) só tem sido satisfatoriamente assegurado pelo ensino privado” (p. 23).

Mais tarde, no decorrer do 3º Congresso do EPC, Sousa Franco (1985) reitera estas opiniões ao reportar-se essencialmente ao papel do ensino particular no período do Estado Novo:

“Cobriu uma zona razoável no domínio do ensino secundário liceal, com uma diversificação regional que o tornou elemento importante de regionalização e, nesse sentido, da igualdade de oportunidades, com democratização espacial ou regional do ensino português” (p. 110)¹³⁶⁶.

Concentrando mais a sua atenção nas escolas ligadas à Igreja, D. António Marcelino (2006), num olhar retrospectivo, exalta o papel pioneiro delas na “democratização do ensino”:

“Não é exagerado afirmar que a primeira democratização do ensino em Portugal é prévia à revolução de 1974 e se deve à Igreja Católica, como o podem testemunhar as dezenas de pequenos colégios, abertos em vilas e aldeias do país, onde não tinha chegado ainda, nem chegaria tão depressa, a possibilidade de muitos poderem estudar para além do

¹³⁶⁶ Ver também Sousa Franco (1994a: 34, 40).

que lhes era proporcionado, fruto de um sacrifício generoso, nem sempre reconhecido, dos professores primários” (p. 67)¹³⁶⁷.

Também Carlos Estêvão (1998a), depois de apresentar e analisar os dados relativos ao ensino privado, e de referir, sustentado em António Leite, a cobertura nacional da rede estatal e não estatal do ensino secundário, conclui o seguinte:

“A partir destes dados pode concluir-se que, considerando o critério da difusão regional, o ensino privado assegurava pelo menos, e em relação ao ensino público, uma maior ‘democratização regional’ em termos de oferta” (p. 123).

Perante uma distribuição tão evidente de escolas privadas pelo território continental, parece não haver dúvidas que em termos de presença *física* efectiva o ensino particular empreendeu uma autêntica “democratização regional/ social”, possibilitando a muitas franjas do *povo*, tanto das cidades como das vilas e aldeias, o acesso a níveis mais avançados de instrução/ educação. Frases e conceitos como “equilíbrio regional”, “equilíbrio social”, “democratização regional”, “democratização espacial”, “elemento de regionalização”, “disseminação cultural”, “difusão regional”, “igualdade de oportunidades”, são comuns nos discursos alusivos a esta questão e traduzem, quanto a nós, o *fenómeno* ocorrido sobretudo nas décadas de cinquenta e sessenta do século passado, e que marcou, de forma indelével, a educação nacional.

Nesta revolução educacional e social, se o ensino privado é indubitavelmente o agente primordial da “instrução das massas”, as escolas com referência católica assumem-se como as grandes protagonistas deste processo: em conjunto, atingem os melhores números, mostram-se as mais estáveis e as mais responsáveis por esta “democratização regional”, e marcam uma presença – institucional ou não – da Igreja junto das populações, mormente das mais desfavorecidas social e politicamente¹³⁶⁸.

¹³⁶⁷ Em entrevista, D. António Marcelino (2008) insiste nesta “democraticidade” do ensino particular, especialmente das escolas da Igreja: “O Governo de então não via com bons olhos esta acção porque a formação escolar era ainda muito elitista. Mesmo dada pela Igreja não deixava de provocar alguma suspeição, senão mesmo algum receio. Por isso mesmo nunca apoiou estes colégios, antes dificultava a sua vida e acção. Atendase que não fazia concorrência a ninguém, pois os colégios nasciam onde não havia nem haveria tão depressa escolas estatais. Pode dizer-se que estes colégios foram os iniciadores da democratização do ensino para além do ensino primário” (p. 136).

¹³⁶⁸ Como já tivemos ocasião de referir em vários momentos, este protagonismo conjunto de escolas, com maior ou menor intensidade inspiradas nos mesmos valores e sob orientações directas ou indirectas da Igreja (pelo menos da sua *doutrina*), não retira mérito às restantes escolas privadas, cooperadoras natas deste fortíssimo empreendimento educacional.

Um plano global de acção?

Os bispos, agindo ou não concertadamente, entendem ser a Escola Católica uma via privilegiada de evangelização. Quando diminui o ritmo de criação de colégios afectos às congregações religiosas, empenham-se em construir novas escolas¹³⁶⁹. Em 1950, a arquidiocese de Braga compra o Colégio do Minho “para manter uma rede de ensino católico nas principais vilas e cidades da sua área” (SNEC, 1999: 4). Sobre o Colégio da Via Sacra, em Viseu, diz o cronista que “a Igreja quer prevalecer-se dele para acudir à sólida educação da juventude secular”. E acrescenta: “Directores de disciplina e mestres empenham-se em dar formação mental e moral que informem de robustez humana e cristã as novas gerações” (*Jornal da Beira*, 13/9/1957, p. 1). O mesmo se passa noutras bandas, como mostra o seguinte trecho do semanário *A defesa*, a propósito do colégio diocesano Nuno Álvares:

“A Igreja considerou sempre o ensino como uma missão natural que continua a sua maternidade, iniciada no baptismo. E seria crueldade que uma mãe abandonasse os seus filhos a qualquer destino e não os amparasse solícita e carinhosamente” (6/9/1958, p. 1).

Mas será que esta “maternidade” é assumida conjuntamente, e corporalizada de forma organizada, ou estamos perante acções concomitantes mas desarticuladas?

É a própria Conferência Episcopal a reconhecer que nos inícios surgem acções isoladas, movidas sobretudo pelas congregações e sacerdotes:

“A escola católica renasceu em Portugal pela iniciativa dispersa de sacerdotes, religiosos e leigos e, posteriormente, das dioceses. Correspondeu, juntamente com os restantes estabelecimentos do ensino particular, às necessidades escolares de sectores enormemente carecidos de ensino” (CEP, 1978m: 238).

Mas atentos aos *sinais dos tempos*, pressionados por rumores de uma expansão escolar estatal e indo ao encontro destas iniciativas dispersas procurando dar-lhes sentido, os bispos abordam esta questão na Assembleia Plenária de Dezembro de 1957, tendo o prelado portuense focado “a necessidade de a Igreja ‘tomar conta’ do ensino secundário e superior, pois é destes estabelecimentos que sairão os futuros dirigentes”, observando ainda que “O Estado não pode dar a educação que a Igreja quer” (p. 109). Nesta sequência, foram tecidas importantes declarações, especialmente a pronunciada por Gonçalves Cerejeira, todas no sentido de uma acção concertada e devidamente apoiada:

¹³⁶⁹ Casos há em que as dioceses adquirem escolas já existentes.

“O Cardeal Patriarca disse não poder a Igreja desconhecer a gravidade da educação em Portugal.” (...) Cada um de nós deve empenhar-se em fundar escolas e sobretudo colégios onde se faça uma sólida educação cristã que o Estado não dá nem pode dar. Este problema é tanto mais urgente quanto é certo estar o Estado a multiplicar os liceus. Corroborando as palavras de Sua Eminência, o Senhor Bispo de Portalegre informou encontrar, presentemente, no Ministério da Educação, todas as facilidades para a fundação de colégios e que é necessário aproveitar estas boas disposições do momento. Para resolver as dificuldades financeiras que a fundação de colégios implica, Sua Excelência Reverendíssima sugeriu que (...) se criasse uma organização de crédito, no plano nacional, que, mediante hipotecas, subsidiasse as dioceses para a fundação de colégios católicos. Importa é que se chegue a tempo. E o tempo é agora – concluiu o prelado¹³⁷⁰. (...) Por proposta de Sua Eminência, o Senhor Bispo de Portalegre foi encarregado de estudar a viabilidade de se criar na ‘União Gráfica’¹³⁷¹, uma secção de base económica que (...) pudesse conceder empréstimos (...) às dioceses que deles necessitem, nomeadamente para a construção de colégios” (*Arquivo da CEP*, acta da 30ª Assembleia, 17 e 19/12/1957, pp. 109 a 110).

Estas são opiniões e decisões determinantes para os tempos vindouros. A voz do Cardeal Cerejeira é capital neste processo (como aliás em *todos* os processos) e galvanizado por ele começa a construir-se um pensamento comum, exteriorizado por poucos mas naturalmente assumido por todos. Há que construir escolas em todas as dioceses, *invadir* o país real e espalhar a instrução, a educação, a simbiose entre a fé e a cultura, mas de forma organizada. A aposta é grande mas o entusiasmo é tal que na Assembleia Plenária seguinte, em Janeiro de 1959, o Bispo do Porto, D. António Ferreira Gomes, fala do “grande problema da educação livre da Igreja” e augura que “daqui a vinte e cinco anos se pudesse dizer que muito se tinha feito em matéria de educação” (*Arquivo da CEP*, acta da 31ª Assembleia, 13 e 16/1/1959, p. 132v).

Mas não basta fundar e espalhar escolas. É necessário incutir seriedade no ensino ministrado. E este é outro dos assuntos abordados pelos bispos na assembleia, tendo sido proposto que seja criado, na sede de cada diocese, “um bom colégio que servisse de padrão até para o ensino do Estado” (*ibidem*).

¹³⁷⁰ A este propósito, o Bispo do Porto propõe que esta organização não deva ter fins lucrativos, “mas uma normal defesa do capital investido” (*Arquivo da CEP*, acta da 30ª Assembleia, 17 e 19/12/1957, p. 109).

¹³⁷¹ A “União Gráfica”, passaria a ter duas secções – Imprensa e Educação. Esta última, com director próprio, “providenciaria no sentido da concessão de empréstimos às diocese para as obras de educação” (pp. 109v e 110).

O plano concertado de intervenção da Igreja no sector da educação vai ganhando forma física, mas com lacunas em termos de *alma*. Na Assembleia seguinte, em Janeiro de 1960, os bispos congratulam-se com o impacto do ensino particular no curso liceal, mas queixam-se da falta de um “plano de conjunto” para animar espiritualmente os colégios que entretanto se fundaram (*Arquivo da CEP*, acta da 32ª Assembleia, 12 e 15/1/1960, pp. 144v/145). Nesta mesma assembleia, um relatório da CEEC sugere que “o problema dos Colégios Diocesanos e dos Internatos ou Externatos nas sedes dos concelhos seja estudado em plano nacional” (p. 145v). Sobre as outras partes do relatório, o Cardeal considerou-as “um vastíssimo Programa a realizar a longo prazo”, mas que a obra da educação teria de ser vista “em todo o seu conjunto” (p. 147).

Possivelmente na sequência deste relatório, o CEEC lança o “1º inquérito aos colégios da Igreja em Portugal” (como já referimos em 3.3.1.1), onde entre outros aspectos fala da elaboração de umas “Bases Comuns aos Regulamentos dos Colégios da Igreja”, numa tentativa de concertar normas de actuação (CEEC, 1960, folha 6).

Novamente de um “plano” fala Gonçalves Cerejeira na Assembleia Plenária de Janeiro de 1961, quando, ao refutar possíveis rumores vindos do MEN sobre a solidez financeira da Igreja ao construir tantos colégios, refere que nada disto inibe o episcopado “de prosseguir na realização dos seus planos” (*Arquivo da CEP*, acta da 33ª Assembleia, 10 a 13/1/1961, p. 156v).

Entretanto, por esta época de franco investimento das dioceses neste campo do ensino, o Pe. Eurico Dias Nogueira (1963), primeiro director do primeiro colégio diocesano de Coimbra e grande entusiasta da construção em massa de escolas católicas, poucos meses antes da sua nomeação episcopal tem o seguinte desabafo:

“Fique-nos no entanto a ideia de que o problema das escolas católicas (...) é um dos que mais preocupam actualmente a Igreja em Portugal. É nesta ordem de preocupações que se situa o Colégio Diocesano de S. Teotónio que se espera pôr a funcionar dentro em breve nesta cidade de Coimbra, ao serviço da juventude portuguesa” (p. 121).

Em 1969, de novo a Comissão Episcopal da Educação Cristã envia o “2º Inquérito aos colégios da Igreja”. Perante uma realidade política que parece atrofiar o numeroso grupo de escolas católicas já existentes, procura-se agora “conhecer o volume e a importância do ensino particular ministrado pela Igreja em Portugal, em ordem a preparar e a tomar algumas iniciativas e atitudes frente aos problemas que se levantam no momento actual” (CEEC, 1969, folha 1).

Confrontados com estes testemunhos e estas iniciativas do órgão máximo da Igreja portuguesa, em que o denominador comum parece ser a vontade de se estabelecer e executar *planos de conjunto e planos nacionais, programas a realizar a longo prazo, bases comuns* que orientem, acções devidamente pensadas que integrem a construção de muitas escolas católicas, a par das já existentes, não será especulativo afirmarmos que, pelo menos no tocante às escolas diocesanas, há uma aposta concertada de investimento em grande escala, não obrigatoriamente vinculativa – uma vez que a Conferência Episcopal não “manda” nas dioceses e cada bispo tem uma larguíssima autonomia no seu território –, mas suficiente para sensibilizar os prelados e motivá-los para uma oferta educativa que vá ao encontro das necessidades das populações, com retornos sociais e religiosos a não desprezar¹³⁷².

Só assim se compreende que entre 1955/56 e 1963/64 o número de escolas católicas diocesanas tenha aumentado 95% e, em conjunto com as congregacionais, obtenham a mais baixa percentagem de encerramentos até 1972/73: 16%, contra 34% das escolas de matriz cristã e 53% das restantes (cf. Quadros III.4.15 e 16)¹³⁷³.

Quanto às escolas católicas pertencentes a ordens religiosas, e apesar de há muito possuírem estruturas associativas próprias, não parece ter existido qualquer plano preconcebido de fundação criteriosa de escolas. O mesmo não se pode dizer das escolas pertencentes à mesma congregação, sujeitas naturalmente a critérios próprios, estrategicamente reflectidos. Mesmo sem a sujeição a planos comuns, estas escolas, tradicionalmente mais antigas, continuam a dinâmica histórica, em muitos casos secular, marcada pela perseverança e resistência às vicissitudes políticas e sociais.

Quanto aos colégios católicos não congregacionais sem dependência directa do ordinário diocesano – a maioria deles fundados por sacerdotes –, ou os colégios de matriz cristã (também a maioria deles pertença de sacerdotes), não parecem integrar-se em qualquer projecto formal do episcopado, nem em qualquer outro plano concertado. São pois iniciativas

¹³⁷² Confrontado com esta questão, D. Manuel Falcão (2007), em entrevista, diz-nos o seguinte: “Estou convencido que da parte dos bispos houve um grande interesse em lançar os colégios como um meio de formação da juventude. Certamente que conversando uns com os outros combinaram na Conferência Episcopal acções nesse sentido. (...) Estas questões normalmente são conversadas entre os bispos, quer nas assembleias plenárias, quer em reuniões informais. É costume já antigo que os bispos de determinada região se reúnam regularmente. Aí conversam e combinam coisas e naturalmente acertam planos de acção. Parece-me que terá havido qualquer coisa deste género no caso dos colégios católicos” (p. 353). Também D. António dos Reis Rodrigues (2007) nos relata, em entrevista, que a criação “concertada” de escolas católicas “era uma preocupação da então Conferência dos Bispos da Metrópole” (p. 155).

¹³⁷³ O Pe. Joaquim Ventura (2009) duvida da acção concertada do episcopado nestes termos bem duros, embora se deva cingir mais ao período seguinte aos finais da década de sessenta: “Nunca reconheci esse espírito no nosso episcopado. Individualmente, sabíamos que havia convicções de dois ou três bispos nesse sentido, mas o episcopado, no seu conjunto, não, porque não se preocupava, não se metia, não sabia, não percebia ou não queria” (p. 13).

individuais, algumas das quais – e referimo-nos às escolas católicas propriedade de párocos/sacerdotes – bem acolhidas (e, quiçá, galvanizadas) pelos prelados e consideradas aquando do estudo da “rede católica” de colégios, para evitar concorrências nefastas.

Mau grado este mosaico de situações por vezes a raiar uma aparente anarquia, o certo é que o conjunto de escolas católicas e de matriz *mais* cristã (e aqui integramos as escolas de sacerdotes/ párocos), juntamente com as congregacionais, assenta numa rede informalmente “concertada”, que mitiga a concorrência fácil e directa, e procura atingir praticamente todas as regiões do território¹³⁷⁴.

Oposição?

O debate em torno da expansão escolar, especialmente quando esse *fenómeno* se dá de forma acentuada, durante a Reforma Veiga Simão, indicia, por parte dos responsáveis da Igreja, uma opinião tendencialmente positiva quanto às intenções subjacentes. Efectivamente, os elogios à democratização do ensino atravessam os discursos dos bispos, dos directores de escolas católicas, dos católicos em geral, como tivemos ocasião de verificar no capítulo 2¹³⁷⁵.

O mesmo não se pode dizer no concernente aos métodos utilizados, indiciadores de ingratidão, como é a opinião generalizada. Aqui há confronto, há divergência, há revolta. Aqui há uma *oposição à oposição* que parece ser feita ao ensino particular, atitude reveladora de um desejo de continuar no processo, também ser parte activa, como até então. Não encontramos, pois, qualquer atitude premeditada de *resistência intencional* ao processo de massificação do ensino, aliás como também conclui António Teodoro (2007), em entrevista, sustentado em trabalhos de Rui Ramos, sobre épocas um pouco mais recuadas:

“Em Portugal, Rui Ramos, em alguns textos publicados nos anos 80, procurou relacionar alfabetização e influência da Igreja Católica. Penso que as suas conclusões não desmentem o que afirmei. Mostram apenas que a Igreja não foi travão ao desenvolvimento da escolarização em Portugal, pois não encontrou diferenças significativas entre o Norte, mais influenciado pela Igreja, e o Sul, onde essa influência é muito menor. Mas, também ninguém pode afirmar, com evidência empírica, que a Igreja Católica tenha sido o motor e a impulsionadora da alfabetização e escolarização dos portugueses!” (p. 170).

¹³⁷⁴ A rede de escolas católicas e “afins” ajusta-se também nas capitais de distrito e cidades mais populosas no tocante à diferenciação de sexos. Comumente, o colégio diocesano é destinado a rapazes e o de uma congregação feminina a raparigas.

¹³⁷⁵ Ver mais concretamente o subponto 2.5.

Consideramos pois estarem as escolas privadas em geral, e as católicas em particular, *absolvidas* desta suspeição que paira no horizonte dos anos setenta. Mas também sabemos que a dinâmica da Reforma e dos tempos vindouros não se compadece com organizações débeis e estruturas assentes no provisório, mesmo imbuídas do melhor espírito de serviço. E nesta perspectiva, escolas privadas que se integrem neste grupo serão vistas e sentidas, certamente (sobretudo pelo poder político), como “oposição” ao processo expansionista de uma educação de qualidade¹³⁷⁶.

Promoção?

Será que poderemos atribuir ao ensino privado, designadamente às escolas com referências cristãs, o papel de “promotoras” da expansão escolar? Se entendermos esta palavra como originariamente ela deve ser entendida – “pôr em movimento” –, arriscamos a dar o nosso assentimento. Não serão as três centenas de escolas privadas existentes em meados da década de cinquenta, ou as mais de quatrocentas existentes nos inícios da década de sessenta – em contraste com as quatro dezenas de liceus públicos –, os veículos privilegiados da expansão escolar nos seus primórdios, precisamente no sector de maior procura social?

Se entendermos a palavra/ conceito como “causador”, “autor” então a resposta poderá ser diferente. A ideia vai sendo construída nos pós II Guerra Mundial, como já vimos. Há razões políticas externas que penetram no nosso país e interferem no “orgulhosamente sós”. O Plano Marshal e as pressões desenvolvimentistas exigem mudanças profundas. O sentimento de mais instrução/ educação paira no ar, é sentido nas cidades e nas aldeias, no litoral e no interior, naturalmente com as devidas proporções. Oferece-se estrategicamente a escola comercial e industrial, mas é o liceu que é desejado. É para este nível de ensino que a expansão escolar é atraída, dada a procura social intensa.

Captando facilmente estes sinais, temos as escolas privadas – com grande protagonismo da Igreja institucional, mas sobretudo das gentes que a constituem e que lhe estão próximas¹³⁷⁷ –, a responder à chamada. Mas não é a Igreja nem a sociedade civil a

¹³⁷⁶ Também sabemos que a explosão escolar estatal, movida sobretudo por Veiga Simão, embora com altas expectativas quanto ao alargamento e elevação da qualidade pedagógica, é condicionada por diversos factores, tais como as instalações e (des)adequado corpo docente. E se este pretense salto qualitativo da educação nacional se queda mais pelo salto “quantitativo”, até 1974, no período sequente torna-se dramático, como já descrevemos. No pós 25 de Abril de 1974, valem as escolas privadas que resistem com abnegação, e seriam vistas como exemplares muitas das escolas que entretanto encerraram com a fama de não terem estruturas capazes de aguentar as novas dinâmicas...

¹³⁷⁷ Diz-nos, a este respeito, D. António Marcelino (2008) em entrevista: “Os colégios ligados à Igreja que foram nascendo nas dioceses, por vilas do interior, nasceram por iniciativa de párocos e de grupos de paroquianos, com esse objectivo. Muitas vezes de modo humilde, funcionando em casas com muitas limitações,

“originadora”. Nem o Estado. A “autoria” assenta, quiçá, no contexto político-social-económico, impulsionado por correntes do exterior, sinalizador de mais progresso, de melhores condições de vida, de acesso a patamares profissionais mais elevados. Depois de anos de guerra e privações, anseia-se por paz, conforto, emprego estável e bem remunerado, prestígio social. A “Terra Prometida” é a Universidade (ou o 7º ano dos liceus, ou o 5º ano) e a via para lá chama-se “curso liceal”. Será este contexto *especial*, quanto a nós, a “entidade promotora”.

Perante esta (nova) dinâmica dos tempos, não vemos o Estado a abrir trilhos. Pelo contrário, procura conter esta onda de entusiasmo (reprimi-la, até!), reservando-a só para alguns, por sinal os mais beneficiados. Porém, uma atitude diferente é assumida por outros. A Igreja institucional, atenta aos “sinais dos tempos”, mobiliza recursos (embora mais ou menos desconcertadamente) e incrementa uma acção que lhe é familiar, potenciando-a institucionalmente, uma vez que, para além de um serviço civilizacional valioso, pode ser uma óptima oportunidade de difundir a fé cristã, assim como de recrutar vocações consagradas. Os cristãos, muitos deles sacerdotes actuando “por conta própria”, sentem este apelo como uma missão, carregada de altruísmo, não subestimando, contudo, as questões materiais imanentes. A sociedade civil, por outro lado, depara-se com uma excelente oportunidade de ir ao encontro de uma necessidade das populações, esperando daí as legítimas vantagens comerciais. As três categorias, concomitantemente, acolhem a crescente procura social do liceu, perante a escassez de uma rede estatal que oferece como escape (e só para alguns) a via técnica, infelizmente menos atractiva, porque estigmatizada e limitadora de voos mais elevados.

Nesta óptica, podemos arriscar com toda a propriedade que o ensino privado foi o “promotor” da expansão escolar – porque “pôs em movimento” este desejo de mais educação, materializando-o –, contribuindo para a “democratização do ensino”, uma vez que o proporcionou a alargadas franjas da população. Neste enquadramento, a Igreja, apesar de por vezes actuar a reboque das circunstâncias¹³⁷⁸, é a instituição que mais se ocupa desta problemática. Poderá não ter havido, desde início, um plano sistematizado de actuação. Poderá ter havido, sobretudo, um somatório de iniciativas dispersas. Poderão ter existido

mas recheadas de zelo e de generosidade. Iniciativas que a revolução destruiu, apagou, vilipendiou por ódio à Igreja, estou certo, mesmo quando se dizia que era para servir o povo” (p. 134).

¹³⁷⁸ Mas temos de atender a que a dinâmica dos tempos modernos (do pós guerra) colide repentinamente com a inércia vigente, surpreendendo as estruturas, que facilmente são ultrapassadas pelo ritmo dos acontecimentos. Destarte, sendo a Igreja uma instituição secular, acomodada a ritos e rotinas (aliás como toda a sociedade portuguesa), não é fácil (re)agir, com visão diferente, e com a rapidez, a eficácia e a concertação exigidas.

desvios ao recto acto de educar. Mas mostrámos que houve busca de reflexão em conjunto, que houve tentativa em se encontrarem caminhos comuns, que se procurou ter alguma visão conjunta, materializada em séries de recomendações em momentos diversificados conducentes a acções concretas, imbuídas também de outros objectivos legítimos, tais como a difusão da doutrina cristã e o recrutamento vocacional. Desta forma, se alguma “preocupação estratégica” houve, ela pertence à Igreja, nestes tempos do “Estado ausente”. Se houve preocupação de unir esforços em tornos de identidades comuns (caso das escolas católicas) e/ou de causas comuns (a liberdade de ensino), ela tem a marca das escolas da Igreja. Se há um protagonismo *especial* (e natural) em todo este processo, ele pertence prioritariamente às escolas da Igreja, não para se destacarem das demais escolas, mas para, em conjunto com elas – lado a lado, numa simbiose –, lutarem e continuarem a “pôr em movimento” a maior revolução escolar (pelo menos em termos quantitativos) da história nacional.

Nesta perspectiva, e confrontados com uma “pergunta” tão desafiante, não será abusivo considerar que são as escolas com *marca* cristã (e, de entre estas, as escolas católicas congregacionais) as primeiras a “dar resposta” a esta procura excepcional da educação liceal e “pôr em movimento” – isto é, “promover” – a escolarização em massa neste sector.

Se esta ilação decorre da investigação por nós conduzida, e aqui exposta, outras há que são fruto das percepções e da experiência vivida, ou fundadas em outros estudos correlacionados, que ora conduzem à nossa perspectiva, ora a relativizam.

Sobre esta matéria, António Nóvoa (1992) reconhece o papel determinante do ensino não estatal, sublinhando o mosaico de soluções que apresenta:

“A rede escolar privada revela uma notável capacidade de resposta ao aumento da procura de educação de nível secundário. (...) As pequenas escolas particulares, os grandes colégios e os seminários religiosos constituem soluções alternativas aos liceus, situados por norma nas capitais de distrito” (p. 463).

Também de “resposta” pronta fala outro investigador, António Teodoro (2007), em entrevista, ao contextualizar historicamente a intervenção maciça e oportuna do ensino privado, especialmente das escolas de inspiração cristã, na expansão escolar:

“Num período de procura de educação pós-primária, as escolas particulares foram a resposta. Grande parte dessas escolas foram criadas por católicos, incluindo padres, até porque era no âmbito do catolicismo, sobretudo nos meios do interior rural, que existiam os ‘intelectuais orgânicos capazes de tal iniciativa. (...) Essas escolas surgem como uma

resposta a uma procura reprimida. Num País que tem pouquíssimos intelectuais, competia ao padre, ao médico, às 'forças vivas', avançar com a constituição do colégio" (p. 163).

Questionado este autor sobre o papel da Igreja e das suas escolas na iniciativa do processo, responde da seguinte forma:

“Não tenho elementos que me permitam dizer que existisse uma atitude pensada e coordenada por parte da Igreja Católica, a partir da sua hierarquia. A pesquisa empírica pode desmentir isso, ou seja, desconheço se o que é hoje a conferência dos bispos teve a expansão da escolarização como uma palavra de ordem, uma orientação¹³⁷⁹. Admito também que, numa situação em que o ensino particular dependia de autorização do Estado, a própria Igreja não se quisesse expor” (ibidem).

De “resposta” também nos fala, em entrevista, José Pereira Neto (2006), primeiro Director Geral do Ensino Particular. Contudo, este quadro superior do Ministério da Educação destaca o papel das escolas da Igreja neste processo:

“Para lá dos grandes centros urbanos, não havia uma rede de escolas oficiais, a não ser no ensino primário, e, mesmo nos centros urbanos, exceptuando Lisboa, Porto e Coimbra, o que havia era um Liceu e uma Escola Técnica. Esse contexto favoreceu, como é evidente, o aparecimento da iniciativa privada, como resposta – que o Estado não dava – aos problemas da instrução e da educação. Esse espaço foi preenchido, directa ou indirectamente, sobretudo pela Igreja Católica, facto que não se deve tomar, apressadamente, como ensino religioso, ou católico no sentido confessional do termo” (p. 288).

Com uma perspectiva mais assertiva encontra-se D. António Marcelino (1994), porventura o bispo da actualidade mais conhecedor desta problemática. Para este prelado não há dúvida do papel fundamental da Igreja na democratização do ensino:

“Valerá a pena recordar e sublinhar que para além dos séculos distantes, foi ainda a mesma Igreja Católica, num passado bem recente, que levou a escola ao povo, sendo assim a primeira promotora da democratização do ensino. Segundo os meios de que dispunha e vencendo os entraves que lhe eram impostos, quando o Estado tinha apenas o ensino secundário nas cidades e vilas de maior nível social, a Igreja¹³⁸⁰ multiplicou os colégios por pequenas vilas e mesmo aldeias do país, dando assim um valioso contributo para a

¹³⁷⁹ Conforme já tivemos ocasião de referir, a CEP, em variados momentos mostrou esta preocupação pela expansão do ensino, levada a cabo pelas escolas da igreja, de forma organizada e concertada, designadamente no incremento das escolas diocesanas.

¹³⁸⁰ Esta será, para D. António Marcelino, também uma Igreja no sentido lato, protagonizada pelos “párcos e grupos de paroquianos”, como atrás referimos.

promoção das pessoas e desenvolvimento das populações, de modo a proporcionar o único acesso possível aos pobres a estudos além dos primários” (pp. 56/57).

Este prelado, conhecedor profundo da problemática expansionista da educação adentro do ensino da Igreja, realça igualmente o papel “democratizador” dos seminários religiosos:

“Muita gente que depois teve lugares importantes na Nação passou pelos seminários, sem os quais não teria ido longe nos estudos. E atrevo-me a dizer que os seminários foram os mais responsáveis pela democratização do ensino em Portugal. Eram as escolas dos pobres. Para os seminários vinha gente de todos os lados” (Marcelino, 2008: 3).

Com maior ou menor intensidade no discurso, com maior ou menor cuidado na interpretação recta do conceito, o certo é que entre os autores há consenso quanto à marca indelével deixada pelo ensino privado em geral – e pela escolas de referência católica, em particular – em todo este processo *revolucionário* da escolarização em massa da juventude portuguesa¹³⁸¹.

3.4.3. Observações finais

Os 80% de concelhos atingidos pelas escolas particulares, ou os 59% abrangidos pelas escolas directa ou indirectamente ligadas à Igreja, testam bem a forma como o ensino privado se encarregou da tarefa da educação no território nacional, no nível de ensino mais procurado – o liceu –, num período crucial de mudança de paradigma educacional.

¹³⁸¹ Também em muitas das entrevistas que realizámos interpelámos os interlocutores para esta questão. Deixamos aqui trechos das respostas mais significativas, remetendo para o anexo a leitura integral das respostas. Frederico Valsassina (2006b) diz o seguinte: “Direi que essas escolas [ligadas à Igreja] tiveram um importante papel na expansão do ensino, mas não foram as únicas. Muitas escolas privadas pertencentes à sociedade civil deram também o seu valioso contributo” (p. 177). (Não esqueçamos que considerámos o Colégio Valsassina como “de matriz cristã”, logo integrado neste lote de escolas protagonistas).

Manuela Teixeira (2007) responde desta forma quando a questionamos sobre o papel promotor das escolas ligadas à Igreja na expansão escolar: “Se falamos de grande expansão e, portanto, de levar até às populações a capacidade de aprender e de aprender com qualidade, eu digo que sim” (p. 367).

O Pe. Luciano Guerra (2009) também concorda com o papel promotor da Igreja, compartilhado mais tarde com o Estado, nesta matéria: “A Igreja, que durante séculos fora o único alicerce do ensino em geral, em todos os níveis, nos grandes centros urbanos, à volta dos mosteiros e catedrais, acabou por ser também responsável pela instalação do ensino secundário em muitos concelhos. (...) A Igreja foi a grande promotora do desenvolvimento do ensino em Portugal, como já tinha sido nos séculos anteriores a sua iniciadora e animadora. Agora era normal que, tornado possível o exercício do poder temporal a nível geral, competisse ao Estado a sua difusão em todo o território. Reconheça-se entretanto que a Igreja sempre foi auxiliada na sua missão pelo poder temporal, interessado na sua competência” (pp. 332 e 337).

Neste conjunto das escolas privadas, ressalta claramente o protagonismo das escolas católicas, sozinhas, e sobretudo associadas às escolas de matriz cristã. Como vimos, os números expressam bem esse destaque: são os quase dois terços de concelhos abrangidos (tendo em muitos deles mais do que uma escola; é a maioria do número de escolas em quase todos os distritos nos diversos momentos cronológicos; é a menor taxa de quebras, indiciando uma maior garantia de estabilidade ao longo do tempo, mormente nos períodos de grandes ameaças externas; é a maior frequência de escolas por distrito; é a maior taxa de construção de novas escolas, sobretudo a partir de 1963/64; é a maior apetência para as regiões mais desfavorecidas do território nacional.

Este panorama estatístico favorável, que a nível geográfico reduz a oferta estatal a números residuais, reflecte a atitude do ensino privado de raiz ou de inspiração cristã na dinâmica da expansão escolar, contando sempre com o contributo do ensino privado não confessional.

Da evidência dos números da territorialidade não poderemos, porém, deduzir que seja o ensino não estatal o “autor” do processo de escolarização em massa, no âmbito liceal, desenvolvido nas décadas em análise. Tal acção, sendo fruto de um contexto multiforme habilmente percepcionado por alargados estratos sociais da população portuguesa, estimula párocos e cristãos a eles ligados, assim como outras pessoas da sociedade civil, a responderem a este apelo colectivo e anónimo, até porque da parte do Estado, embora muito se espere, pouco se vai obtendo, e o que se obtém será, quiçá intencionalmente, (muito) mal distribuído. A própria Igreja institucional, perante os sinais dos tempos, procura estabelecer planos de acção concertados, materializados na criação criteriosa de colégios em quase todas as dioceses.

Destarte, por inércia dos governantes, por (ante)visão da Igreja e sectores societários, por pressões sociais incontornáveis e incontroláveis, entendemos que coube às escolas privadas, com o protagonismo das escolas com referência cristã (e dos seminários religiosos), o papel “promotor” (no sentido mais genuíno do termo) do mega processo da democratização do ensino, no sector liceal, nos seus primórdios, estendidos sobretudo pelas décadas de cinquenta e sessenta do século XX.

3.5. Considerações finais

Procurámos situar a Escola Católica no panorama educativo nacional, na dinâmica do processo expansivo (e explosivo) da rede estatal de ensino, no seu sector mais candente, o liceu. Simultaneamente, pretendemos confrontá-la com as restantes escolas privadas indagando a sua presença geográfica e o seu *peso* perante os novos desafios societários.

Criada e sustentada pela instituição de maior tradição na sociedade portuguesa – a Igreja Católica – a Escola Católica, ao longo dos séculos, encontrou vias mais ou menos facilitadas, depressa consagrando publicamente os seus ensinamentos e, decorrentemente, o seu prestígio.

Esta consagração pública das escolas da Igreja, potenciada a determinado momento pela Companhia de Jesus, é travada pelo Marquês de Pombal. Tornava-se *perigosa* para os poderes públicos a influência da Igreja na sociedade “das luzes” e era imperativo passar para o Estado o controlo ideológico e logístico da educação. Os tempos seguintes passam a ser difíceis para o ensino religioso, mas também não serão fáceis para o desenvolvimento harmonioso da rede estatal, pouco habituada a estes desafios.

Nestes tempos, há *estórias* de expulsões (quase) sempre com regressos; há *estórias* de instituições religiosas dispostas a educar raparigas, órfãos e desamparados; há *estórias* de escolas católicas que acolhem pessoas com deficiência; há *estórias* de colégios que iniciam os alunos nas artes e ofícios (e aqui assumem grande protagonismo os salesianos); há *estórias* de colégios religiosos (e colégios não confessionais) que suportam a marginalização a que estão sujeitos pelo Estado e *estórias* de outros que não suportam, e deixam de exercer um serviço “público”, ademais, raro e normalmente reconhecido pela comunidade.

Ultrapassado o período difícil da República, com mais *estórias* de expulsões e regressos por entre muito laicismo e anti-clericalismo, o Estado Novo abre perspectivas novas à Escola Católica e às restantes escolas privadas. Libertas do sufoco dos republicanos, as escolas da Igreja parecem respirar novos ares, precursores de novos voos, mais arrojados e mais autênticos. Mas o Estado sente a influência – “o peso” – da Igreja em geral, e das suas escolas, em particular, na sociedade portuguesa, e não vai facilitar estas ousadias, apesar das amizades entre o Doutor Salazar e o Cardeal Cerejeira.

Mau grado estas incongruências e relações titubeantes, as escolas católicas (e os seminários), juntamente com muitas outras escolas de matriz cristã e escolas “laicas”, respondem com rapidez, dedicação, a competência possível e espírito de serviço à crescente procura social do ensino liceal.

Com a intensificação da expansão escolar surgem novas dificuldades, nem sempre mitigadas pelos sucessivos governos e regimes (antes pelo contrário), mesmo quando teoricamente favoráveis. Neste percurso, agora *esforçado*, demonstrámos o protagonismo das escolas católicas *ad intra* e *ad extra*, projectando-a para patamares respeitáveis no espectro educativo e social.

Vimos, contudo, que nem sempre este protagonismo é linear e concertado. Mas a crise galvaniza as escolas católicas para novos voos, arrojados, *sofridos*, que ultrapassam escolhos e abrem perspectivas até aí nunca despertadas. Perante a complexidade da crise, sente-se a necessidade de reorganizar o ensino da Igreja em torno da sua identidade. O entusiasmo de uma plêiade é tal que se envolve todo o ensino privado neste desafio concertador. É assim que sob a luta pela unidade das escolas católicas surge a AEEP como órgão representativo de todo o ensino particular. Mas criada esta estrutura *política* e laboral, insiste-se na criação de um órgão coordenador das escolas católicas, que apele à sua missão específica e reforce a unidade pastoral. Como são profundas as convicções destes cabouqueiros, consumam os seus intentos, expandindo o entusiasmo de ser “Escola Católica” na fidelidade à sua identidade. E surge a AEC. Mas o sonho dura pouco tempo, pois será mitigado pela criação da primeira estrutura nacional de coordenação das escolas católicas – o DEC. No entanto, agitam-se os meios eclesiais, sensibilizam-se as comunidades educativas de muitas escolas católicas e alcança-se o grande objectivo: organizar o ensino da Igreja – um desiderato que se mostrará um desafio constantemente colocado às escolas e à hierarquia da Igreja.

Concomitante com este desafio da coesão, as escolas católicas promovem a melhoria do desempenho - como “escola”, em conjunto com o restante ensino privado, e como “escola católica”, na busca incessante da sua cultura evangélica –, e empenham-se na construção de um quadro normativo determinante para os tempos vindouros. Neste particular, é notável a mobilização desencadeada, procurando atingir as estruturas societárias influentes e, sobretudo, os meandros políticos e parlamentares nucleares. O resultado destas ingerências e ousadias ainda hoje, passadas três décadas, são visíveis e determinantes para o quotidiano das escolas, mau grado o desgaste do tempo e as díspares interpretações das leis fundamentais, por vezes consagradas em diplomas menores, com graves consequências para o desenvolvimento *normal* do ensino não estatal.

É nestas circunstâncias, e com estes desideratos, que ao longo das décadas de 50, 60 e 70 do século passado pululam um pouco por todo o território colégios particulares, proporcionando a continuidade dos estudos a muitos milhares de jovens, fixando as famílias e promovendo as regiões do interior esquecido. Durante grande parte dos anos sessenta, cerca

de 60% dos alunos que frequentam o ensino secundário liceal pertencem ao sector privado (ultrapassando este valor se juntarmos os alunos que frequentam os seminários diocesanos, como se pode verificar no Quadro I.B3, do Anexo IB. Mas o Estado procura mitigar esta realidade e até condicionar subtilmente a expansão desta alternativa ao ensino *oficial*, talvez para imortalizar a estratificação social, *marca* do regime de então, e *empurrar* o ensino privado para o estigma do elitismo.

Neste processo, destacámos também a territorialidade das escolas católicas, espalhadas por todas as dioceses, aliada à sua perenidade, o que lhe confere um estatuto diferenciado no quadro do ensino particular. Em conjunto com as escolas de matriz cristã, as escolas católicas apresentam índices significativos de difusão geográfica, atingindo a grande maioria dos concelhos do país.

Perante esta “democratização regional”, ademais em condições pouco favoráveis, procurámos indagar as principais razões subjacentes à sua proliferação. Com naturalidade emergem as razões pastorais, numa simbiose de fé e cultura que se traduz, maioritariamente, em serviço *abnegado* às populações. Se outras intenções há, elas não desvirtuam nem ofuscam estes ideais *nobres*, que estão impregnados no âmago da identidade da Escola Católica.

Com este protagonismo, com esta *garra*, com esta projecção territorial, arriscámos dizer que as escolas católicas (e os seminários) materializaram o sonho de mais escolarização provocado pela dinâmica da história e pelo ambiente societário dos meados do século passado, “promovendo” a expansão e democratização do ensino no nosso país – uma atitude em que foram acompanhadas de perto, e com grande espírito de abnegação, pelo restante ensino privado.

Se esta “primeira” expansão, em meados do século passado, tem a marca indelével das escolas católicas e das escolas de matriz cristã, já o segundo impulso expansionista, protagonizado por Veiga Simão, fica marcado pelas escolas estatais, numa “*Batalha da Educação*” que feriu, demasiadas vezes de morte, centenas de escolas pioneiras neste processo.

Mas será precisamente no meio dos maiores desafios colocados à escola particular, durante a década de setenta, que surgem, como vimos, os maiores sucessos. Ainda hoje, passadas três décadas, toda a dinâmica do ensino não estatal assenta, nas suas traves mestras, nesta *década de ouro*, prenúncio de potencialidades nem sempre devidamente exploradas.

Conclusões

Foi nosso propósito neste trabalho de investigação entender o posicionamento das escolas católicas face ao processo de expansão escolar/ democratização do ensino que marcou a sociedade portuguesa nas primeiras três décadas da segunda metade do século XX.

Neste percurso analítico fomos animados sobremaneira pela ideia de que a Igreja, através das suas escolas e também das escolas de matriz cristã, foi a grande promotora da *democratização do ensino* em Portugal, ao nível do sector que mais procura social evidenciava – o liceu.

Neste debate alargado que fomos construindo, a Igreja surge, sem dúvida, como instituição *marcante*, cuja doutrina move, perpassa e enforma não só a vida dos seus membros, mas também procura transfigurar a realidade secular, mau grado as suas fragilidades.

Ao falarmos da Igreja tivemos forçosamente de sondar o conceito de religião, na perspectiva cristã. Neste olhar às intimidades entre a religião e a vida partimos da premissa de que o homem deriva de Deus e que a religião tende a devolver o homem ao Criador. Assim, facilmente entendemos que quanto mais o homem se descobre, se conhece, se relaciona, se dá ao próximo, mais perto está da fonte divina da sua vida. Nesta perspectiva, a instrução e a educação – o “pôr para dentro” e o “tirar de dentro” – adquirem um sentido *sublime*: elas visam estimular o educando a desenvolver uma personalidade pluridimensional, aberta naturalmente aos valores do espírito e aos sentimentos religiosos. Desta forma, a educação *plena* exige uma educação que tenha a *arte* de integrar os saberes do mundo na sabedoria divina – ou seja, uma educação cristã, referenciada ao pedagogo Jesus Cristo – com vista à realização da pessoa, ao crescimento do próximo e à transformação da sociedade.

A Igreja tem esta missão natural, na sua acção evangelizadora. E no âmbito educativo, esta tarefa concretiza-se, sobretudo, através da Escola Católica, na busca permanente de uma síntese fé-cultura-vida.

Ao longo dos séculos, foi este o sentimento que a animou, utilizando os meios que tinha ao seu dispor e adaptando-se às circunstâncias, nem sempre favoráveis. Nesta senda (por vezes defectiva) por corresponder ao apelo de Cristo “Ide e ensinai”, fazendo da arte de educar um meio de evangelização e catequização, o período pombalino amputa o *crescendum* de uma Igreja educadora, na verdadeira acepção da palavra, protagonizada especialmente pela Companhia de Jesus. O dia 12 de Janeiro de 1759 marcará o fim de um ciclo favorável à

Igreja e o início de um outro marcado pela instabilidade e, em certos períodos, até mesmo pela hostilidade. Outros marcos, porém, irão condicionar esta aventura levada a cabo pela Igreja, através das escolas congregacionais e outras, assim como pelo crescente número de escolas fundadas por cidadãos: 5 de Outubro de 1910 e 28 de Maio de 1926. A República, com os seus quarenta Ministros da Instrução, mostrará a sua faceta hostil às *coisas* de Deus, mas, simultaneamente, o acolhimento da acção tão persistentemente desenvolvida, mau grado o ambiente adverso. O Estado Novo marcará o reencontro mais ou menos confortável da Igreja e do Estado, numa lógica titubeante que oscilará entre a cooperação e a separação. Já adentro do período que elegemos para o escopo da nossa investigação, a forte procura social da escolarização ao nível do liceu, com a consequente *explosão* do ensino privado, mitigará alguma tensão latente entre o Estado e a Igreja. Será Veiga Simão, em 1970, a procurar resolver esta relação algo nebulosa, com a construção de um projecto de estatuto mais de acordo com os novos tempos, mas não escapando a um conflito directo com as gentes da Igreja, tal a fervência que cria com o aumento exponencial do parque escolar estatal. A Revolução de 25 de Abril de 1974 representará mais um marco indelével e determinante na história recente do ensino privado. Se, por um lado, as relações do Estado com a Igreja são tensas e se fractura um entendimento de há décadas, por outro lado vinca-se claramente a separação entre o Estado e a Igreja e encetam-se novos caminhos com base neste novo enquadramento. Com a progressiva perda de influência na sociedade portuguesa, aliada a uma aparente *timidez* de acção, a hierarquia da Igreja procura transferir para os responsáveis das escolas católicas muito do poder que encerrava outrora. E será neste cenário reconfigurado que na segunda metade da década de setenta, as escolas católicas e os restantes colégios irão contribuir fortemente para a construção de um edifício normativo que regulará de forma duradoura as novas relações entre o Estado e ensino não estatal.

Se durante o Estado Novo de Salazar temos uma Igreja essencialmente piramidal, tendo os bispos, especialmente o Cardeal Cerejeira, como os únicos interlocutores com o poder político, cabendo à *Igreja* dos directores dos grandes colégios católicos, das congregações religiosas e até dos (muitos) párocos de aldeia que fundaram colégios cumprir as obrigações do quotidiano e actuar um pouco por conta própria, já sob o governo de Marcelo Caetano emerge o sentimento corporativo e cooperativo das escolas católicas, comportamento este que irá ser muito útil quando eclode a Revolução. Agora, no regime democrático, com a experiência adquirida e a dinâmica criada, a Igreja falante e dialogante com os novos poderes políticos é a dos directores das grandes e pequenas escolas católicas que tiveram a mística de aglutinar à sua volta as restantes escolas privadas. Neste novo desenho eclesial, o Cardeal e os

bispos não se demitem de exercer o seu múnus, mas adaptam-se às novas circunstâncias políticas e societárias. E se a princípio, no PREC, haverá alguma letargia estratégica derivada de um ambiente claramente hostil, em que algum protagonismo do episcopado poderia até prejudicar os legítimos anseios das escolas católicas e do ensino privado em geral, já no dealbar da estabilidade governativa a Igreja hierárquica intensifica a intervenção, discreta mas cirúrgica, em concertação com os responsáveis das escolas católicas e do organismo associativo que representa todo o ensino privado, a AEEP. Paradoxalmente, e talvez por todo este enredo estratégico, será menos clara a atitude do episcopado perante o processo de criação de uma associação de escolas católicas. O receio de perder algum controlo (ideológico) das escolas aliado ao receio fundado de possíveis colisões com a AEEP, enfraquecendo este novel movimento associativo, terá embaraçado os bispos, acabando a CEP por solucionar o conflito com a criação de mais um departamento da sua directa dependência – o DEC.

Estas atitudes da hierarquia da Igreja, sobretudo na década de setenta, não escapam a críticas de responsáveis de colégios católicos e de outras personalidades, que as consideram pouco enérgicas num período eivado de dificuldades acrescidas, decorrentes de profundas alterações sociais e políticas.

Apesar destas discontinuidades internas, a Igreja prova a sua larga experiência no campo da educação e escolarização, com uma atitude cívica, moral e pedagógica normalmente reconhecida pela generalidade dos políticos, dos autores académicos e de outras personalidades distintas. E será este património histórico que impulsionará as escolas católicas a assumirem um protagonismo peculiar no processo de expansão escolar incrementado a partir dos anos cinquenta do século XX.

Acerca da ideia orientadora que regulou a nossa investigação, relacionada com autoria desta “expansão escolar”, chegamos à conclusão de que são as circunstâncias sociais e políticas as fadoras deste surto de mais escolarização pós ensino primário, ao nível do sector liceal, para se “chegar mais longe” em termos profissionais e de estatuto social. Será, sem dúvida, o ensino privado quem mais depressa e com mais entusiasmo responde a este sinal. E neste particular, serão as escolas católicas e as escolas de matriz cristã (muitas delas dirigidas por padres) as que melhor respondem a estes novos desafios, “promovendo” a expansão escolar e realizando uma efectiva “democratização do ensino”. Na busca de um eventual plano global de acção para as escolas católicas, forjado pela hierarquia da Igreja como resposta aos apelos societários dos meados do século XX, vislumbramos essa preocupação

desde a década de cinquenta. E será com algum critério que nascerão, sobretudo na década seguinte, dezenas de novas escolas católicas, bem estruturadas e em edifícios imponentes para a época.

Podendo passar a imagem de uma Igreja e de escolas católicas resistentes ao processo expansionista da educação movido pelo Estado a partir de finais dos anos 60, o estudo que efectuámos mitigou esta percepção, esclarecendo que a haver “oposição” ela terá existido no respeitante à forma como os diferentes governos, movidos por intenções políticas, terão gerido este movimento ascensional da cultura desejado por largas franjas da população portuguesa, e não à essência da reforma, que, em geral, foi aplaudida

Aliás, até ousamos dizer que sobretudo nas décadas de cinquenta e sessenta ressalta claramente que é o ensino privado que, no desenvolvimento do Plano Marshall, ajuda a *salvar* a Nação de uma (maior) hecatombe cultural, ao acolher os crescentes e maioritários apelos à via liceal – precisamente o ciclo escolar proporcionador de *voos* mais altos. Todavia, perante esta evidência, será pertinente questionar se a deficitária intervenção do Estado neste campo se deverá mais à rápida resposta do ensino privado a estes apelos societários do que a subtis interesses estratégicos, relacionados, por exemplo, com o reforço da estratificação social; ou, por outro lado, se a explosão territorial do ensino particular será mais consequência da inércia do Estado do que de convicções profundas quanto ao papel interventivo e de pleno direito da sociedade civil e da Igreja no campo educativo, mormente num período em que, internacionalmente, é consabida a cumplicidade entre a educação e a economia.

Confrontados com estes questionamentos, inclinamo-nos para a coexistência de diversas circunstâncias: um Estado que alia a falta de meios e de uma visão desenvolvimentista da educação à cultura elitista da sociedade; uma Igreja e suas escolas que procuram (uma grande) oportunidade para desenvolver a sua missão evangelizadora, escudadas no direito constitucional e concordatário de fundar escolas; um ensino privado em geral que, no âmbito da liberdade de ensino, procura oportunidades de efectivar um direito, servindo as populações e, em alguns casos, de fazer “um bom negócio”; pais e mães estimulados a sonharem com filhos “doutores e engenheiros”. Perante este mosaico de situações, a inércia mais ou menos calculada do Estado abre espaços que a Igreja e a sociedade civil aproveitam, desenvolvendo uma obra comumente considerada relevante.

Existe, pois, um largo consenso – para não dizermos “unanimidade” – quanto à pertinência do serviço de educação prestado pelas escolas privadas no período analisado, com ênfase para as décadas de cinquenta e sessenta do séc. XX, no sector liceal do ensino secundário. É certo que há colégios com interesses essencialmente comerciais ou com

estruturas formativas débeis. Mas num período em que começa a ser grande a procura social de mais escolarização a este nível e os liceus públicos se limitam às capitais de distrito e pouco mais, qualquer oferta minimamente qualificada é bem-vinda e sentida como uma dádiva, mesmo a pagar. Destarte, milhares de jovens de aldeias, vilas e cidades, em escolas católicas, escolas de inspiração cristã ou escolas laicas, mas também em seminários diocesanos e congregacionais, materializam sonhos próprios e dos familiares e atingem níveis superiores de escolarização, jamais possíveis sem este veículo educativo, alcançando, muitos deles, na vida profissional, lugares de grande relevância política, social e económica.

Neste reconhecimento alargado e tacitamente aceite, inclui-se o próprio Estado. Governantes, deputados, legisladores, quadros superiores da administração, responsáveis autárquicos e outros não poupam palavras elogiosas ao ensino privado. Por diversas vezes esse apreço é mesmo reproduzido na própria lei, criando enormes expectativas. Mas o que normalmente se verifica no período em análise é o (quase) divórcio entre a *ortodoxia* e a *ortopraxia*, típica de um “Estado paralelo” (Boaventura Sousa Santos): não há correspondência entre o que é pensado, acordado e legislado e o que é efectivamente realizado (e realizável) na vida.

A liberdade de ensino até será consagrada nas constituições políticas. (Paradoxalmente, mostrar-se-á mais fácil e sereno esse debate no Estado Novo, conotado com a aversão às *liberdades*, do que no regime democrático das *amplas liberdades*). E é também sancionada em miríades de outras leis, decretos-lei, decretos, portarias, despachos, circulares. Então por que razão o Estado não “concorre” para o cumprimento do que legisla (e teríamos um Estado *concorrente*, em vez de *paralelo*) criando pontos fulcrais de intersecção que, indo ao encontro de direitos naturais – como as liberdades de aprender e de ensinar – muito contribuiriam para um maior equilíbrio educativo e social? Talvez se encontre resposta na tentação do Estado em controlar ideologicamente os cidadãos, desde tenra idade, porque reconhece a força potencial da educação no desenvolvimento pessoal e no crescimento económico das nações. Vem de Pombal (e das teorias iluministas) esta tentação que gradualmente imerge na cultura nacional tornando-se parte integrante dela, enformando o pensamento e os modos de vida. A *idolatria* do “público”, do “estatal”, com tímidas margens de autonomia, tem perpassado, no nosso país, os mais diversos regimes e governos. Quase nos atrevemos a dizer que esta mentalidade centralista tem sido o denominador comum da política nacional nos últimos duzentos e cinquenta anos, determinando o *modus faciendi* da *coisa pública*.

Nestas circunstâncias, o Estado, para reforçar a inculcação ideológica, não se contenta com o controlo burocrático, administrativo e *espiritual* da instrução e educação. Ele também

anseia o controlo territorial. De *garante* passa (também) a *prestador* do múnus educativo. Mas de uma forma cirurgicamente pensada...

Com tantos controlos e habilidades políticas castradoras por parte do Estado, o ensino particular nunca se poderá afirmar verdadeiramente no panorama educativo nacional. E é usado e abusado conforme os interesses políticos do momento, alguns deles antagónicos: uma reduzida fiscalização será útil para proliferarem escolas sem qualidade, alimentando assim alguma degradação pública da imagem do ensino particular; por outro lado, o Estado tem necessidade das escolas privadas para se aliviar da crescente pressão social do liceu, ademais praticamente sem encargos financeiros. Desta forma, o Estado (Novo), depois de não ter o sucesso esperado com a via do ensino técnico, *serve-se* do ensino privado, dado que este lhe oferece muitas vantagens: permite a continuação do acesso controlado aos liceus públicos, pois até existe a alternativa do liceu *privado*; alimenta a política de estratificação social de duas formas, facilitando tendencialmente o acesso aos liceus estatais às gentes das grandes cidades, por um lado, e proporcionando a frequência em colégios sobretudo a alunos oriundos de famílias com mais posses, por outro. Com esta estratégia, o Estado Novo de Salazar vinca o elitismo (que será apanágio da sua governação), promovendo-o internamente e exportando-o para o ensino privado, especialmente nos centros mais populosos. E como não existem apoios financeiros para os colégios, dificulta-se indirectamente a sua proliferação incontrolada, evitando-se desta forma a massificação do acesso a níveis superiores de escolarização.

A lógica de *utilização abusiva* e de subalternização do ensino privado será continuada no ocaso do Estado Novo e na democracia, já não sob o estigma do elitismo mas com a marca da supletividade, habilmente infiltrada em contratos de gratuidade aparentemente favoráveis às escolas privadas. Temos, pois, um Estado *oportunista*, com um relacionamento pouco claro com a sociedade civil e a Igreja, gerador de conflitos e instabilidade, ao invés do que lhe seria próprio e adequado, como garante fiel da *res* pública.

Contudo, estas políticas levadas a cabo pelos diferentes governos nem sempre são mal acolhidas por todo o ensino particular. Em meados do século XX, o aumento crescente de candidatos, aliado à restrição do acesso aos liceus públicos, fomenta o surgimento (exponencial) de escolas particulares, mormente nas cidades mais populosas. Algumas destas escolas têm cariz mais comercial do que educativo pois o mercado é tentador e a fiscalização reduzida. Não se insiste nos apoios financeiros estatais, pois até parecem ser desnecessários, e a marca do elitismo acompanha-as, sem se importarem. Sorte diferente têm os pequenos colégios da província, espalhados por inúmeras aldeias e vilas: são desejados pelas

populações (e nascem muitas vezes de *boas vontades* de gente generosa ou de instituições como a Igreja), prestam um serviço cultural inestimável, e sobrevivem com imensas dificuldades. Normalmente recebem todos os que os procuram, afastando de si a imagem do elitismo (aliás, se neles frequentasse maioritariamente gente de estratos sociais mais elevados, não teriam problemas de sobrevivência quando começa a notar-se a concorrência de escolas estatais...).

Com Veiga Simão e sobretudo no regime democrático, são várias as escolas privadas que usufruem de contratos de gratuidade com o Estado, hipotecando a sua limitada autonomia, normalmente por não terem outra alternativa. Do elitismo de então, passa-se para a supletividade, numa total dependência para com o Estado, que já em épocas mais recentes (e fora do âmbito do nosso trabalho) causará incómodos acrescidos e fomentará muita luta administrativa.

Como se percebe, pelo menos até à década de setenta do século XX, não se pode falar propriamente de “ensino privado” mas com mais propriedade de “escolas privadas”, tal o mosaico de circunstâncias, interesses e identidades que dificultam a coesão: escolas da Igreja, quer diocesanas, quer pertencentes a prestigiadas congregações religiosas; escolas que não sendo formalmente “católicas” assumem-se na prática como “de inspiração cristã”, muitas delas fundadas (ou dirigidas) por sacerdotes; escolas genuinamente laicas; grandes colégios, em imponentes edifícios e bem equipados e pequenos colégios com estruturas muito frágeis e objectivos pouco ambiciosos; postos de Telescola; escolas com cariz mais ou menos comercial e escolas bem integradas na região e apreciadas pelas populações; (e também - por que não? -, os seminários diocesanos e congregacionais).

Esta coexistência tornar-se-á mais harmoniosa somente a partir dos inícios dos anos setenta, curiosamente com Veiga Simão, e depois com a consolidação do movimento associativo e a criação da AEEP. Efectivamente, a *Batalha da Educação* abalará ainda mais o já fragilizado terreno onde assenta a maioria das escolas privadas, sobretudo com o alvor do ciclo preparatório directo oficial, em 1968/69. Utilizando *traços* de um quadro evangélico bem conhecido (Mt 13, 24-30), defendemos que Veiga Simão procura, com naturalidade, separar o *trigo* do *joio*. Até aqui tudo bem. A dinâmica da história conduziria a isto, mais cedo ou mais tarde. Muitas escolas sem o mínimo de condições físicas e pedagógicas encerram. O ensino clandestino – uma praga para o ensino particular leal e honesto – é eliminado. Contudo, o ministro, não acatando os recados do *dono da seara*, ao arrancar o joio, também leva com ele algum trigo. Muitos colégios, sobretudo da província *esquecida*, vêem-se confrontados com estabelecimentos públicos a seu lado e soçobram. Até então, eram

acarinhadados pelas populações, foram até criados por insistência dos autarcas. Agora, são estes mesmos autarcas que pedem ao ministro para construir uma escola estatal do ciclo preparatório (e posteriormente do liceu). Outros colégios para evitarem este epílogo, a raiar a ingratidão, aceitam negociar com o Estado, vendendo ou alugando as instalações.

Uma maior exigência nas condições de funcionamento (que se prendem sobretudo com a qualificação “formal” do corpo docente, uma vez que muitos dos professores, embora empenhados e prestando um bom serviço, não tinham as habilitações adequadas), um criterioso aproveitamento da (extensa) rede de escolas privadas “honestas e leais” e um pouco menos de *ambição estatística*, teria evitado, a nosso ver, a hecatombe, agravada com o período revolucionário sequente.

Mas será a pretexto da controversa figura de Veiga Simão que o ensino particular ganha mais seriedade, coesão e afirmação. Daí, ele ser admirado por muitos pela obra ingente desenvolvida, mas culpabilizado por outros pelas consequências, nefastas para muitos colégios, de uma política assente sobretudo na *multiplicação* da escola estatal. Não esqueçamos, todavia, que é com Simão que surgem os primeiros apoios financeiros para o ensino particular, assim como os primeiros contratos de gratuidade – soluções precárias e insuficientes, marcadas pelo supletivismo, mas que possibilitaram a muitos colégios ultrapassar esta fase difícil e superar os escolhos dos primeiros anos da democracia, uma vez que esta política de subsídios teve sequência.

Este cenário político, social e educativo tem nas escolas católicas um protagonista inquestionável. Com um potencial histórico imenso, com ideários e projectos educativos e com um carisma conciliador, as escolas da Igreja têm reunidas condições internas suficientes para se afirmarem. Já conhecedoras do terreno e tendo por trás uma instituição – a Igreja – profundamente enraizada na Nação, depressa perscrutam os *sinais dos tempos* e alastram a sua acção um pouco por todo o território, estimuladas pelo bem-fazer às populações e pela missão imanente a toda a Igreja – a evangelização. Pelo meio podem ter emergido outras razões mais *contingenciais*, que não mitigam esta reacção colectiva levada a cabo por dezenas de congregações religiosas e por todas as dioceses do país. A princípio, sob impulsos mais ou menos isolados, de acordo com critérios próprios das congregações e até das dioceses, mas depressa correspondendo a planos tendencialmente globais de acção concertada, da iniciativa do colectivo dos bispos (e com a superior coordenação do Cardeal Cerejeira), as escolas católicas rapidamente se espalham por todo o território mostrando uma estabilidade distinta das restantes escolas privadas.

Verificámos que foram as escolas privadas as que mais rapidamente responderam aos indícios societários de mais escolarização ao nível do liceu. Mas de entre as escolas privadas, são as escolas directa ou indirectamente ligadas à Igreja as que maioritariamente atingem maior número de concelhos e possuem mais estabelecimentos.

Mesmo sabendo-se que esta resposta *patriótica* é facilitada (se não mesmo movida) por um Estado que propositadamente quer permanecer reservado para perpetuar a estratificação social, o certo é que é sob o olhar inspirador da Igreja, e com a colaboração pronta e espontânea das escolas laicas, que se promove a expansão escolar, traduzida numa tendencial “massificação do ensino” e numa efectiva “democratização regional”.

Nesta dinâmica expansionista, há a consciência de não haver lugar para todos. Não se atingem sempre todos os concelhos e nem todas as famílias têm posses para pagar propinas, por mais reduzidas que sejam. Mas para as circunstâncias da altura, terá sido uma autêntica *revolução escolar*, prelúdio do que mais tarde, com Veiga Simão, irá suceder com a explosão da rede estatal.

A disseminação de colégios pelo interior do país, com o protagonismo das escolas ligadas à Igreja, eleva a cultura do povo (e não esqueçamos que fica normalmente mais barato, e acarreta menos riscos, pagar-se a propina ao colégio do que suportar os custos tangíveis e intangíveis de uma hospedagem junto do liceu da capital de distrito) e *anima* a vida local, com o desenvolvimento de diversas actividades, designadamente os transportes, melhoria da rede viária, fixação das famílias, etc. Simultaneamente, ensaiam-se novos paradigmas tais como a co-educação, os internatos, as sinergias locais. Com toda esta animação das vilas e aldeias, as escolas privadas e a Igreja, neste período, realizam uma autêntica “democratização social”, atenuando assimetrias regionais e promovendo, tanto quanto possível, a igualdade de oportunidades.

Os números e os episódios desta expansão escolar não estatal denotam a vitalidade existente na Igreja e na sociedade civil, atenta à realidade e ágil para actuar. Para corroborar esta afirmação, também será oportuno salientar a experiência da Telescola, cujos postos são maioritariamente criados e dirigidos por párocos e que mergulham nos lugares mais recônditos do território. Ao apelo de Galvão Telles prontamente é dada uma resposta exclusivamente não estatal, sempre crescente (e apreciada) até o Estado despertar em força, asfixiando os postos existentes.

Neste impulso espontâneo mas tendencialmente calculado do conjunto das escolas privadas emerge naturalmente o protagonismo da Escola Católica, pela sua identidade peculiar, pela experiência secular de que é herdeira, pela forma de estar na sociedade.

Comungando da missão universal da Igreja – a evangelização –, tem durante o Estado Novo o caminho mais ou menos facilitado. Nessa altura, a religião católica faz parte integrante da sociedade e (quase) tudo lhe é familiar. Atrevemo-nos mesmo a dizer que a religião entra na vida dos portugueses, embora não atinja a cumplicidade. Aliás, o Estado Novo, mau grado as amizades entre Gonçalves Cerejeira e Oliveira Salazar, nunca quis aproximações excessivas preferindo separar *Deus* de *César*. Podemos dizer que Salazar cultivou a cooperação na separação. Mesmo a Concordata não terá favorecido a situação das escolas católicas, que enfermam dos mesmos condicionamentos políticos de qualquer outra escola privada. Em todo o caso, o peso *político* e social da Igreja e das escolas católicas leva estas a assumirem a dianteira nas lutas por melhores condições de funcionamento e pela defesa da liberdade de ensino. E ei-las a promover congressos e encontros nacionais, ou a criar a unidade de todo o ensino particular, em torno da AEEP. Mais tarde, já com a estabilidade democrática instalada, a Igreja e as escolas católicas têm um grande protagonismo na construção de um leque de normativos fundamentais para um melhor desempenho e para uma mais efectiva liberdade de aprender e ensinar.

Verifica-se, pois, sobretudo após o Concílio Vaticano II, que as escolas católicas não pretendem privilégios para si. Ao tomar a iniciativa de acções em conjunto, não se circunscrevem ao perímetro das suas escolas, mas arrastam as restantes numa caminhada conjunta em que todas estão imbricadas.

Se esta simbiose com as escolas católicas, no Estado Novo, terá beneficiado as restantes escolas privadas, já no período revolucionário sequente à Revolução de Abril de 1974 poderá tê-las afectado negativamente. Com efeito, no PREC, a Igreja é um alvo a atingir, não só pelo poder espiritual e ideológico que naturalmente tem, mas também porque alguns dos seus membros e instituições parecem estar do lado da “reação”. Os ataques directos e subtis à Igreja atingem as suas escolas e, com elas, todo o ensino particular. Contudo, já em período imediatamente posterior, novamente o prestígio da Igreja e das suas escolas e de muitos católicos influentes na vida política e social irão contribuir determinadamente para conquistas políticas e pedagógicas nunca antes alcançadas, e que guindarão o ensino não estatal para patamares tendencialmente próximos da autêntica liberdade de aprender e de ensinar.

Abordando com mais detalhe os colégios da Igreja, parece-nos ser mais correcto falarmos de “escolas católicas” do que de “Escola Católica”, pelo menos até finais da década de sessenta do século passado. Apesar da existência de estruturas hierárquicas que congregam regularmente bispos e representantes dos provinciais, ou todos os provinciais das congregações, e apesar de haver uma comissão episcopal para a educação católica e outros

serviços afins, o certo é que só a partir de 1969, com o surgimento do “movimento das escolas católicas”, é criado um sentimento de comunhão em torno da identidade da “Escola Católica”. Paradoxalmente – porque estamos a falar de uma instituição intrinsecamente sagrada assente na comunhão trinitária e que só se entende se agir em comunhão – tornar-se-á mais fácil, consensual e pacífica, já durante a década de setenta, a união *política* das escolas católicas e das restantes, com a criação da AEEP, do que a comunhão *espiritual* das escolas católicas em torno da sua centralidade, Jesus Cristo. Com efeito, as dificuldades encontradas para a consolidação da União/ Associação das Escolas Católicas (AEC) são de tal monta, e atingem tais contornos, que se torna inviável a sua continuação e expansão, após cerca de três anos de trabalho conjunto e profícuo movido pela dezena e meia de associados.

O Departamento da Escola Católica (DEC) surge como estrutura de topo disposta a coordenar a Escola Católica e substituir a AEC, parecendo demonstrar a tentação do episcopado em reforçar o controlo físico e ideológico das suas escolas. Mas não atingirá as bases com a devida intensidade, e a comunhão efectiva das escolas católicas, à semelhança dos primeiros cristãos, com “um só coração e uma só alma” (Act 4, 32), fica adiada, mau grado os habituais discursos e pregações sobre a importância da comunhão.

Este epílogo da AEC é, quanto a nós, ilustrativo (e resultado) das atitudes sucessivamente tomadas (ou não tomadas) por muitos dos responsáveis da Igreja que, ao longo do período em análise, não aproveitaram adequadamente (e com visão) as oportunidades que foram surgindo. Durante os governos de Salazar podemos citar uma Concordata em que a Igreja “poderia ir mais longe nas suas pretensões, pois tinha possibilidades de competir, em pé de igualdade, com o ensino estatal” (Estêvão, 1991: 89), concedendo o Estado à Igreja “quase o mínimo ou seja, aquilo em que a Igreja não podia de forma alguma transigir por tocar a sua liberdade essencial” (Fernandes, 1958: 164); podemos referir o próprio Grémio dos Estabelecimentos de Ensino Particular, controlado pelo Patriarcado e cuja acção é pouco relevante à excepção do I Congresso do Ensino Particular; podemos lembrar as várias tentativas falhadas para se criarem estruturas específicas de coordenação da Escola Católica, ou para se concretizar trabalhos conjuntos, mormente a nível da formação dos educadores. Durante o período marcelista, podemos citar a (quase) ausência de apostas em cursos alternativos ao liceu (e sugeridos por Veiga Simão), mormente cursos técnicos com planos curriculares próprios; podemos também citar a ausência de apostas em escolas do ensino médio para formação de professores (tão urgentes na altura e também sugeridas por Veiga Simão), ou o pouco investimento nos cursos de serviço social (e outros cursos médios). No período democrático,

podemos referir, como exemplo, a pouca apetência para se abalançar em planos curriculares próprios, sobretudo ao nível dos cursos profissionais e artísticos.

A outro nível, e perpassando praticamente as três décadas, assistimos a um episcopado pouco preocupado em apostar mais fortemente na Escola Católica, mau grado as iniciativas e intervenções que vai realizando, mais a reboque das circunstâncias e por pressão dos responsáveis das escolas, do que por convicção própria. (A este nível, e falando do episcopado, será pertinente questionar se há efectivamente uma “assembleia”/ “conferência” de bispos, com “um só coração e uma só alma”, ou antes dezoito bispos, *donos* de dezoito dioceses). Vemos, efectivamente, no Cardeal Cerejeira alguém que se preocupa com as escolas católicas. Mas as suas palavras parecem não ressoar no colectivo dos bispos com a mesma intensidade. Parece que a maior preocupação, a este nível, são as aulas de Religião e Moral na escola pública – a grande oportunidade a não perder junto da juventude *secular* –, uma vez que o ensino religioso nas escolas católicas está naturalmente garantido. Com esta ordem de preocupações do episcopado, e depois de um entusiasmo colectivo na criação de novas escolas na década de sessenta, entende-se facilmente a hecatombe que abalou os colégios diocesanos na década de setenta, com percentagens (médias) de encerramentos a rondar os 75%, (contra menos de 50% dos congregacionais).

Durante a década de setenta, o episcopado parece caminhar mais a reboque do “movimento das escolas católicas”, do que por iniciativa própria, como lhe competia sobremaneira, dando orientações e abrindo horizontes. O maior número de intervenções públicas sobre esta matéria ocorre no período sequente à Revolução de 1974, mas também aqui a reboque, agora das circunstâncias. Mesmo sabendo-se que o Cardeal e alguns bispos actuam na discrição, esta omissão mediática não deixa de impacientar os responsáveis das escolas católicas, e é alvo de muitas críticas de variados sectores.

Com esta atitude tendencialmente passiva, não admira que, no final dos anos setenta, a AEC não tenha levado por diante o maior desafio que, quanto a nós, se põe à Escola Católica – o desafio da comunhão. Porque sem comunhão *plena*, não há eficácia na evangelização.

Mas se este desafio da comunhão não é alcançado, também se deve a alguma inoperância de responsáveis de escolas católicas, com receio de arriscar, com pouca crença na força espiritual da Escola Católica e, sobretudo, no individualismo que acompanha a sua missão. A partilha entre colégios é pouco frequente, o diálogo interdiocesano não é fácil e a relação entre as escolas congregacionais e as diocesanas é sobretudo institucional. Desta forma, compreende-se que é mais fácil debater conjuntamente aspectos políticos e administrativos que têm a ver com a liberdade de ensino e a própria sobrevivência do ensino privado, do que

trabalhar concertadamente em torno de aspectos intangíveis mas capitais, tais como a promoção da identidade da Escola Católica (e assuntos correlacionados). A AEC procurou ensaiar (e bem) esta experiência que, até ao momento actual, ainda não terá sido adequadamente consumada.

Com estes *pecados* intestinos, as escolas católicas sentem algum desconforto com a intensificação da expansão escolar estatal. Apesar de serem as mais resistentes no universo do ensino privado, muitas desistem e encerram. Pelo contrário, as mais *crentes* e persistentes, conjuntamente com as restantes escolas *sobreviventes*, encetam novos trilhos e fazem *coisas* extraordinárias numa época marcada pela instabilidade política e social e muita adversidade religiosa. São reacções pró-activas e com visão larga que passam pela criação, com sucesso, da AEEP, e a contribuição decisiva para a construção de uma arquitectura jurídica sem precedentes na história do ensino privado que, ainda hoje, deixaria abertos caminhos para voos mais arrojados.

Mas apesar das contingências existenciais que atingem a Escola Católica, não há dúvida que ela marca estas três décadas em análise. Sustentada pela Igreja, com doutrina própria, com um *mestre* como referência, a Escola Católica teve, com as suas luzes e sombras, energia suficiente para superar as dificuldades e se tornar paradigma da *arte* de ensinar e educar.

—

Há anos, Umberto Eco (1977) disse-me¹³⁸² que deveria “viver a tese como um desafio” (p. 234). E obedeci-lhe. *Ela* foi um desafio para mim, que assumi com (muito) labor e com todo o «*entheosiasmo*».

Também Émile Durkheim (1938), ao falar da pertinência de um trabalho seu no âmbito da história da educação, (me) diz o seguinte:

“Si nous sortons du présent, c’est pour y revenir. Si nous le fuyons, c’est pour le mieux comprendre. En réalité, nous ne le perdrons jamais de vue. Il sera le but où nous tendrons, et nous le verrons se faire peu à peu à mesure que nous avancerons. En définitive, l’histoire, qu’est-ce autre chose qu’une analyse du présent, puisque c’est dans le passé que l’on trouve les éléments dont est formé le présent? Et voilà pourquoi je crois que cet examen historique peut rendre de précieux services pédagogiques”

¹³⁸² Propositadamente, utilizo na *despedida* o estilo pessoal – por motivos que me parecem óbvios –, em contraste com o plural majestático usado no resto do trabalho.

E eu também acredito que estes cinco anos de investigação histórica podem ser um contributo “precioso”, não só pelo acréscimo de informação que convoquei, como também pelo ângulo de visão que desenhei, fazendo emergir factos e perspectivas nem sempre destacados pelos autores que a esta matéria (mais) se referem.

Que esta arquitectura histórica contribua para termos um Estado mais respeitador das vontades e direitos dos cidadãos, aceitando de bom grado a legítima intervenção da Igreja e da sociedade civil, mesmo – e principalmente! – em matérias tão fundamentais como a educação.

Na esteira de Guilherme Braga da Cruz (1952), e sustentado por Pio XI, tenho fundadas esperanças que o Estado entenda que nesta, como em outras áreas da *res pública*, seja seu dever, por um lado, *proteger* e *promover*, por outro lado, *suprir* e *completar*, mas nunca *absorver* (p. 39)!

Bibliografia

1. Livros e artigos citados

AA – Declaração *Apostolicam Actuositatem* (1979). In Concílio Ecuménico Vaticano II, *Documentos Conciliares e Pontifícios*. Braga: Editorial A. O. (8ª edição), pp. 235-261.

ACÁCIO, Rui; BRANCO, António; SARAIVA, Cristiano & JOSÉ, Francisco (1991). “Diocese de Leiria, Colégios Católicos, Análise Sociológica”. Seminário Diocesano de Leiria (doc. policopiado, não editado).

Actas da Assembleia Executiva da Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular (1975). AEEP (doc. policopiado).

Actas das Assembleias Plenárias da Conferência Episcopal Portuguesa. CEP.

Actas do 1º Congresso Nacional da Escola Católica (2005). *Escola Católica, proposta e desafio*. APEC.

Actas do 1º Congresso Nacional do Ensino Particular (1965). Lisboa: s/e.

ADÃO, Áurea (1997). *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ADRAGÃO, Paulo Pulido (1995). *A Liberdade de Aprender e a Liberdade das Escolas Particulares*. Lisboa: Universidade Católica.

AEC (1979). Colóquio Internacional *A escola católica numa sociedade pluralista*. Fátima: Associação das Escolas Católicas.

AGOSTINHO, Santo (1984). *Confissões*, Livro I. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa (11ª. edição).

AIRES-BARROS, Luís (1994). “O Ensino Livre e o Projecto Europeu”. In Roberto Carneiro (org. e coord.), *Ensino Livre, Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: ASA, pp. 63-80.

ALVES, J. Matias (2006). “Sursum corda!”. *Correio da Educação*, n.º 278, 11 de Dezembro, p. 1.

AMARAL, D. Alberto Cosme (1981). “Mensagem aos professores católicos”. *Boletim “A Escola Católica”* (1981). Número especial editado pela Associação das Escolas Católicas (AEC), pp. 43/44.

AMBRÓSIO, Juan (2009). “Projecto educativo e educadores qualificados”. *Pastoral Catequética*, Maio – Agosto, pp. 73-76.

- ANTUNES, M. Marinho (2005). “Apresentação da realidade portuguesa da Escola Católica”. In *Actas do 1º Congresso Nacional da Escola Católica. Escola Católica, proposta e desafio*. APEC, pp. 45-55.
- Anuário Católico de Portugal (1957)*. S/e.
- Anuário Católico de Portugal (1968)*. Secretariado de Informação Religiosa.
- Anuário Católico de Portugal (1975)*. Secretariado Geral do Episcopado.
- ARANGUREN, J. Luís (1963). *El futuro de la Universidad*. Madrid: Cuadernos Taurus.
- ASCENSÃO, José Oliveira (2009). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- ASTORGANO, Angel (2005). In *Actas do 1º Congresso Nacional da Escola Católica*, APEC, pp. 25-31..
- ÁVILA, António J. *et al.* (1967). *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*. Lisboa: MEN.
- AZEVEDO, Joaquim (2005). “Escola Católica, interpelação aos sistemas educativos”. In *Actas do 1º Congresso Nacional da Escola Católica*, APEC, pp. 207-214.
- BAPTISTA MENDES, José (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- BÁRBARA, A. Madeira (1979). *Subsídios para o estudo da educação em Portugal – da reforma pombalina à 1ª república*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- BARBEY, Léon (1973). “O sentido actual da Escola Católica”. Conferência proferida no Colégio de S. João de Brito (doc. policopiado).
- BARROSO, João (1995). *A organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*. Lisboa: FCG/JNICT, vol. I.
- BASTOS, Aníbal Rebelo (1970). *Um estadista cristão dos nossos tempos (elogio fúnebre a Oliveira Salazar)*. Braga: Editorial Franciscana.
- BELCHIOR, J. Carlos (1971). “Ensino Particular liceal e oficialização”. *Brotéria*, Maio, vol. 92, pp. 619-634.
- BELCHIOR, J. Carlos (1972a). “Possibilidades educativas da escola particular na actual situação”. *Brotéria*, Junho, vol. 94, pp. 692-710.
- BELCHIOR, J. Carlos (1972b). “Democratização do ensino – entrevista ao director do Colégio de S. João de Brito”. *Diário de Lisboa*, 3 de Novembro, pp. 4-6.
- BELCHIOR, J. Carlos (1976). “Viabilidade económica do ensino particular no momento actual”. *Cadernos Nova Terra*, vol. 1, pp. 13-19.
- BELCHIOR, J. Carlos (1978a). “Liberdade pedagógica e liberdade de ensino”. *Brotéria*, Julho, vol. 107, pp. 3-14.

- BELCHIOR, J. Carlos (1978b). “Sim ou Não ao Ensino Particular”. *Brotéria*, Dezembro, vol. 107, pp. 519-529.
- BELCHIOR, J. Carlos (1979). *Liberdade de ensino em Portugal*. Lisboa: Edições Critério.
- BELCHIOR, J. Carlos (1984). “Acheegas para a definição de Escola Católica”. *Construir Escola Católica*, Junho, pp. 3/4.
- BELCHIOR, J. Carlos (2006). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- BENTO, Domingos (2000). “A Era da Comunidade Educativa: Ter Voz na Escola”. *Inovação*, vol. 13, nº 2-3, pp. 131-152.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boletim “A Escola Católica”* (1981). Número especial editado pela Associação das Escolas Católicas (AEC).
- BRANCO, Maria C. (1993). “História do Ensino em Portugal na 1ª República e no Estado Novo”. *Communio*, nº 1, Fevereiro, pp. 74-79.
- BRANDÃO, Pedro Ramos (2002). *Salazar – Cerejeira, a «força» da Igreja*. Lisboa: Notícias editorial.
- BRÁS, Sebastião (2006). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- BRITO, Fernando (1994). “Linhas prioritárias de acção”. *Contacto*, nº 109, pp. 12-14.
- BURGUETE, Nuno (2006). “É urgente montar um esquema de educação mais actualizado”. *Expresso* (separata), 10 de Junho, pp. 12/13.
- CABEÇADAS, João (1965). In *Actas do 1º Congresso Nacional do Ensino Particular*. Lisboa: s/e, pp. 17-23.
- Cadernos Nova Terra* (1976). “O episcopado português pronuncia-se pelo ensino livre”. Lisboa, vol. I, pp. 56-62.
- CAEIRO, José (1995). *História da expulsão da Companhia de Jesus da província de Portugal (séc. XVIII)*. Lisboa: Editorial Verbo.
- CAETANO, Marcelo (1974a). *As escolas estão ao serviço da Educação Nacional*. Lisboa: Secretaria de Estado da Informação e Turismo.
- CAETANO, Marcelo (1974b). *Depoimento*. Rio de Janeiro: Record.
- CANOTILHO, J. Gomes & MOREIRA, Vital (1993). *Constituição da República Portuguesa Anotada*. Coimbra: Coimbra Editora (3ª edição revista).
- CARDIA, Sottomayor (1978). *Discurso proferido em 31 de Março de 1978 no CONGRENE*. Lisboa: MEC/Gabinete do Ministro (texto policopiado).

- CARNEIRO, Roberto (1980a). Discurso proferido na Sessão de Abertura do V Encontro Nacional das Associações de Pais. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Gabinete do Secretário de Estado (doc. policopiado).
- CARNEIRO, Roberto (1980b). “Sessão de Abertura”. *VII Colóquio Internacional de “Échanges Internationaux”*. Sto. Tirso: INA, pp. 13-21.
- CARNEIRO, Roberto (1986). “Inserção do ensino privado no Sistema Nacional de Ensino”. In Roberto Carneiro, Francisco Dias & Henrique Ruas, *Sistema Nacional de Ensino e Ensino Privado*. Lisboa: Instituto das Novas Profissões, pp. 13-27.
- CARNEIRO, Roberto (1988). *Discurso da tomada de posse do Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo*. Lisboa: ME./Gabinete do Ministro (texto policopiado).
- CARNEIRO, Roberto (1994). “O estatuto do ensino particular e cooperativo – subsídios para uma análise interpretativa”. In Roberto Carneiro (org. e coord.), *Ensino livre, Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: ASA, pp. 103-110.
- CARNEIRO, Roberto (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARNEIRO, Roberto (2006). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- Carta Pastoral dos Bispos Holandeses sobre o ensino católico (1977). In SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã (1981a), *Igreja, Educação, Escola*. Lisboa: SNEC, pp. 197- 232.
- CARVALHO, Rómulo (1986). *História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (3ª ed., 2001).
- CASIMIRO, Acácio (1940). “O Governo de D. João VI e a Restauração da Companhia de Jesus”. *Brotéria*, vol. 31, fasc. 5, pp. 476-486.
- CASTRO, Engrácia (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- CEEC – Comissão Episcopal da Educação Cristã (1960). “1º Inquérito aos colégios da Igreja”. *Secretariado de Informação Religiosa* (doc. policopiado).
- CEEC – Comissão Episcopal da Educação Cristã (1969). “2º Inquérito aos colégios da Igreja”. *Serviço de Estatística, Documentação e Investigação Sócio-Religiosa*. Secretariado Geral do Episcopado (doc. policopiado).
- CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1962). “Nota Pastoral sobre o católico português como cidadão”, de 20 de Janeiro de 1962. *Lúmen*, vol. 29, Janeiro, pp. 9-12.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1964). “Nota Pastoral do Episcopado sobre o ensino”, de 15 de Junho de 1964. *Lúmen*, vol. 32, Julho, pp. 481-484.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1978a). “Declaração sobre o problema da liberdade religiosa”, de 13 de Novembro de 1970. In *Documentos Pastorais 1967-1977*. Lisboa: Rei dos Livros, vol. I, pp. 73-85.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1978b). “Comunicado da reunião de 9 a 13 de Novembro de 1970”. In *Documentos Pastorais 1967-1977*. Lisboa: Rei dos Livros, vol. I, p. 271-273.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1978c). “Comunicado da reunião de 12 a 14 de Abril de 1972”. In *Documentos Pastorais 1967-1977*. Lisboa: Rei dos Livros, vol. I, p. 281-283.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1978d). “Nota Pastoral sobre a liberdade de ensino”, de 24 de Novembro de 1972. In *Documentos Pastorais 1967-1977*. Lisboa: Rei dos Livros, vol. I, pp. 100-109.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1978e). “Comunicado da reunião de 30 de Abril a 4 de Maio de 1973”. In *Documentos Pastorais 1967-1977*. Lisboa: Rei dos Livros, vol. I, p. 287-290.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1978f). “Carta Pastoral sobre o contributo dos cristãos para a vida social e política”, de 16 de Julho de 1974. In *Documentos Pastorais 1967-1977*. Lisboa: Rei dos Livros, vol. I, pp. 132-156.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1978g). “Nota Pastoral sobre o momento presente – Questão do ensino livre”, de 14 de Junho de 1975. In *Documentos Pastorais 1967-1977*. Lisboa: Rei dos Livros, vol. I, pp. 187-188.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1978h). “Nota Pastoral sobre o ensino livre”, de 10 de Outubro de 1975. In *Documentos Pastorais 1967-1977*. Lisboa: Rei dos Livros, vol. I, pp. 192-198.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1978i). “Nota Pastoral sobre a liberdade de ensino na nova Constituição”, de 21 de Outubro de 1975. In *Documentos Pastorais 1967-1977*. Lisboa: Rei dos Livros, vol. I, pp. 348-351.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1978j). “Comunicado da reunião de 18 a 22 de Abril de 1977”. In *Documentos Pastorais 1967-1977*. Lisboa: Rei dos Livros, vol. I, pp. 317-322.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1978l). *Boletim Interno de Informação*, n.º 53, Julho.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1978m). “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica”. In SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã (1981a), *Igreja, Educação, Escola*. Lisboa: SNEC, pp. 233-251.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1980a). *Boletim Interno de Informação*, n.º 63, Abril.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1980b). *Boletim Interno de Informação*, n.º 64, Julho.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1983a).”Comunicado da reunião de 3 a 6 de Abril de 1978”. In *Documentos Pastorais 1978-1982*. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado, pp. 232-241.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1983b). ”Carta Pastoral sobre as perspectivas cristãs da reconstrução da vida nacional”, de 14 de Março de 1979. In *Documentos Pastorais 1978-1982*. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado, pp. 70-101.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1983c). ”Nota a propósito da revisão constitucional”, de 6 de Fevereiro de 1981. In *Documentos Pastorais 1978-1982*. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado, pp. 289-301.

CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (2008).”Carta Pastoral sobre a Escola em Portugal”, de 13 de Novembro de 2008. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado.

CEREJEIRA, Manuel Gonçalves (1967). *Na hora do diálogo*. Lisboa: União Gráfica.

CHARBONNEAU, Paul-Eugène (1974). “Os religiosos e a educação”. *Brotéria*, Abril, vol. 98, pp. 347-360.

CLEMENTE, D. Manuel (2007). “Um Estado social subsidiário”. *Nova Cidadania*, Janeiro-Março, pp. 41-43).

CLEMENTE, D. Manuel (2008). *Portugal e os portugueses*. Lisboa: Assírio & Alvim.

CLEMENTE, Manuel (2006). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.

CIPOLLA, Carlo M. (1993). *Introdução ao Estudo da História Económica*. Lisboa: Edições 70.

COLÉGIO VALSASSINA (1985). *50 anos do Colégio Valsassina*. Documento policopiado.

COMISSÃO EPISCOPAL PARA A DISCIPLINA DOS SEMINÁRIOS (1964). *Os Seminários em Portugal – Estudo comemorativo do decreto tridentino e da sua execução em Portugal*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Comissão para a reforma da legislação sobre o ensino particular (1973). Projecto de Proposta de Lei (1ª versão integral; 16 de Fevereiro).

Comité Católico do Conselho Superior de Educação do Quebec (1975). In SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã (1981a), *Igreja, Educação, Escola*. Lisboa: SNEC, pp. 77-116.

CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II (1979). *Documentos Conciliares e Pontifícios*. Braga: Editorial A. O. (8ª edição), pp. 201-212.

CONGRENE (1978). *Propostas aprovadas em Plenário Geral*. Documento policopiado.

CORREIA, Joaquim M. (1946). Memórias sobre o Concelho do Sabugal. Lisboa, Federação dos municípios da Beira-Serra.

COSTA, A. Almeida (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.

COSTA, J. Adelino (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COTOVIO, Jorge (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

COTOVIO, Jorge (2006). “Abrir-se ao meio: a dimensão comunitária da Escola Católica”. *Pastoral Catequética*, Setembro – Dezembro, pp. 69-82.

COTOVIO, Jorge (2009). “Escola Católica – a cumplicidade do substantivo e do adjetivo”. *Pastoral Catequética*, Maio – Agosto, pp. 69-72.

CRSE (1988). *Projecto Global de Reforma*. Lisboa. GEP/ME.

CRUZ, G. Braga da (1952). “Direitos e deveres do Estado na Educação”. Lição proferida no IV Curso das Semanas Sociais Portuguesas, realizadas em 1952, em Braga. In G. Braga da Cruz (1985), *Obras Esparsas*, vol. IV, 2ª parte. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 3-50.

CRUZ, G. Braga da (1954). “Problemas de Educação: Direitos da Família, da Igreja e do Estado”. Conferência editada em opúsculo pela Conferência Nacional dos Institutos Religiosos (Lisboa: 1965). In G. Braga da Cruz (1985), *Obras Esparsas*, vol. IV, 2ª parte. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 59-103.

CRUZ, G. Braga da (1965). “A propósito da Educação”. Prefácio a um opúsculo de António Maria Santos da Cunha. *A propósito de Educação: Dois discursos na Assembleia Nacional*. Braga: Livraria Cruz, 1965. In G. Braga da Cruz (1985), *Obras Esparsas*, vol. IV, 2ª parte. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 105-119.

CRUZ, Manuel Braga da (1992a). “O Estado Novo e a Igreja Católica”. In Fernando Rosas (coord.). *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, vol. XII, pp. 201-221.

CRUZ, Manuel Braga da (1992b). “As elites católicas nos primórdios do salazarismo”. *Análise Social*, vol. XXVII (116-117), pp. 547-574.

CRUZ, Manuel Braga da (1999). *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

CUNHA, Pedro D'Orey (1994). "A evolução do ensino particular e cooperativo na vigência do XI governo constitucional (1987-1991). In Roberto Carneiro (org. e coord.). *Ensino Livre, Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: ASA, pp. 129-143.

DELORS, Jacques (org.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.

DH – Declaração *Dignitatis Humanae* (1979). In Concílio Ecuménico Vaticano II, *Documentos Conciliares e Pontifícios*. Braga: Editorial A. O. (8ª edição), pp. 263-274.

DIAS, Augusto (1972). Para que serve o Ensino Particular. Porto: Edições «Beira e Douro».

DÍAZ, Carlos (1997). "Pessoa". In Adela Cortina (Dir.), *10 Palavras chave em ética*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, pp. 281-318.

DIOCESE DE COIMBRA (1987). *Seminário da Imaculada Conceição da Figueira da Foz, 1936-37/1986-87*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO PRIMÁRIO (1960). *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. Lisboa: MEN.

DUARTE, Herlânder (2000). *Salazar e Santa Igreja*. Lisboa: Nova Arrancada.

DURKHEIM, Émile (1938). *L'Évolution Pédagogique en France*. Paris: Librairie Félix Alcan.

ECO, Umberto (1977). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas* (8ª ed., 2001). Lisboa: Editorial Presença.

ERT (1995). *Uma Educação Europeia – A caminho de uma Sociedade que Aprende*. Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus.

ESTÊVÃO, Carlos (1991). "Ensino Particular e Cooperativo: a face oculta do ensino estatal". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 4, n.º 2, pp. 85-107.

ESTÊVÃO, Carlos (1998a). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: IEP/CEEP, Universidade do Minho.

ESTÊVÃO, Carlos (1998b). "A privatização da Qualidade na Educação e as suas privações". *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 27, pp. 117-127.

FALCÃO, D. Manuel (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.

FALCO, Jean-Michel di (1979). "A formação específica dos professores católicos", In AEC, Colóquio Internacional *A escola católica numa sociedade pluralista*, Fátima: Associação de Escolas Católicas, pp. 69-84.

- FC – JOÃO PAULO II (1981). *Familiaris Consortio* – Exortação Apostólica de João Paulo II sobre a Família. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado.
- FERNANDES, A. Mendes (1958). *A educação em Portugal – Direitos da Família, da Igreja e do Estado*. Guarda: Edição do Autor.
- FERNANDES, A. Mendes (1965). “Da Liberdade Escolar”. In *Actas do 1º Congresso Nacional do Ensino Particular*. Lisboa: s/e, pp. 81-95.
- FERNANDES, A. Mendes (1978). “Equívocos sobre Educação Neutra e Escola Laica”. *Laikos*, ano II, Janeiro, pp. 8-13.
- FERNANDES, A. Mendes (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- FERNANDES, A. Sousa (1991). “A problemática social da educação escolar”. In E. Lemos Pires, A. Sousa Fernandes & João Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: ASA (2ª edição, 1998), pp. 48-60.
- FERNANDES, A. Sousa & PIRES, Eurico Lemos (1991). “Génese e Institucionalização da Educação Escolar”. In E. Lemos Pires; A. Sousa Fernandes & João Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: ASA (2ª ed., 1998), pp. 61-79.
- FERNANDES, A. Sousa (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário – a evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1936-1926)*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento não publicada).
- FERNANDES, A. Teixeira (2001). *Relações entre a Igreja e o Estado*. Porto: edição do autor.
- FERNANDES, Rogério (1967). *Ensino: sector em crise*. Lisboa: Prelo Editora.
- FERNANDES, Rogério (1973). *Situação da educação em Portugal*. Lisboa: Moraes editores.
- FERNANDES, Rogério (1978). *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto da Educação e Cultura.
- FERNANDES, Rogério (1981). “Ensino Básico”. In Manuela Silva & M. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 167-190.
- FERNANDES, Rogério (1994). *Os caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras – do Pombalismo a 1820*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, J. de Freitas (1985). “Supletivismo, subsidiariedade e escola fundacional”. In *Actas do III Congresso do Ensino Particular e Cooperativo*, vol. 1. S/I: Ed. Contacto/AEEP, pp. 119-125.
- FERREIRA, J. Freitas (2006). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- FORMOSINHO, João (1987). *Educating for Passivity*. London: University of London (Ph. Thesis).

- FOSSION, André (2006). “Uma sociedade em que a fé se abre à livre escolha”. *Pastoral Catequética*, Setembro – Dezembro, pp. 95-111.
- FRANCO, A. de Sousa (1971a). “O Ensino Livre no Projecto de Reforma do Sistema Escolar”. *Brotéria*, vol. 92, n.º 3, pp. 375-393.
- FRANCO, A. de Sousa (1971b). “O reconhecimento oficial da Universidade Católica”. *Brotéria*, Novembro, pp. 435-478.
- FRANCO, A. de Sousa (1976a). “Ensino livre ameaçado?”. *Cadernos Nova Terra – O Direito de Educar*, vol. I, pp. 5-7.
- FRANCO, A. de Sousa (1976b). “O Ensino Livre no nosso Sistema de Ensino – pistas de reflexão”. *Cadernos Nova Terra*, vol. 1, pp. 21-26.
- FRANCO, A. Sousa (1994a). “A Liberdade de aprender e de ensinar no âmbito das liberdades fundamentais. Fundamentação da liberdade de ensino”. In Roberto Carneiro (org. e coord.), *Ensino Livre. Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: ASA, pp. 17-42.
- FRANCO, A. Sousa (1994b). “25 anos da Universidade Católica Portuguesa”. *Direito e Justiça*, Vol. VIII, Tomo 1 (separata).
- FRANCO, A. de Sousa (1995). “Prefácio”. In Paulo P. Adragão, *A Liberdade de Aprender e a Liberdade das Escolas Particulares*. Lisboa: Universidade Católica, pp. I-XIII.
- FRANCO, José Eduardo (1999). *Brotar Educação*. Lisboa: Roma Editora.
- FREIRE, J. Geraldes (1967). “A situação do ensino particular”. *Lumen*, vol. XXXI, n.º 2, fasc. XI, Dezembro, pp. 884-893.
- FREIRE, Paulo (1998). “Antologia. Textos extraídos dos livros ‘Pedagogia da Autonomia’ (1997) e ‘Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido’ (1992)”. *Revista de Educação*, vol. II, n.º 1, pp. 129-149.
- GARNIER, Christine (1952). *Férias com Salazar*. Lisboa: Parceria A.M. Pereira (3ª edição).
- GARRONE, Cardeal Gabriel (1972). “Síntese do trabalho a apresentar pelo Cardeal Garrone no encontro com os responsáveis da educação da juventude” (doc. policopiado).
- GE – Declaração *Gravissimum Educationis* (1979). In Concílio Ecuménico Vaticano II, *Documentos Conciliares e Pontifícios*. Braga: Editorial A. O. (8ª edição), pp. 201-212.
- GOMES, Aldónio (1981). “Ensino Público, Particular e Cooperativo”. In Manuela Silva & M. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 77-95.
- GOMES, F. Bravo (1967). “Na expectativa do «Estatuto da Educação Nacional»”. *Brotéria*, vol. 84, pp. 465-469.

- GOMES, J. Ferreira (1966). “Planeamento da Acção Educativa”. *Estudos*, Outubro, pp. 459-479.
- GOMES, J. Ferreira (1982). *O Marquês de Pombal e as Reformas do Ensino*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra (2ª ed., 1989).
- GOMES, J. Ferreira (1993). “O ensino em Portugal. Da Renascença ao fim do século XIX”. *Communio*, nº 1, Fevereiro, pp. 66-77.
- GOZZER, Giovanni (1965). “Nota Introdutória ao Problema do Ensino Católico e da Educação”. *Concilium*, n.º 4, Abril, pp. 129-135.
- GRÁCIO, Rui (1971). “Democratização do ensino”. *Seara Nova*, n.º 1512, Outubro, pp. 10-12.
- GRÁCIO, Rui (1981a). “Perspectivas futuras”. In Manuela Silva & M. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 649-696.
- GRÁCIO, Rui (1981b). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Rui (1985). “Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80”. In J. Evangelista Loureiro (org.), *O Futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-54.
- GRÁCIO, Rui (1989). “A expansão do sistema de ensino e a movimentação estudantil”. In António Reis (Dir.), *Portugal Contemporâneo*, vol. V (1958-1974). Lisboa: Alfa (pp. 221-258).
- GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio (1992). *Destinos do Ensino Técnico em Portugal*. Tese de Doutoramento (documento policopiado).
- GRÁCIO, Sérgio (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal, 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GS – Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, sobre a Igreja no mundo actual. In Concílio Ecuménico Vaticano II, *Documentos Conciliares e Pontifícios*. Braga: Editorial A. O. (8ª edição), pp. 345-418.
- GUERRA, Luciano P. (1979). “Homilia na missa de 19/5/1979”. In AEC, Colóquio Internacional *A escola católica numa sociedade pluralista*. Fátima: Associação de Escolas Católicas, pp. 85-88.
- GUERRA, Luciano P. (2009). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- GUERREIRO, Maria Antónia (2006). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.

GUIA DO ENSINO PARTICULAR (1964). Lisboa: Codepa.

GUIMARÃES, A. (1950). “O Plano Marshall e as suas perspectivas”. *Brotéria*, Março, vol. 50, pp. 330-344.

HESPANHA, A. Manuel (1967). “Pluralismo escolar em Portugal?”. *Estudos*, Fevereiro, pp. 123-146.

IASE – Instituto de Acção Social Escolar (1973). *Relato das Actividades 1971 – 1973*. Ministério da Educação Nacional (doc. policopiado).

JAEGER, Werner (2003). *Paidéia, a formação do homem grego*. S. Paulo: Martins Fontes Editora (4ª ed., 2ª tiragem).

LEITE, António (1944). “As relações entre a Igreja e o Estado”. *Brotéria*, Novembro, vol. 39, pp. 436-453.

LEITE, António (1946). “A quem pertence educar?”. *Brotéria*, Janeiro, vol. 42, pp. 57-73.

LEITE, António (1959a). “A situação dos religiosos em Portugal”. *Brotéria*, vol. 68, pp. 121-133.

LEITE, António (1959b). “O pacto escolar Belga”. *Brotéria*, vol. 68, pp. 389-404.

LEITE, António (1961). “O ciclo preparatório do ensino secundário”. *Brotéria*, vol. 72, pp. 523-535.

LEITE, António (1965). “Perspectivas sobre o ensino particular em Portugal”. *Brotéria*, vol. 81, pp.304-318.

LEITE, António (1968). “Ensino”. In *Verbo, Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, vol. VII, col. 583-589.

LEITE, António (1976). “A liberdade de ensino na nova Constituição Portuguesa”. *Lumen*, Janeiro, pp. 10-17.

LEITE, António (1996). “A expulsão da Companhia de Jesus de Portugal no séc. XVIII”. *Brotéria*, vol. 144, nº 4, pp. 493-500.

LEMOES, Virgílio (1971). “O Estado, a Igreja e o Ensino”. *VI Congresso do Ensino Liceal*. Lisboa: MEN, vol. I, pp. 509-524.

LENA, Alves de (1955). “Em defesa da liberdade de ensino”. *Brotéria*, Dezembro, vol. 61, pp. 506-511

- LG – *Lumen Gentium*, Constituição Dogmática sobre a Santa Igreja. In Concílio Ecuménico Vaticano II, *Documentos Conciliares e Pontifícios*. Braga: Editorial A. O. (8ª edição), pp. 59-116.
- LIMA, A. Carlos (1970). *Aspectos da Liberdade Religiosa*. Lisboa: s/e.
- LOMBARDIA, Pedro & ARRIETA, Juan (1984). *Código de Direito Canónico*. Braga: Edições Theologica.
- LOPES, António (1977). “Breve esboço histórico do Ensino Particular em Portugal”. *Contacto*, Junho, n.º 8, pp. 5/6.
- LOPES, António (1978). “Objectivos da Escola Católica – contributo para uma redefinição”. *Brotéria*, Janeiro, vol. 106, pp. 33-38.
- LOPES, António (1993). “Fundamentos pré-jurídicos do direito à educação”. *Brotéria*, Maio/Junho, vol. 136, pp. 561-569.
- LOPES, António (2002). “Enigma Pombal”. Lisboa: Roma Editora.
- LOPES, José M. (2002). *O Projecto Educativo da Companhia de Jesus*. Braga: Faculdade de Filosofia da UCP.
- LÓPEZ, Pablo (1979). “O ensino cristão das disciplinas profanas” In AEC, Colóquio Internacional *A escola católica numa sociedade pluralista*. Fátima: Associação das Escolas Católicas, pp. 33-67.
- LOUREIRO, J. Evangelista (1985). “Educação e desenvolvimento humano”. In J. Evangelista Loureiro (org.), *O Futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 11-27.
- MACEDO, H. Veiga de (1953). *A Educação Popular no Progresso Económico do País*. (Discurso proferido em Torres Vedras, em 8 de Fevereiro de 1953). Lisboa: Plano de Educação Popular/ Campanha Nacional de Educação de Adultos.
- MacMANUS, James (1974). “Educação que coloca autocracia em risco”. *The Guardian*, 1 de Março, p. 3.
- MAGALHÃES, Calvet (1971). “Educação Nacional: uma nova renascença”. *Vida Mundial* n.º 1651, 29 de Janeiro.
- MARCELINO, D. António B. (1979). “Discurso na sessão de encerramento”. In AEC, Colóquio Internacional *A escola católica numa sociedade pluralista*. Fátima: Associação de Escolas Católicas, pp. 125-128.
- MARCELINO, D. António B. (1994). “A escola confessional”. In Roberto Carneiro (org. e coord.), *Ensino Livre. Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: ASA, pp. 49-62.

- MARCELINO, D. António B. (2005). “Escola Católica, espaço de crescimento para todos”. In *Actas do 1º Congresso Nacional da Escola Católica*, APEC, pp. 109-117.
- MARCELINO, D. António B. (2006). “Escola Católica, contexto democrático e eclesial”. *Pastoral Catequética*, Setembro – Dezembro, pp. 61-68.
- MARCELINO, D. António (2008). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- MARQUES, D. António Francisco (1979). “Encerramento da sessão de abertura”. In AEC, Colóquio Internacional *A escola católica numa sociedade pluralista*, Fátima: Associação de Escolas Católicas, pp. 29-32.
- MARTINS, G. d’Oliveira (2009). “Escola e Educação: temas cruciais”. *Pastoral Catequética*, Maio – Agosto, pp. 25-32.
- MARTINS, Saraiva (2006). “Entrevista ao Cardeal Saraiva Martins”. *Família Cristã*, Junho, pp. 41-44.
- MAURÍCIO, Joaquim (1971). “Liberdade Religiosa e Aulas de Religião e Moral”. In *VI Congresso do Ensino Liceal*. Lisboa: MEN, vol. I, pp. 345-362.
- MEC (1979). *Evolução do Sistema de Ensino (1972/73 a 1976/77)*. Lisboa: Secretaria-Geral/ Divisão de Estatística.
- MEIC (1975). *Evolução do Sistema de Ensino (1960/61 a 1973/74)*. Lisboa: Secretaria-Geral/ Divisão de Estatística.
- MELÍCIAS, Vítor (1976). “Se há elitismos é dos Estados que não democratizam o ensino”. *Cadernos Nova Terra*, vol. I, pp. 43-44.
- MELÍCIAS, Vítor (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- MEN (1971a). *VI Congresso do Ensino Liceal*. Lisboa: MEN (vol. I).
- MEN (1971b). *VI Congresso do Ensino Liceal (Conclusões)*. Aveiro: Direcção-Geral do Ensino Liceal, Liceu Nacional de Aveiro.
- MEN (1972a). *Projecto do Sistema Escolar. Síntese da discussão pública. Propostas de alteração*. Lisboa: Secretariado da Reforma Educativa (documento policopiado).
- MEN (1972b). *Boletim Oficial*, Out./ Dezembro.
- MEN (1972c). *Boletim Oficial*, Outubro (suplemento).
- MEN (1973a). *A reforma do sistema educativo*. Lisboa: MEN.
- MEN (1973b). *Boletim Oficial*, Junho (suplemento).
- MEN (1973c). *Boletim Oficial*, Dezembro (suplemento).
- MENDES, J. Baptista (1947). “Questões de ensino”. *Brotéria*, Fevereiro, vol. 44, pp. 137-157.

- MM – João XXIII (1961). Carta Encíclica *Mater et Magistra*. In Peter Stilwell (coord.), *Caminhos da Justiça e da Paz*. Lisboa: Rei dos Livros, pp. 143-193 (2ª ed. aumentada).
- MÓNICA DA ROCHA, João (2005). “Nota de abertura”. In *Actas do 1º Congresso Nacional da Escola Católica. Escola Católica, proposta e desafio*. APEC, p. 5.
- MÓNICA, M. Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- MORAIS, Tarcízio (2007). “Que educadores na Escola Católica”. *Lumen*, série III, n.º 1, Janeiro/Fevereiro, pp. 14-28.
- MORENO, M. Helena (2006). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- MORUJÃO, Alexandre F. (1972). “Perspectivas do Ensino Livre”. *Brotéria*, Setembro, vol. 95, pp. 147-166.
- MOTA, Virgílio (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- NETO, J. Pereira (1985). “O ensino particular e cooperativo em Portugal”. In *Actas do III Congresso do Ensino Particular e Cooperativo*, vol. I. S/l: Ed. Contacto/AEEP pp. 209-221.
- NETO, J. Pereira (2006). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- NEVES, D. Abílio Vaz das (1969). *Ecos de Amor e Apostolado*. Edição particular.
- NOGUEIRA, Eurico Dias (1963). “A Igreja e a Educação em Portugal”. *Estudos*, Fevereiro, pp. 119-121.
- NOGUEIRA, Eurico Dias (1979). “Liberdade de ensino e escola católica em Portugal”. In AEC, Colóquio Internacional *A escola católica numa sociedade pluralista*, Fátima: Associação de Escolas Católicas, pp. 11-27.
- NOGUEIRA, Eurico Dias (2002). *Momentos de uma caminhada existencial*. Braga: s/e.
- NOGUEIRA, Franco (1977). *Salazar, os tempos áureos (1928-1936)*. Coimbra: Atlântida Editora, vol. II.
- NOGUEIRA, Franco (1978). *Salazar, as grandes crises (1936-1945)*. Coimbra: Atlântida Editora, vol. III (2ª ed., 1983).
- NOVA BÍBLIA DOS CAPUCHINHOS (1998). Lisboa/ Fátima: Difusora Bíblica (1º ed.).
- NÓVOA, António (1992). “A ‘Educação Nacional’”. In Fernando Rosas (coord.). *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, vol. XII, pp. 455-519.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente*. Porto: ASA.
- NUNES, Ana Bela & BRITO, J. Maria (1992). “Política económica, industrialização e crescimento”. In Fernando Rosas (coord.). *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, vol. XII, pp. 306-351.

OZGA, Jenny (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, A. Carneiro (1940). *Portugal Renovado (Discursos)*. Lisboa: Livraria Bertrand.

PARDAL, Luís (1985). “Educação e desenvolvimento social, económico e tecnológico em Portugal”. In J. Evangelista Loureiro (org.), *O Futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 155-171.

PARDINHAS, M. Alves (1955). “Problemas do ensino e educação”. *Estudos*, Outubro, pp. 482-484.

PARDINHAS, M. Alves (1956). “Problemas do ensino e educação”. *Estudos*, Janeiro, pp. 42-50.

PEDREIRA, D. J. Augusto (2006). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.

PEDRO DOS SANTOS, António (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.

PINHO, António Maria de (1965). “A colaboração entre o Ensino Particular e o Ensino Oficial”. In *Actas do 1º Congresso Nacional do Ensino Particular*. Lisboa: s/e, pp. 178-183.

PINTO, Amadeu (1994). “Análise/Testemunho – O EPC, em Portugal, em 1994”. *Contacto*, n.º 109, Novº/Dezº, pp. 2-10.

PINTO, Amadeu (2006). “Eu não preciso do Estado para fazer educação”. *Expresso* (separata), 10 de Junho, pp. 24/25.

PINTO, Amadeu (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.

PINTO, F. Leite (1959). *Continuar Portugal*. Porto: Livraria Figueirinhas.

PINTO, F. Leite (1963). *A educação no espaço português*. Lisboa: Editorial Império.

PINTO, F. Leite (1966a). *Da instrução pública à educação nacional*. Lisboa: Ed. Panorama.

PINTO, F. Leite (1966b). “Da instrução pública obrigatória à educação permanente”. *Sulco*, n.º 7, pp. 928-960.

PINTO, Mário (1976). “Que futuro para o ensino privado”. *Cadernos Nova Terra*, vol. I, pp. 78-91.

PINTO, Mário (1994). “Liberdades de aprender e de ensinar; Escola Privada e Escola Pública”. In Roberto Carneiro (org. e coord.), *Ensino Livre, Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: ASA, pp. 83-102.

PIRES, Eurico Lemos (1985). “As assimetrias regionais”. In J. Evangelista Loureiro (org.), *O Futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 263-291.

PLANCHARD, Émile (1966). *Fondements d'une Planification Pédagogique au Portugal*. Lisboa: MEN.

- PLANCHARD, Émile (1974). *Alguns postulados e aspectos da democratização do ensino*. Coimbra: FLUC – Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos (separata da Revista Portuguesa de Pedagogia, ano VIII – 1974).
- PLANCHARD, Émile (1978). *Em defesa da liberdade de ensino*. Lisboa: Editorial Verbo.
- POLICARPO, D. José (1976). “Liberdade de ensino ou ensino para a liberdade?”. *Cadernos Nova Terra – O Direito de Educar.*, vol. I, pp. 10-12.
- POLICARPO, D. José (1989). “Fundamentos Teológicos da Formação Religiosa”. *Communio*, n.º1, Janeiro, pp. 26-31.
- POLICARPO, D. José (1999). “A Educação Moral e Religiosa Católica, ao serviço da construção da Pessoa”. In SNEC/ Faculdade de Teologia. *Pessoa, Cultura, Fé*, Lisboa: SNEC, pp. 57-62.
- POLICARPO, D. José (2007). “A Escola Católica ao serviço da missão da Igreja”. *Lumen*, série III, n.º1, Janeiro/Fevereiro, pp. 8-13.
- POUPARD, D. Paul (1985). “A Escola Católica, visão do futuro”. *Construir Escola Católica*, ano 3, n.º 3, Dezembro, pp. 3-7.
- PRESIDÊNCIA DO CONSELHO (s/d). *Projecto do IV Plano de Fomento*, tomo I, Metrópole.
- PRM - Projecto Regional do Mediterrâneo (1964). *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole – previsão para 1975)*, vol. II. IAC/ Centro de Estudos de Estatística Económica.
- PT – João XXIII (1963). Carta Encíclica *Pacem in Terris*. In Peter Stilwell (coord.), *Caminhos da Justiça e da Paz*. Lisboa: Rei dos Livros, pp. 195-231 (2ª ed. aumentada).
- QA – Pio XI (1931). Carta Encíclica *Quadragesimo Anno*. In Peter Stilwell (coord.), *Caminhos da Justiça e da Paz*. Lisboa: Rei dos Livros, pp. 69-113 (2ª ed. aumentada).
- QUENTAL, Antero de (2008). *Causas da decadência dos povos peninsulares*. Lisboa: Tinta da China (1ª edição).
- RAMOS, Rui (1988). “Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo”. *Análise Social*, vol. XXIV, n.ºs 103/104, pp. 1067-1145.
- RATZINGER, D. Joseph (2006). *Deus e o Mundo*. Coimbra: Tenacitas.
- REIS, António (1971). “Breve história de uma política de ensino”. *Seara Nova*, n.º 1505, Março, pp. 2-7.

- RETAMAL, Fernando (1986). “A missão educadora da Igreja”. *Construir Escola Católica*, ano 3, n.º 7, Abril, pp. 3-7.
- REZOLA, Maria Inácia (1992). “Breve panorama da situação da Igreja e da religião católica em Portugal (1930-1960)”. In Fernando Rosas (coord.). *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, vol. XII, pp 222-255.
- ROCHA, João C. (2006). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- RODRIGUES, A. Simões & FERREIRA, A. Gomes (2000). “Imagens da Escola – Memória e Realidade”. In *Escolas – Memória e Realidade*. Coimbra: DREC, pp. 9-42.
- RODRIGUES, D. António dos Reis (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- RODRIGUES, Eduardo G. (1976). “A liberdade de Ensino em Portugal”. *Cadernos Nova Terra*, vol. I, pp. 30-37.
- RODRIGUES, Francisco (1917). *A formação intelectual do jesuíta. Leis e factos*. Porto: s/e.
- RODRIGUES, Francisco (1931). *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal*. Porto: s/e, tomo III, vol. I.
- RODRIGUES, José Agostinho (1965). “O Ensino Particular tem direitos”. In *Actas do 1º Congresso Nacional do Ensino Particular*. Lisboa: s/e, pp. 719-724.
- ROSA, Carlos Alberto (1979). “Discurso na sessão de encerramento”. In AEC, Colóquio Internacional *A escola católica numa sociedade pluralista*. Fátima: Associação de Escolas Católicas, pp. 121-123.
- ROSAS, Fernando (coord.) (1992). *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROSAS, Fernando (1994). “O Estado Novo (1926-1974)”. In José Mattoso (dir.). *História de Portugal*. Lisboa: Editorial Estampa, vol. VII.
- SALAZAR, António de Oliveira (1959a). *Discursos e Notas Políticas (1938-1943)*. Coimbra: Coimbra Editora, vol. III.
- SALAZAR, António de Oliveira (1959b). *Discursos e Notas Políticas (1943-1950)*. Coimbra: Coimbra Editora, vol. IV.
- SALAZAR, António de Oliveira (1967). *Entrevistas, 1960 - 1966*. Coimbra: Coimbra Editora.
- SALAZAR, António de Oliveira (2002). *Não discutimos a Pátria*. Lisboa: Nova Arrancada.
- SALVADOR, Humberto (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- SAMPAIO, José Salvado (1978). “Notas sobre o ensino particular em Portugal”. *Seara Nova*, Maio, n.º 1591, pp. 7-9.

- SAMPAIO, José Salvado (1980). *Portugal – A educação em números*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, A. Ribeiro (1971). “O ‘Projecto do Sistema Escolar’ e a Reforma do Ensino Secundário”. *Brotéria*, vol. 92, pp. 313-331.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1985). “Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português”. *Análise Social*, vol. XXI, n^{os} 87, 88, 89, pp. 869-901.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1993). “O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português”. In Boaventura Sousa Santos (coord.), *Portugal: um retrato singular*. Porto: Afrontamento, pp. 15-56.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1994). *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.
- SANTOS, Maria Emília Brederode (1981). “Inovação educacional”. In Manuela Silva & M. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 385-412.
- SCEC – SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (1977). *A Escola Católica*. In SNEC – SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (1981a), *Igreja, Educação, Escola*. Lisboa: SNEC, pp. 167-195.
- SCEC - SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (1988). *Dimensão religiosa da educação na Escola Católica – elementos de reflexão e de revisão*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- SCEC – SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (1997). *A Escola Católica no Limiar do Terceiro Milénio*. Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- SEABRA, J. Augusto (1989). “Comentário 1”. In *Actas do III Congresso do Ensino Particular e Cooperativo*, vol. III. S/I: Ed. Contacto/AEEP, pp. 29-45.
- SERRÃO, Joel (1981). “Estrutura social, ideologias e sistema de ensino”. In Manuela Silva & M. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 17-45.
- SILVA, Manuela & TAMEN, M. Isabel Tamen (coord.) (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVA, Mário (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- SIMÃO, J. Veiga (1970a). *Da Universidade*. Lourenço Marques: Universidade de Lourenço Marques.

- SIMÃO, J. Veiga (1970b). *Discurso proferido pelo Ministro Prof. Doutor José Veiga Simão no acto de transmissão de poderes*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- SIMÃO, J. Veiga (1970c). *Batalha da educação*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- SIMÃO, J. Veiga (1971). *O direito à educação*. Lisboa : Ministério da Educação Nacional.
- SIMÃO, J. Veiga (1972a). *Uma revolução pacífica*. Lisboa: M.E.N.
- SIMÃO, J. Veiga (1972b). *Para um Portugal mais culto e mais humano*. Lisboa: M.E.N.
- SIMÃO, J. Veiga (1972c). *Educação é diálogo*. Lisboa: M.E.N.
- SIMÃO, J. Veiga (1973a). *Democratização do ensino: sonho de ontem, lei de hoje, força de amanhã*. Lisboa : Ministério da Educação Nacional.
- SIMÃO, J. Veiga (1973b). *Educação... Caminhos de Liberdade*. Lisboa: CIREP/ Ministério da Educação Nacional [compilação e coordenação de Rita Pinto Leite].
- SIMÃO, J. Veiga (1974). *Meu povo, meu pensamento*. Lisboa: M.E.N.
- SIMÃO, J. Veiga (2005). “Ensino Técnico-Profissional (1970-1974)”. *AIP Informação*, n.º 3/4, Março/Abril (separata).
- SIMÃO, J. Veiga (2010). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.
- SIMÕES, J. Santos (1968). *Engrenagens do Ensino*. Porto: Nova Realidade.
- SIMÕES, J. Santos (1969). “A democratização do ensino em Portugal e o ensino particular”. *In II Congresso Republicano de Aveiro*. Teses e documentos, vol. I, Seara Nova.
- Sínodo dos Bispos (1977). *In SNEC – SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ* (1981a), *Igreja, Educação, Escola*. Lisboa: SNEC, pp. 157-158.
- SNEC – SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (1981a). *Igreja, Educação, Escola*. Lisboa: SNEC.
- SNEC – SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (1981b). *Relatório de Actividades – ano de 1981*.
- SNEC – SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (1984a). *Construir Escola Católica*, n.º 9, Junho.
- SNEC – SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (1984b). “Linhas gerais do estatuto e regulamento do SNEC”, Ref. SNEC 151.15, 20 de Novembro.
- SNEC – SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (1999). *Inquérito a Escolas Católicas, no âmbito da OIEC*. Documento policopiado, não editado.
- SOUSA, Marcelo Rebelo de (2000). “Uma nova educação para Portugal”. *Semanário Económico*, 26/5/2000, pp. 1-7.
- STILWELL, Peter (coord.) (1987). *Caminhos de Justiça e da Paz*. Lisboa: Rei dos Livros (2º ed. aumentada).

STOER, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

TAVARES, Adérito (2010). “Centenário da República – um momento de reflexão”. *Família Cristã*, Outubro, pp. 34-39.

TAVARES, Manuel (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.

TAVARES, P. Campos (1960). “A frequência do Ensino Secundário nos últimos 20 anos”. In DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO PRIMÁRIO, *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. Lisboa: MEN, pp. 255-277.

TEDESCO, Juan Carlos (1999). *O Novo Pacto Educativo – educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão (2ª ed. 2000).

TEIXEIRA, Manuela (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.

TELLES, I. Galvão (1964). *Problemas da Juventude*. Lisboa: Secretariado Nacional de Informação.

TELLES, I. Galvão (1966a). *Temas de Educação*. Lisboa: M.E.N.

TELLES, I. Galvão (1966b). *Para um Estatuto da Educação Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

TELLES, I. Galvão (1968a). *Mais ensino para mais portugueses*. Lisboa: M.E.N.

TELLES, I. Galvão (1968b). *O que se fez e por que se fez*. Lisboa: Edição do autor.

TEODORO, António (1976). *Perspectiva do ensino em Portugal*. Porto: Edições O Professor.

TEODORO, António (1978). *A revolução portuguesa e a educação*. Lisboa: Editorial Caminho.

TEODORO, António (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.

TEODORO, António (2002). *As políticas educativas em discurso directo: 1955-1995*. Lisboa: IIE.

TEODORO, António (2007). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.

THERESE, Marie (1976). “Nesta altura o ensino particular funciona melhor que o oficial”. *Cadernos Nova Terra*, vol. I, pp. 41-42.

VALENTE, V. Pulido (1973). *O Estado Liberal e o ensino. Os liceus portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais do I.S.E.

VALSASSINA, Frederico (1972). “Colaboração ou oposição” (entrevista). *Diário de Lisboa*, 17 de Novembro, pp. 1-5, 9.

VALSASSINA, Frederico (2006a). “A evolução do ensino particular”. *Expresso* (separata), 10 de Junho, pp. 18/19.

VALSASSINA, Frederico (2006b). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.

VALSASSINA, Frederico, HEITOR, Mário, HEITOR, Frederico & HEITOR, João (2006). *Colégio Valsassina, Uma história com mais de 100 anos*. Lisboa: Colégio Valsassina.

VEIGA, Estácio da (1964). “O Ciclo Preparatório e o Ensino Particular”. *Boletim do Grémio Nacional dos Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular, ano 1, n.º 1, Out./Dez., pp. 28-34*.

VENTURA, Joaquim R. (2009). *Entrevista*. Documento policopiado, em anexo.

VERNEY, Luís António (1965). *O verdadeiro método de estudar*. Lisboa, Verbo.

2. Legislação consultada e referenciada

- Decreto n.º 19 244, de 16 de Janeiro de 1931 (aprova o 1º Estatuto do Ensino Particular).
- Decreto n.º 20 613, de 5 de Dezembro de 1931 (aprova o 2º Estatuto do Ensino Particular).
- *Constituição da República Portuguesa* (1933).
- Decreto n.º 22 842, de 18 de Julho de 1933 (aprova o 3º Estatuto do Ensino Particular).
- Decreto-Lei n.º 23 447, de 5 de Janeiro de 1934 (aprova o 4º Estatuto do Ensino Particular).
- Lei n.º 1910, de 23 de Maio de 1935 (aprova a revisão da CRP).
- Decreto n.º 32 241, de 5 de Setembro de 1942 (cria a Inspeção-Geral de Ensino e a Inspeção do Ensino Particular).
- Despacho ministerial de 8 de Julho de 1944 (fixa os ordenados mínimos para os professores do ensino particular).
- Decreto n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947 (promulga a Reforma do Ensino Liceal).
- Decreto n.º 36 508, de 17 de Setembro de 1947 (aprova o Estatuto do Ensino Liceal).
- Decreto n.º 37 112, de 22 de Outubro de 1948 (aprova os programas da disciplina de Religião e Moral Católicas para os 1º, 2º e 3º ciclos do Liceu).
- Lei n.º 2033, de 27 de Junho de 1949 (aprova a Lei de Bases do Ensino Particular).
- Decreto-Lei n.º 37 544, de 8 de Setembro de 1949 (reorganiza a Inspeção do Ensino Particular).
- Decreto n.º 37 545, de 8 de Setembro de 1949 (aprova o 5º Estatuto do Ensino Particular).
- Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952 (aprova o Plano de Educação Popular).

- Decreto-Lei n.º 38 969, de 27 de Outubro de 1952 (regula a execução do Plano de Educação Popular).
- Decreto-Lei n.º 40 964, de 31 de Dezembro de 1956 (alarga a escolaridade obrigatória para quatro anos, para os rapazes).
- Decreto-Lei n.º 41 192, de 18 de Julho de 1957 (revê o 5º Estatuto do Ensino Particular; altera algumas disposições do Estatuto, em matéria de matrículas, exames, concessões de alvarás e diplomas).
- Decreto-Lei n.º 41 572, de 28 de Março de 1958 (aprova o plano de construção escolar de novos liceus).
- Portaria n.º 17 149, de 4 de Maio de 1959 (altera o 5º Estatuto do Ensino Particular).
- Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de Maio de 1960 (alarga a escolaridade obrigatória para quatro anos, para as raparigas).
- Decreto n.º 44 413, de 23 de Junho de 1962 (altera 5º Estatuto do Ensino Particular).
- Decreto-Lei n.º 45 103, de 1 de Julho de 1963 (aprova o Código da Contribuição Industrial).
- Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho de 1964 (alarga a escolaridade obrigatória para seis anos).
- Portaria n.º 20 904, de 13 de Novembro de 1964 (estabelece as condições de concessão de subsídios para a construção, ampliação e apetrechamento de estabelecimentos do ensino particular).
- Portaria n.º 21 490, de 25 de Agosto de 1965 (regula a incumbência do ensino da moral e religião a fazer nos estabelecimentos de ensino primário oficial segundo os planos e textos aprovados).
- Decreto n.º 47 347, de 26 de Novembro de 1966 (aprova o programa da disciplina de Religião e Moral, destinado ao 1º ciclo do ensino liceal e ao ciclo preparatório do ensino técnico profissional).
- Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967 (determina a unificação dos dois ciclos vestibulares do ensino secundário).
- Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de Março de 1967 (autoriza, em determinadas situações, a realização de experiências pedagógicas nos estabelecimentos de ensino públicos e privados).
- Lei n.º 3/71, de 16 de Agosto (revê a Constituição da República Portuguesa).
- Decreto-Lei n.º 307/71, de 15 de Julho (aprova o estatuto legal da UCP).
- Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro (cria a Inspeção-Geral do Ensino Particular).
- Decreto-Lei n.º 254/72, de 27 de Julho (aprova a gratuitidade da escolaridade obrigatória de seis anos nas escolas preparatórias públicas e nos postos oficiais da Telescola).

- Decreto-Lei n.º 47/73, de 12 de Fevereiro (organiza a Inspeção-Geral do Ensino Particular, criada pelo Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro).
- Despacho n.º 15/73, de 23 de Junho (integra o ensino particular nos esquemas de Fomento Educacional). *Boletim Oficial, suplemento*, Dezembro de 1973, pp.75/76.
- Despacho de 24 de Julho de 1973 (concede subsídios ao ensino particular). *Boletim Oficial, suplemento*, Dezembro de 1973, pp. 167-169.
- Lei n.º 5/73, de 25 de Julho (aprova a reforma do sistema educativo – reforma “Veiga Simão”).
- Despacho n.º 34/73, de 25 de Agosto (integra o ensino particular nos esquemas de Fomento Educacional). *Boletim Oficial, suplemento*, Dezembro de 1973, pp.159/164.
- Despacho n.º 37/73, de 9 de Outubro (concede subsídios ao ensino particular).
- Decreto-Lei n.º 524/73, de 13 de Outubro (determina a gratuitidade para os oito anos de escolaridade obrigatória).
- Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de Maio (define o programa do I Governo provisório).
- Despacho n.º 11/76, de 5 de Fevereiro (alarga a possibilidade da concessão do paralelismo pedagógico a todo o território).
- Ofício-circular n.º 80/76, de 25 de Agosto (louva a actuação de alunos, professores e responsáveis pedagógicos dos estabelecimentos de ensino particular abrangidos pelo paralelismo pedagógico pela maneira como decorreu todo o processo de exames).
- Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro (reconhece as Associações de Pais e Encarregados de Educação).
- Lei n.º 9/79, de 19 de Março (aprova as Bases do ensino particular e cooperativo).
- Despacho n.º 140/79, de 30 de Abril (apresenta a constituição de grupos de trabalho para a elaboração dos estatutos do ensino particular).
- Lei n.º 65/79, de 4 de Outubro (Lei da liberdade de ensino).
- Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro (cria a Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo).
- Decreto-Lei n.º 431-A/80, de 1 de Outubro (regulamenta a aplicação do regime da profissionalização em exercício aos docentes do ensino particular e cooperativo).
- Decreto-Lei n.º 456/80, de 9 de Outubro (aprova a isenção da generalidade dos impostos para as cooperativas de ensino).
- Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro (aprova o 6º Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo).

- Decreto-Lei n.º 260-D/81, de 2 de Setembro (revê o regime jurídico de isenções fiscais das pessoas colectivas de utilidade pública).
- Decreto-Lei n.º 441-A/82, de 6 de Novembro (aprova as bases do sector cooperativo do ensino).
- Decreto-Lei n.º 37/83, de 25 de Janeiro (define as linhas de crédito bonificado destinadas à aquisição, construção e equipamento de estabelecimento do EPC não superior).
- Decreto-Lei n.º 394-B/84, de 26 de Dezembro (aprova a isenção de imposto sobre o valor acrescentado de todos os estabelecimentos de ensino integrados no Sistema Nacional de Educação).
- Decreto-Lei n.º 169/85, de 20 de Maio (define a contagem do tempo de serviço no EPC).
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro (define o regime da gratuidade da escolaridade obrigatória).
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (altera a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).
- Portaria n.º 772/2009, de 21 de Julho (actualiza os coeficientes de desvalorização da moeda).

3. Arquivos

Arquivo da Associação de Representantes de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP)

a) Actas

- *Actas da Direcção Central* de:

15/2/1975 (n.º 1); 3/5/1975 (n.º 7); 7/6/1975 (n.º 9); 6/9/1975 (n.º 14); 13/12/1975 (n.º 19); 6/11/1976 (n.º 39); 15/1/1977 (n.º 43); 5/3/1977 (n.º 45); 30/4/1977 (n.º 49); 2/7/1977 (n.º 54); 24/9/1977 (n.º 56); 29/10/1977 (n.º 58); 27/1/1978 (n.º 62); 18/2/1978 (n.º 64); 20/5/1978 (n.º 70); 7/10/1978 (n.º 76); 27/1/1979 (n.º 81); 20/4/1979 (n.º 85); 19/1/1980 (n.º 96); 5/2/1980 (n.º 97); 8/3/1980 (n.º 98).

- *Actas da Tomada de Posse*:

n.º 1 (15/2/1975); n.º 4 (19/3/1977); n.º 5 (24/3/1979).

- *Actas das Assembleias Executivas* de:

18/6/1974 (n.º 1); 26/6/1974 (n.º 3); 19/7/1974 (n.º 4); 29/7/1974 (n.º 5); 23/9/1974 (n.º 6); 9/11/1974 (n.º 9); 30/11/1974 (n.º 10); 4/1/1975 (n.º 11); 11/1/1975 (n.º 12).

- *Actas das Assembleias Plenárias* de:
1/2/1975 (n.º 1); 7/6/1975 (n.º 2); 6/5/1978 (n.º 9).

b) Espólio do Pe. Nuno de Santa Maria Fróes Burguete

- Caixa 1 (Funcionamento da AEEP)
- Caixa 2 (Estatutos da AEEP)
- Caixa 3 (Ensino Particular)
- Caixa 4 (Educação I)
- Caixa 9 (Assuntos Laborais – CCT – Profissionalização – Sindicatos)
- Caixa 10 (Encontros e Congressos)
- Caixa 11 (Fundação da AEEP)
- Caixa 12 (*Congrene* – Congresso)

Arquivo da Conferência Episcopal Portuguesa (CEP)

- *Actas das Assembleias Plenárias* de:

Janeiro de 1947; 17 e 18/10/1952 (24^a); 13 a 15/12/1955 (27^a); 11 a 13/12/1956 (29^a); 17 a 19/12/1957 (30^a); 13 a 16/1/1959 (31^a); 12 a 15/1/1960 (32^a); 10 a 13/1/1961 (33^a); 14 e 15/6/1964 (36^a); 12 a 16/1/1965 (37^a); 1 e 2/3/1966 (38^a); 7 a 11/4/1970; 9 a 13/11/1970; 19 a 21/6/1972; 10/7/1972; 30/4 a 4/5/1973; 13 e 14/6/1975 (69^a); 26 a 30/4/1976 (72^a); 8 a 12/11/1976; 3 a 6/4/1978; 12 a 15/11/1979 (84^a).

Arquivo do Ministério da Educação

- Caixa 2/1321 (Gabinete do Ministro da Educação – Relatórios, ano de 1971)
- Caixa 1/1309 (Gabinete do Ministro da Educação – Diversos, anos de 1972 a 1973)
- Caixa 1/1317 (Gabinete do Ministro da Educação – Diversos, ano de 1973)

Arquivos do Patriarcado de Lisboa

a) Arquivo 1 (Convento de S. Vicente de Fora)

- Caixa 1 (Secretariado do Ensino Particular Diocesano)
- Caixa 2 (Colégios diocesanos I)
- Caixa 3 (Colégios diocesanos II)
- Caixa 4 (Documentos vários)
- Caixa 5 (Ensino religioso particular)

b) Arquivo 2 (Campo Mártires da Pátria)

- Caixa 1 (vários documentos do SDEP do Patriarcado)

c) Arquivo 3 (da Chancelaria)

- Gaveta 1
- Gaveta 2
- Gaveta 3
- Gaveta 7

Arquivo particular do Dr. Fernando Pinto Ribeiro Brito

- Pasta 2 (AEEP)
- Pasta 2.4 (Movimentos da AEEP)
- Pasta 2.2 (AEEP – problemas)

Arquivo particular do Dr. Frederico Valsassina Heitor

- Pasta I (Relatório Pedagógico)
- Pasta II (Notas sobre a evolução do EPC durante o século XX)

Arquivo particular do Pe. Joaquim Rodrigues Ventura

- Pasta I
- Pasta II
- Pasta VII
- Pasta VIII
- Pasta IX
- Pasta X
- Pasta XI
- Pasta XII
- Pasta XIII

Arquivo particular do Prof. Doutor José Veiga Simão

- Pasta 1

4. Documentos parlamentares

Assembleia Constituinte (AC)

Diário das Sessões de:

25/7/1975; 2/8/1975; 3/9/1975; 10/9/1975; 12/9/1975; 24/9/1975; 11/10/1975; 15/10/1975; 16/10/1975; 14/1/1976; 3/4/1976; 11/11/1976.

Assembleia da República (AR)

Diário das Sessões de:

11/8/1976; 28/10/1976; 29/12/1976; 8/10/1977; 13/2/1978; 17/3/1978; 30/3/1978; 2/6/1978; 19/1/1979; 14/2/1979; 14/3/1979; 27/7/1979; 17/1/1980; 30/4/1980.

Assembleia Nacional (AN)

Diário das Sessões de:

27/11/1937; 5/3/1938; 24/3/1938; 27/5/1940; 25/2/1949; 16/3/1949; 23/3/1949; 24/3/1949; 25/3/1949; 26/3/1949; 18/12/1952; 15/12/1955; 11/7/1956; 12/12/1956; 11/4/1958; 18/6/1959; 8/7/1959; 24/1/1962; 15/2/1962; 17/3/1962; 19/3/1962; 11/12/1962; 16/12/1963; 22/1/1964; 24/1/1964; 30/1/1964; 31/1/1964; 1/2/1964; 6/2/1964; 19/11/1964; 28/11/1964; 11/12/1964; 5/3/1965; 12/3/1965; 24/4/1965; 14/12/1965; 18/1/1966; 4/3/1966; 16/3/1966; 17/3/1966; 24/3/1966; 25/3/1966; 12/1/1967; 14/1/1967; 18/1/1967; 19/1/1967; 20/1/1967; 21/1/1967; 25/1/1967; 23/3/1967; 7/11/1967; 10/11/1967; 16/11/1967; 15/12/1967; 11/1/1968; 3/2/1968; 7/2/1968; 9/3/1968; 19/12/1968; 5/2/1969; 14/3/1969; 24/1/1970; 10/4/1970; 16/4/1970; 18/4/1970; 1/6/1971; 6/2/1971; 18/2/1971; 14/4/1971; 2/7/1971; 7/12/1972; 13/4/1973; 14/4/1973; 7/12/1973; 12/12/1973; 13/12/1973; 31/1/1974; 15/3/1974; 20/4/1974.

5. Periódicos consultados e citados

- *A Capital* de: 7/5/1974; 23/7/1976.

- *A defesa* (Diocese de Évora) de: 6/9/1955; 22/6/1957; 10/8/1957; 24/8/1957; 29/3/1958; 5/4/1958; 12/4/1958; 24/5/1958; 7/6/1958; 6/9/1958; 9/4/1960; 11/6/1960; 16/6/1962;

28/7/1962; 6/10/1962; 20/6/1964; 2/9/1967; 7/10/1967; 1/3/1969; 5/4/1969; 10/5/1969; 28/6/1969; 2/8/1969; 18/4/1970; 2/5/1970; 27/3/1971; 24/4/1971; 19/6/1971; 11/9/1971; 12/2/1972; 18/3/1972; 17/3/1973; 24/3/1973; 31/3/1973; 25/8/1973; 20/10/1973; 11/7/1974; 13/2/1975; 10/7/1975; 16/10/1975; 22/1/1976; 15/9/1976; 16/2/1977; 21/12/1977; 7/6/1978; 18/10/1978.

- *A Ordem* (Diocese do Porto) de: 18/2/1950; 14/10/1950; 9/6/1951; 22/3/1952; 1/11/1952; 8/11/1952; 9/4/1955; 30/4/1955; 25/12/1955; 14/7/1956.

- *A Voz do Domingo* (Diocese de Leiria) de: 1/1/1950; 26/3/1950; 13/11/1955; 7/10/1956; 13/10/1956; 28/1/1962; 19/4/1964; 20/9/1964; 4/10/1964; 18/5/1969; 17/1/1971; 14/2/1971; 1/1/1973; 25/3/1973; 9/9/1973; 22/2/1976; 11/4/1976; 25/7/1976; 1/8/1976; 14/8/1977; 21/12/1977; 15/1/1978; 29/1/1978; 11/6/1978; 2/7/1978; 28/1/1979; 11/3/1979; 3/6/1979; 22/7/1979; 3/8/1980; 31/8/1980.

- *Alvorada* de 11/5/1969.

- *CODEPA*: Boletim n.º 12.

- *Contacto* (Boletim da AEEP) n.ºs: 8 (Nov./1978); 19 (1981); 32 (1981); 109 (Novº/Dezº/1994).

- *Correio da Manhã* de 26/11/1979.

- *Correio de Coimbra* (Diocese de Coimbra) de: 15/4/1961; 22/2/1962; 29/11/1962; 7/2/1963; 30/4/1964; 29/4/1965; 13/3/1969; 18/9/1969; 9/10/1969; 13/8/1970; 18/2/1971; 5/3/1971; 22/7/1971; 30/9/1971; 8/6/1972; 29/6/1972; 3/8/1972; 21/9/1972; 20/9/1973; 6/3/1975; 20/11/1975; 25/1/1979.

- *Diário de Coimbra* de: 3/3/1975; 7/10/1977.

- *Diário de Lisboa* de: 3/11/1972; 17/11/1972.

- *Diário de Notícias* de 24/4/1976.

- *Diário Popular* de 19/12/1978.

- *Expresso* de 10/3/1973.

- *Jornal da Beira* (Diocese de Viseu) de: 26/5/1950; 13/9/1957; 10/8/1962; 9/11/1962; 4/8/1967; 12/1/1968; 8/8/1969; 5/9/1969; 19/2/1971; 19/11/1971; 3/12/1971; 2/6/1972; 28/7/1972; 6/10/1972; 20/4/1973; 14/12/1973; 25/10/1974; 6/12/1974; 25/7/1975; 5/12/1975; 13/2/1976; 18/8/1977; 3/11/1977; 16/10/1980.

- *Jornal da Família* (Instituto Secular das Cooperadoras da Família) de Outubro de 2009.

- *Jornal de Notícias* de: 18/11/1972; 31/10/1978.

- *Jornal Novo* de 9/9/1975.

- *Mensageiro de Bragança* (Diocese de Bragança) de: 17/7/1964; 9/10/1964; 16/4/1965; 16/9/1966; 11/9/1970; 16/10/1970; 19/2/1971; 9/4/1971; 11/6/1971; 18/6/1971; 7/7/1972; 14/7/1972; 21/7/1972; 23/3/1973; 14/11/1975; 2/1/1976; 20/2/1976; 28/12/1977; 21/7/1978; 29/9/1978; 10/11/1978.

- *Novidades* (Patriarcado) de: 27/4/1928; 11/6/1932; 1/10/1952; 30/6/1955; 1/10/1955; 3/10/1955; 28/6/1956; 27/3/1957; 7/10/1959; 1/6/1962; 17/7/1964; 20/4/1965; 26/4/1965; 16/5/1969; 8/9/1970; 11/9/1970; 12/9/1970; 8/10/1970; 28/6/1972; 20/9/1972; 28/09/1972; 29/09/1972; 8/3/1973; 9/3/1973; 29/7/1973; 14/8/1973; 2/9/1973; 5/9/1973.

- *O Concelho de Proença-a-Nova* de: 1/6/1975; 25/5/2002.

- *O Dia* de 8/12/1979.

- *O Mirante* de 16/8/2006 (versão electrónica em <http://semanal.omirante.pt>).

- *O Século* de 22/3/1974.

- *Reconquista* (Diocese de Portalegre e Castelo Branco) de: 20/5/1956; 1/7/1956; 14/10/1956; 2/12/1956; 21/7/1957; 16/11/1958; 18/10/1959; 27/3/1960; 15/10/1961; 2/12/1962; 18/8/1963; 5/10/1968; 28/6/1969; 24/1/1970; 16/12/1972; 27/1/1973; 10/3/1973; 14/4/1973; 7/7/1973; 4/8/1973; 27/10/1973; 30/3/1974; 15/6/1974; 23/11/1974; 8/2/1975; 15/2/1975; 22/2/1975; 1/3/1975; 8/3/1975; 12/4/1975; 19/4/1975; 3/5/1975; 28/6/1975; 30/8/1975; 6/9/1975; 4/10/1975; 8/11/1975; 20/2/1976; 28/10/1977; 24/2/1978; 10/3/1978; 21/4/1978; 25/5/1979.

- *República* de 5/4/1975.

- *Semanário Económico* de 26/5/2000.

- *The Guardian* de 1/3/1974.

- *Vida Mundial* de: 11/8/1972; 13/4/1973.

- *Voz Portucalense* (Diocese do Porto) de: 6/3/1971; 24/4/1971; 1/7/1972; 22/7/1972; 20/9/1972; 12/5/1973; 20/10/1973; 30/3/1974; 6/4/1974; 1/11/1975; 20/8/1976; 18/3/1977; 27/5/1977; 19/8/1977; 24/2/1978; 2/3/1978; 20/4/1978; 6/7/1978; 30/11/1978; 26/7/1979; 3/4/1980; 10/4/1980; 24/4/1980.

6. Outros documentos e textos citados

- *Apreciação do Projecto de Lei n.º 25/1, sobre a liberdade de ensino*. Colégio S. João de Brito, 7/1/1977.

- LXXXIX Assembleia Plenária da CEE (Madrid, 23 a 27/4/2007). “La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en siglo XXI”.

- *Comissão para a reforma da legislação sobre o Ensino Particular* (1973). “Projecto de aditamentos à Proposta de Lei n.º 25/X”, 21 de Fevereiro.

- *Diário da República* de 5/9/1975, III série (aprova primeiros Estatutos da AEEP).

- *Diário da República* de 22/12/1976 (altera os Estatutos da AEEP).

- *Recolha de informação estatística das Oficinas de S. José* (doc. policopiado, não editado).

- Tribunal Cível da Comarca de Lisboa, 5ª Vara, apresentação n.º 2048, 17/2/1976.

7. Webliografia

- Agrupamento de Escolas do Sardoal

[http://joomla.eps-](http://joomla.eps-sardoal.rcts.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=29)

[sardoal.rcts.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=29](http://joomla.eps-sardoal.rcts.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=29) (2/8/2009).

- Código de Direito Canónico (versão em espanhol).

http://www.vatican.va/archive/ESL0020/___P2L.HTM (12/12/2007).

- CT – JOÃO PAULO II (1979).– Exortação Apostólica *Catechesi Tradendae*. Disponível em:

http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_16101979_catechesi-tradendae_po.html (8/11/2009).

- DIM – Pio XI (1929). Carta-Encíclica sobre a Educação Cristã da Juventude, disponível em:

www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divinillius-magistri_po.html (10/5/2006).

- Discurso de João Paulo II aos participantes no 32º Congresso Nacional da União dos Juristas Católicos Italianos, em 7/12/1981 (versão em italiano) (13/2/2008).

http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1981/december/documents/hf_jp-ii_spe_19811207_giuristi-cattolici_it.html (11/2/2008).

- Discurso de Paulo VI aos participantes do Congresso organizado pela A.C.L.I. para a formação profissional (E.N.A.I.P.), em 6/11/63.

http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/speeches/1963/index_po.htm (versão em italiano) (13/2/2008).

- Discurso de João Paulo II na sede da UNESCO, em 2/6/1980 (versão em francês)

http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1980/june/documents/hf_jp-ii_spe_19800602_unesco_fr.html (13/2/2008).

- *Estatísticas da Educação*: <http://inenetw02.ine.pt:8080/biblioteca/search.do>

Anos lectivos 1950/51; 1951/52; 1952/53; 1953/54; 1954/55; 1955/56; 1956/57; 1957/58; 1958/59; 1959/60; 1969/70; 1977/78; 1978/79; 1979/80; 1980/81.

- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (1998). “A administração das Escolas no Portugal Democrático”. *Curso de Verão de 1998*. www.cursoverao.pt (3/2/2002).

FR – *Fides et ratio* (1998). Carta-Encíclica do Papa João Paulo II aos bispos da Igreja Católica sobre as relações entre fé e razão, disponível em www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_15101998_fides-et-ratio_po.html (14/7/2009).

- Programas dos governos constitucionais

http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais (24/1/2008).

- Radiomensagem do Papa Pio XII aos fiéis portugueses por ocasião da consagração da Igreja e do género humano ao Coração Imaculado de Maria:

http://www.vatican.va/holy_father/pius_xii/speeches/1942/documents/hf_p-xii_spe_19421031_immaculata_po.html (13/10/2009).

- Resenha histórica do Externato Frei Luís de Sousa

<http://www.freiluisdesousa.pt/> (28/7/2009).

- SCEC – SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (2002). *As pessoas consagradas e a sua missão na escola*. Disponível em:

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_d oc_20021028_consecrated-persons_po.html (3/11/2009).

- Testemunho de um ex-aluno do Ext. Durões Correia
<http://jornaldenisa.blogspot.com/2008/10/evocao-de-um-professor.html> (27/7/2008).

Índice de Quadros, Tabelas, Gráficos e Mapas

1. Índice de Quadros

Quadro III.3.1: Diagrama associativo	656
Quadro III.4.1: Escolas privadas por distrito em 1955/56	724
Quadro III.4.2: Escolas privadas por distrito em 1963/64	725
Quadro III.4.3: Escolas privadas por distrito em 1972/73	726
Quadro III.4.4: Escolas privadas e escolas estatais em 1963/64	728
Quadro III.4.5: Concelhos abrangidos pelas escolas privadas e públicas	749
Quadro III.4.6: Concelhos não abrangidos pelas escolas privadas e públicas	762
Quadro III.4.7: Frequência de escolas privadas por concelho, por tipo de escola	763
Quadro III.4.8: Distribuição das escolas privadas e públicas por distrito	764
Quadro III.4.9: Evolução das escolas privadas existentes em 1955/56	767
Quadro III.4.10: Evolução dos encerramentos das escolas privadas existentes em 1955/56	768
Quadro III.4.11: Evolução das escolas privadas existentes em 1963/64 (e não existentes em 1955/56)	770
Quadro III.4.12: Evolução dos encerramentos das escolas privadas existentes em 1963/64 (e não existentes em 1955/56)	771
Quadro III.4.13: Evolução das escolas privadas existentes em 1972/73 (e não existentes em 1963/64)	773
Quadro III.4.14: Evolução das escolas privadas existentes em pelo menos um dos registos	775
Quadro III.4.15: Síntese comparativa das quebras das escolas privadas	777
Quadro III.4.16: Novas escolas privadas	778
Quadro III.4.17: Frequência de alunos em 1955/56 (ensino secundário liceal)	780
Quadro III.4.18: Alunos por estabelecimento, público e privado, em 1955/56 (ensino secundário liceal)	781
Quadro III.4.19: Postos de Telescola entre 1965/66 e 1976/77	791

2. Índice de Tabelas

Tabela III.4.1: Concelhos do distrito de Aveiro que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	730
Tabela III.4.2: Concelhos do distrito de Beja que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	731
Tabela III.4.3: Concelhos do distrito de Braga que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	732
Tabela III.4.4: Concelhos do distrito de Bragança que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	733
Tabela III.4.5: Concelhos do distrito de Castelo Branco que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	734
Tabela III.4.6: Concelhos do distrito de Coimbra que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	735
Tabela III.4.7: Concelhos do distrito de Évora que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	736
Tabela III.4.8: Concelhos do distrito de Faro que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	737
Tabela III.4.9: Concelhos do distrito de Guarda que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	738
Tabela III.4.10: Concelhos do distrito de Leiria que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	739
Tabela III.4.11: Concelhos do distrito de Lisboa que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	740
Tabela III.4.12: Concelhos do distrito de Portalegre que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	741
Tabela III.4.13: Concelhos do distrito de Porto que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	742
Tabela III.4.14: Concelhos do distrito de Santarém que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	743
Tabela III.4.15: Concelhos do distrito de Setúbal que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	744

Tabela III.4.16: Concelhos do distrito de Viana do Castelo que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	745
Tabela III.4.17: Concelhos do distrito de Vila Real que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	746
Tabela III.4.18: Concelhos do distrito de Viseu que possuem (ou não) escolas secundárias do grau liceal e escolas do Ciclo Preparatório directo	747

3. Índice de Gráficos

Gráfico II.3.1: Evolução do número de matrículas no ensino liceal e no ensino técnico (Continente e Ilhas), entre 1945/46 e 1967/68	102
Gráfico II.3.2: Evolução do Produto Interno Bruto (PIB) ao custo dos factores (1050-1973)	114
Gráfico II.4.1: Ensino secundário liceal, oficial e particular (sem ensino eclesiástico): 1º ao 7º ano; ciclo preparatório + curso geral/ unificado + curso complementar (Continente e Ilhas)	146
Gráfico III.4.1: Evolução, por distritos, do número de escolas privadas, na globalidade, em 1955/56, 1962/63 e 1972/73	727
Gráfico III.4.2: Distribuição de escolas privadas e públicas por distrito	765
Gráfico III.4.3: Evolução dos encerramentos das escolas privadas existentes em 1955/56... 768	
Gráfico III.4.4: Evolução dos encerramentos das escolas privadas existentes em 1963/64 (mas não existentes em 1955/56)	771
Gráfico III.4.5: Evolução dos encerramentos das escolas privadas existentes em 1972/73 (mas não existentes em 1963/64)	774
Gráfico III.4.5: Evolução dos Postos de Telescola oficiais e particulares entre 1965/66 e 1976/77	792

4. Índice de Mapas

Mapa III.4.1. Distribuição, por concelhos, das escolas privadas existentes em pelo menos 1955/56, 1963/64 ou 1972/73	752
--	-----

Mapa III.4.2. Distribuição, por concelhos, das escolas católicas existentes em pelo menos 1955/56, 1963/64 ou 1972/73	753
Mapa III.4.3. Distribuição, por concelhos, das escolas de matriz cristã existentes em pelo menos 1955/56, 1963/64 ou 1972/73	754
Mapa III.4.4. Distribuição, por concelhos, das escolas católicas e escolas de matriz cristã existentes em pelo menos 1955/56, 1963/64 ou 1972/73	755
Mapa III.4.5. Distribuição, por concelhos, das escolas laicas existentes em pelo menos 1955/56, 1963/64 ou 1972/73	756
Mapa III.4.6. Distribuição, por concelhos, dos liceus estatais, em 1967/68	757
Mapa III.4.7. Distribuição, por concelhos, dos liceus estatais, em 1972/73	758
Mapa III.4.8. Distribuição, por concelhos, das escolas de ciclo preparatório estatais, em 1972/73	759
Mapa III.4.9. Distribuição, por concelhos, das escolas estatais (liceus e ciclo preparatório) em 1972/73	760

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**«O DEBATE EM TORNO DO ENSINO PRIVADO NAS DÉCADAS DE 50,
60 e 70 DO SÉCULO XX.
UM OLHAR PARTICULAR DAS ESCOLAS CATÓLICAS»**

**DISSERTAÇÃO DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO – ESPECIALIDADE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Doutorando: Jorge Ferreira Cotovio

Orientador: Professor Doutor António Gomes Ferreira

Janeiro de 2011

ANEXOS

Índice

Anexo I.....	6
Anexo I A - Estatísticas sobre escolas católicas, escolas de matriz cristã e escolas laicas relativas a cada distrito do território continental	7
Anexo I B – Estatísticas gerais	28
Anexo I C – Roteiro cronológico	33
Anexo II (Documentos diversos)	41
Anexo II A - Carta do Pe. João Cabeçadas ao Ministro Galvão Telles (22/2/1966).....	42
Anexo II B - Resposta do Cardeal Cerejeira ao Ministro Galvão Telles (6/5/1966)	46
Anexo II C - Carta do episcopado ao Ministro Veiga Simão (17/7/1970) e respectivas respostas (17//11/1970 e 6/12/1973).....	48
Anexo II D - Carta do Cardeal Cerejeira ao Ministro Veiga Simão, a propósito da UCP (7/7/1971).....	53
Anexo II E - Carta de directores de colégios ao Ministro Veiga Simão (6/5/1972)	54
Anexo II F - Carta de directores de colégios ao Ministro Veiga Simão (19/6/1972).....	60
Anexo II G - Comunicado da Comissão do Ensino Particular (15/7/1972).....	61
Anexo II H - Carta de D. António Ribeiro ao Ministro Veiga Simão (30/9/1972).....	63
Anexo II I - Discurso do deputado José da Silva (7/12/1972)	64
Anexo II J - Conclusões do II Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular (6 e 7/3/1973).....	68
Anexo II L - Panfletos do caso Proença-a-Nova (Fevereiro de 1975)	70
Anexo II M - Acta da reunião da CEEC com directores de EC (8/8/1975)	73
Anexo II N - Carta do Pe. Joaquim Ventura ao secretário do Bispo de Portalegre e Castelo Branco (31/1/1976)	76
Anexo II O - Comunicado do Ministro Vítor Alves sobre o ensino particular (24/4/1976).....	78
Anexo II P - Carta do Pe. Joaquim Ventura, a propósito de um dia de reflexão (23/11/1977)	81
Anexo II Q - Projecto de Lei CONGRENE sobre a Liberdade de Ensino (Outubro de 1978)	83
Anexo II R - Exposição proferida pelo Pe. Joaquim Ventura no Colóquio de Lyon	

(19 a 21/9/1978)	88
Anexo II S - Estatutos da AEC (8/3/1980).....	93
Anexo II T – Cartazes diversos (I Congresso do Ensino Particular; Congrene; VII Colóquio Internacional Échanges Internationaux	101
Anexo III (Entrevistas).....	102
Pe. Amadeu Pinto	106
Dr. António de Almeida Costa	119
D. António Baltasar Marcelino.....	125
Pe. António Mendes Fernandes	140
Pe. António Pedro dos Santos	144
D. António dos Reis Rodrigues	154
Doutor António Teodoro	158
Dr. Frederico Valsassina Heitor	171
Dr. Humberto Salvador	189
Pe. João Carlos Rocha	194
Pe. João de Freitas Ferreira	199
Pe. Joaquim Rodrigues Ventura	216
D. José Augusto Pedreira	248
Pe. José Baptista Mendes	259
Pe. José Carlos Belchior	267
Doutor José Oliveira Ascensão	280
Dr. José Pereira Neto	286
Doutor José Veiga Simão	293
Pe. Luciano Guerra.....	329
Pe. Manuel Clemente Teixeira	342
D. Manuel Falcão	352
Dr. Manuel Tavares	355
Doutora Manuela Teixeira.....	362
Ir. Maria Antónia Guerreiro	376
Ir. Maria Helena Moreno	393
Sr. Mário Silva	396
Eng. Roberto Carneiro.....	402
Pe. Sebastião Brás	406

Dr. Virgílio Mota.....	417
Pe. Vítor Melícias.....	426

Anexo I

O Anexo I contém informações estatísticas por nós elaboradas, a partir de dados recolhidos empiricamente ou oriundos de fontes oficiais, e que serviram de base a diversas análises incluídas na investigação.

O “Roteiro cronológico” elenca a informação mais relevante do percurso histórico do ensino privado – com ênfase para o ensino da Igreja – tomando como referência principal as décadas de cinquenta, sessenta e setenta do século XX.

Estatísticas gerais relativas a cada distrito do território continental

Quadro I.A1: Colégios do distrito de Aveiro, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A2: Colégios do distrito de Beja, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A3: Colégios do distrito de Braga, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A4: Colégios do distrito de Bragança, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A5: Colégios do distrito de Castelo Branco, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A6: Colégios do distrito de Coimbra, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A7: Colégios do distrito de Évora, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A8: Colégios do distrito de Faro, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A9: Colégios do distrito da Guarda, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A10: Colégios do distrito de Leiria, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A11: Colégios do distrito de Lisboa, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A12: Colégios do distrito de Portalegre, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A13: Colégios do distrito do Porto, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A14: Colégios do distrito de Santarém, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A15: Colégios do distrito de Setúbal, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A16: Colégios do distrito de Viana do Castelo, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A17: Colégios do distrito de Vila Real, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Quadro I.A18: Colégios do distrito de Viseu, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Notas introdutórias

Os quadros seguintes regem-se pelos seguintes critérios:

a) Estão apenas consideradas escolas privadas que ministrem pelo menos um ciclo do ensino equivalente aos actuais 2º e 3º ciclos do Ensino Básico ou Ensino Secundário (antigos Ciclo Preparatório/ Ensino Secundário liceal).

b) Estão assinaladas as escolas privadas existentes em três períodos: 1955/56, 1962/63 e 1972/73 (em 1955/56, com o número de alunos; nos restantes anos com o símbolo “o”). Desta forma, poderão ter existido estabelecimentos nestas três décadas, de duração fugaz, não mencionados nos quadros.

c) Quando o estabelecimento ainda existe em 2009, a designação é a actual, tendo como referência a constante na lista de escolas patente nas páginas das Direcções Regionais de Educação, na Internet. Estes colégios estão assinalados em itálico.

d) Quando o estabelecimento já não existe, apresenta-se a última designação oficial conhecida. (Há casos de escolas privadas que, embora existindo actualmente, não têm oferta educativa no âmbito considerado; como tal, não estão assinaladas a itálico).

e) A diocese onde se integra a escola privada tem em conta o actual ordenamento territorial eclesiástico (que é diferente nas décadas consideradas, no caso de Santarém, Setúbal e Viana do Castelo – três novas dioceses oriundas de Lisboa (Santarém e Setúbal) e Braga (Viana do Castelo)).

f) Os dados relativos ao número de alunos no ano lectivo 1955/56 foram recolhidos no Arquivo Documental do Ministério da Educação (caixa 17, Inspeção do Ensino Particular, Ano lectivo de 1955/56, “Mapas de Aproveitamento Escolar enviados pelos estabelecimentos de ensino particular”).

g) Os estabelecimentos existentes em 1962/63 estão de acordo com o *Guia do Ensino Particular* (1964), e os assinalados em 1972/73 têm por base as informações constantes no Boletim Oficial do MEN (1972c)¹.

h) Relativamente à identidade do estabelecimento, “EC” significa que a escola é uma “Escola Católica”, assim considerada pelo ordinário diocesano². A sigla “emc” significa

¹ Como a listagem constante neste documento relativo a 1972/73 não é estritamente estatística, procurámos confirmar a informação por outros meios (designadamente, *Anuário Católico*, semanários diocesanos, personalidades que entrevistámos e pessoas que conheciam as escolas).

“escola de matriz cristã”, assim identificada consensualmente por um conjunto de individualidades conhecedoras do estabelecimento, de acordo com o critério definido em 1.4.4. Um traço (“-”) significa que a escola, segundo estas personalidades, não apresentava sinais evidentes de uma educação com referências católicas (o que não significa, de forma alguma, que houvesse hostilidade), considerando-se “laica”. Sempre que surgiam dúvidas ou não havia referências credíveis, optámos por considerar a escola laica, assinalando-a com um traço (“-”). Esta classificação tem em conta o estilo de educação no período em análise, que pode não coincidir com os tempos posteriores, no caso de terem continuado a funcionar após a década de setenta.

Em cada diocese foram especialmente consultadas as seguintes pessoas:

- *Algarve*: D. Manuel Madureira Dias; Pe. David Sequeira; Pe. José Nobre Duarte; Pe. José Pedro Martins.

- *Aveiro*: D. António Marcelino; Pe. João Gonçalves Gaspar; Sr. Bernardino Ribeiro; Arq. Gaspar Domingues.

- *Beja*: D. Manuel Falcão; Pe. António Aparício; Sr. Jacinto Sota; D. Manuela Florêncio; Sr. José Correia.

- *Braga*: D. Eurico Dias Nogueira; Pe. António José Gomes Marques; Pe. José Mendes Rodrigues; Pe. Carlos Nuno Salgado Vaz; Dr. José Pedro Marques; Pe. Joaquim Costa.

- *Bragança*: D. António Rafael; Pe. José Bernardes Machado Vicente; Pe. Artur Parreira; Pe. Acácio Anselmo; Pe. Valentim Bom; Ir. Maria Casimira; Ir. Maria da Paz;.

- *Coimbra*: D. Eurico Dias Nogueira; Pe. Joel Antunes; Pe. José Carraco; Pe. Alberto Gil; Pe. José de Oliveira Moço; Pe. João Evangelista; Dr. Pereira Alves; Dr. Rui Costa; Pe. Saúl Teixeira; Dra. Maria Palmira Pimentel.

- *Évora*: D. Manuel Madureira Dias; Pe. Adriano Chorão Lavajo Simões; Pe. Manuel do Nascimento Salvador; Pe. Carlos Melo; Dr. José Sampaio; D. Maria de Lurdes Luna.

- *Guarda*: Pe. Mendes Fernandes; Pe. José Baptista; Pe. Manuel Geada.

- *Lamego*: D. António Rafael; Pe. Joaquim Rebelo.

² Subdividimos as EC em: ECc (Escola Católica congregacional); ECd (Escola Católica diocesana).

- *Leiria*: Pe. Joaquim Ventura; Pe. Henrique Fonseca; Dr. Jorge Condorcet; Sr. José Lorrvão.

- *Lisboa*: Dr. Frederico Valsassina; Pe. João Rocha; Pe. J. Carlos Belchior; Pe. João Carrilho; Pe. Raul Cardoso; Pe. Alberto Dias; D. Maria José Machado; Dra. Paula Simões.

- *Portalegre e Castelo Branco*: D. António Marcelino; Pe. João Mendonça; Pe. Vítor Vaz; Pe. Fernando Farinha; Pe. Lúcio Alves Nunes; Pe. José Dias da Costa; Prof. João Carita; Prof. Margarida Madeira.

- *Porto*: Pe. Sebastião Brás; Pe. Manuel Clemente; Pe. Manuel Reis.

- *Santarém*: Pe. Fernando Campos; Prof. António Feliciano; D. Lina Esteves; Dr. Joaquim Pinto; D. Maria Helena Curado; Câmara Municipal de Ourém.

- *Setúbal*: D. João Alves; D. Manuel Martins.

- *Vila Real*: Pe. António Castro Fontes; Pe. António Lourenço Fontes; Pe. Albino Dias; Dr. Júlio Montalvão Machado.

- *Viana do Castelo*: Pe. Pio Sousa; Pe. José de Sousa Marques; Pe. João Baptista Gomes.

- *Viseu*: D. António Rafael; Pe. José Fernandes Vieira; Pe. Augusto Gomes.

Quadro I.A1: Colégios do **distrito de Aveiro**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1962/63	1972/73
<i>Col. de Albergaria</i>	Albergaria-a-Velha	Aveiro	emc	88	o	o
Col. de D. Pedro V	Aveiro	Aveiro	emc	36	-	-
<i>Col. de N.S. da Assunção</i>	Anadia	Aveiro	ECc	148	o	o
Col. de N.S. da Conceição	Espinho	Porto	-	118	o	o
Col. Nacional de Anadia	Anadia	Aveiro	emc	126	o	o
Col. Sag. Cor. de Maria	Aveiro	Aveiro	ECc	104	o	o
Esc. Académica de S. Bernardo	Águeda	Aveiro	emc	47	o	-
Ext. Académico	Oliv. de Azeméis	Porto	-	189	o	o
Ext. Alfredo Vieira Guedes	Castelo de Paiva	Porto	-	56	o	o
Ext. Cambrense	Vale de Cambra	Porto	-	70	-	-
Ext. Castilho	S. João da Madeira	Porto	-	107	o	o
Ext. D. Afonso Henriques	Mealhada	Coimbra	emc	48	-	-
Ext. D. Egas Moniz	Estarreja	Aveiro	emc	102	o	o
Ext. de Gil Vicente	Bustos	Aveiro	-	-	o	-
Ext. de João de Barros	Ílhavo	Aveiro	ECd	72	o	o
Ext. de Júlio Dinis	Ovar	Porto	-	22	o	-
Ext. de N.S. da Esperança	Ovar	Porto	-	41	o	-
Ext. de S. João	Vagos	Aveiro	ECd	-	-	o
Ext. de S. João de Brito	Murtosa	Aveiro	ECd	37	-	-
Ext. de S. Luís	Espinho	Porto	-	139	o	-
Ext. de Sta Mafalda	Arouca	Porto	emc	-	o	o
Ext. de Sta Maria	Vila da Feira	Porto	emc	91	o	o
Ext. de Sto António	Arouca	Porto	-	50	o	-
Ext. do Infante	Oliveira do Bairro	Aveiro	emc	85	o	o
Ext. do Vouga	Sever do Vouga	Aveiro	-	-	-	o
Ext. Éden	Oliveira do Bairro	Aveiro	ECd	-	-	o
Ext. Frei Luís de Sousa	Luso	Coimbra	emc	7	o	-
Ext. Infante D. Henrique	Sangalhos	Aveiro	-	74	o	-
Ext. Liceal e Técn. Sant' Ana	Mealhada	Coimbra	emc	-	o	o
Ext. Pio XII	Fiães	Porto	emc	-	o	-

Quadro I.A2: Colégios do **distrito de Beja**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Col. de Sta Maria	Beja	Beja	emc	90	o	-
Col. do Sag. Coração de Jesus	Beja	Beja	ECc	94	o	-
<i>Col. N.S. da Graça</i>	Milfontes	Beja	ECd	-	-	o
Ext. 3 de Maio	Beja	Beja	-	-	-	o
Ext. Abade Correia da Serra	Serpa	Beja	emc	41	o	-
Ext. Afonso Henriques	Ourique	Beja	-	-	-	o
Ext. D. Filipa de Vilhena	Aljustrel	Beja	-	116	o	-
Ext. de S. João de Deus	Alvito	Beja	-	25	o	o
Ext. de S. José	Vidigueira	Beja	-	79	o	o
Ext. de Sto António	Cuba	Beja	-	16	-	-
Ext. de Sto Ildefonso	Almodôvar	Beja	ECd	-	o	o
Ext. Dr. António Colaço	Castro Verde	Beja	-	-	-	o
Ext. Infante Santo	Moura	Beja	-	49	-	-
Ext. Liceal D. Sancho II	Mértola	Beja	emc	-	o	o
Ext. Liceal de Odemira	Odemira	Beja	-	63	o	-
Ext. Nun'Álvares	Ferreira do Alentejo	Beja	ECd	-	o	o
Ext. Paula Vicente	Moura	Beja	-	71	o	-

Quadro I.A3: Colégios do **distrito de Braga**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
<i>Col. D. Diogo de Sousa</i>	Braga	Braga	ECd	145	o	o
Col. de Dublin	Braga	Braga	ECc	85	o	o
<i>Col. de N.S. da Conceição</i>	Guimarães	Braga	ECc	152	o	o
Col. do Sag. Cor. de Maria	Braga	Braga	ECc	136	o	o
Col. do Sag. Cor. de Maria	V. Pouca – Guimarães	Braga	ECc	114	o	-
Col. Egas Moniz	Guimarães	Braga	ECd	-	o	o
Col. Missionário Ultramarino	Braga	Braga	emc	-	o	o
<i>Col. Teresiano</i>	Braga	Braga	ECc	64	o	o
Ext. Alcaide de Faria	Barcelos	Braga	ECc	77	o	o
Ext. Camilo Castelo Branco	V.N. de Famalicão	Braga	ECc	139	o	o
Ext. D. António Barroso	Barcelos	Braga	ECc	96	o	o
Ext. D. Pedro V	Braga	Braga	ECc	56	-	-
Ext. de S. Geraldo	Braga	Braga	ECc	98	-	-
Ext. de Vieira do Minho	Vieira do Minho	Braga	emc	-	-	o
Ext. de Vizela	Vizela	Braga	-	-	o	o
<i>Ext. Delfim Ferreira</i>	V.N. de Famalicão	Braga	emc	-	o	o
Ext. Infante de Sagres	Esposende	Braga	emc	59	o	o
Ext. Municipal de Fafe	Fafe	Braga	ECc	125	o	o
<i>Ext. S. Miguel de Refojos</i>	Cab. de Basto	Braga	ECc	55	o	o
Inst. Miss. do Esp. Santo	Fraião - Braga	Braga	ECc	90	o	o

Quadro I.A4: Colégios do **distrito de Bragança**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Col. de S. João de Brito	Bragança	Bragança	ECd	84	o	o
Col. do Sag. Cor. de Jesus	Bragança	Bragança	ECc	106	o	o
Col. Paroquial de Sto António	Vinhais	Bragança	ECd	-	o	-
<i>Col. Ultramarino N.S. da Paz</i>	Chacim (M. de Cavaleiros)	Bragança	ECc	-	o	o
Col. Ultramarino N.S. da Paz	Sendim (Mir. do Douro)	Bragança	ECc	-	-	o
Ext. Campos Monteiro	Torre de Moncorvo	Bragança	emc	89	o	o
Ext. da Imaculada Conceição	Carrazeda de Anciães	Bragança	emc	-	-	o
Ext. de Alfandega da Fé	Alfandega da Fé	Bragança	emc	-	o	o
Ext. de N. S. do Caminho	Mogadouro	Bragança	ECd	-	o	-
Ext. de N.S. do Amparo	Mirandela	Bragança	-	107	o	-
Ext. de S. José	Miranda do Douro	Bragança	ECc	14	o	-
Ext. de Sta Luzia	Vila Flor	Bragança	ECc	-	o	o
Ext. Liceal Guerra Junqueiro	Freixo de Espada-à-Cinta	Bragança	ECd	-	o	o
<i>Ext. N.S. de Fátima</i>	Carviçais (T. de Moncorvo)	Bragança	ECd	-	-	o
Ext. Trindade Coelho	Macedo de Cavaleiros	Bragança	-	117	o	o

Quadro I.A5: Colégios do **distrito de Castelo Branco**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Centro Lic. e Téc. Sto Condestável	Sertã	Port. e C. Branco	-	-	o	o
Col. de N.S. de Fátima	Castelo Branco	Port. e C. Branco	ECc	100	o	-
Col. de N.S. do Rosário	Castelo Branco	Port. e C. Branco	ECc	8	o	o
Col. Egitanense	Idanha-a-Nova	Port. e C. Branco	-	39	-	-
Col. Instituto de Sto António	Castelo Branco	Port. e C. Branco	emc	156	-	-
Col. Moderno	Covilhã	Guarda	emc	37	o	o
<i>Ext. Cap. Santiago de Carvalho</i>	Alpedrinha	Guarda	emc	-	-	o
Ext. de N.S. da Conceição	Covilhã	Guarda	ECc	64	o	-
Ext. de N.S. da Esperança	Belmonte	Guarda	ECc	-	o	o
Ext. de N.S. do Incenso	Penamacor	Guarda	emc	-	o	o
<i>Ext. de N.S. dos Remédios</i>	Tortosendo	Guarda	ECc	-	o	o
Ext. de Sto António	Fundão	Guarda	emc	188	o	-

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Ext. Dioc. de Proença-a-Nova	Proença-a-Nova	Port. e C. Branco	ECd	-	o	o
Ext. Dioc. N.S. do Almortão	Idanha-a-Nova	Port. e C. Branco	ECd	-	o	o
Ext. do Sag. Cor. Maria	Covilhã	Guarda	ECc	-	o	o
Ext. do Senhor do Calvário	Medelim	Port. e C. Branco	emc	-	o	o
Ext. Infanta D. Maria	Covilhã	Guarda	emc	21	-	-
<i>Inst. Vaz Serra</i>	Cernache do Bonjardim	Port. e C. Branco	-	189	o	o

Quadro I.A6: Colégios do **distrito de Coimbra**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Col. Alexandre Herculano	Coimbra	Coimbra	emc	192	o	o
<i>Col. da Rainha Sta Isabel</i>	Coimbra	Coimbra	ECc	120	o	o
<i>Col. de S. José</i>	Coimbra	Coimbra	ECc	156	o	o
<i>Col. de S. Teotónio</i>	Coimbra	Coimbra	ECd	-	o	o
Col. de Sta Catarina	Fig. da Foz	Coimbra	emc	92	o	-
Col. de Sta Cruz	Coimbra	Coimbra	emc	95	o	o
Col. de Sta Maria	Coimbra	Coimbra	emc	76	o	o
Col. Luís de Camões	Coimbra	Coimbra	ECc	76	o	-
Col. Progresso	Coimbra	Coimbra	-	146	o	o
<i>Coop. de Ens. de Coimbra (S. Pedro)</i>	Coimbra	Coimbra	-	312	o	o
Ext. Academia Figueirense	Fig. da Foz	Coimbra	-	65	-	-
Ext. Alves Mendes	Arganil	Coimbra	emc	58	o	-
Ext. Brás de Mascarenhas	Oliveira do Hospital	Coimbra	emc	146	o	o
Ext. D. João de Castro	Coimbra	Coimbra	-	164	o	-
Ext. Príncipe das Beiras (Ext. de N.S. da Esperança)	Penacova	Coimbra	emc	34	o	o
Ext. de S. Tiago	Soure	Coimbra	emc	50	o	-
Ext. de S. Tomás de Aquino	Coimbra	Coimbra	-	-	o	-
Ext. Fernão Mendes Pinto	Montemor-o-Velho	Coimbra	emc	-	-	o
Ext. Infante D. Pedro	Condeixa-a-Nova	Coimbra	-	67	o	-
Ext. Infante de Sagres	Cantanhede	Coimbra	emc	138	o	o
Ext. Liceal Dr ^a Maria Cândida	Mira	Coimbra	emc	-	o	o
Ext. Pedro Nunes	Coimbra	Coimbra	-	83	o	-
Ext. Portugal	Coimbra	Coimbra	-	51	o	-
Ext. Sta Maria Maior	Tábua	Coimbra	emc	-	-	o
Ext. Sto António	Lousã	Coimbra	emc	53	o	o
<i>Instituto Inácio Loyola (CAIC)</i>	Cernache	Coimbra	ECc	-	o	o
Sala de Estudo D. Dinis	Coimbra	Coimbra	-	-	o	-

Quadro I.A7: Colégios do **distrito de Évora**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Academia Feminina Eborense	Évora	Évora	-	25	-	-
Col. da Imaculada Conceição	Évora	Évora	ECc	-	0	0
Col. de N.S. do Carmo	Évora	Évora	ECc	100	0	0
Col. de S. Domingos Sávio	Vendas Novas	Évora	ECd	77	0	0
<i>Col. Laura Vicuña</i>	Vendas Novas	Évora	ECc	-	-	0
Col. Nuno Álvares	Évora	Évora	ECd	77	0	0
Esc. Sec. de Reguengos	Reg. de Monsaraz	Évora	emc	42	0	0
Ext. de Arraiolos	Arraiolos	Évora	emc	10	0	-
Ext. Diogo Lopes Sequeira	Alandroal	Évora	emc	22	0	0
Ext. Estremosense	Estremoz	Évora	-	137	-	-
Ext. João das Regras	Vila Viçosa	Évora	emc	92	0	-
Ext. Liceal S. Joaquim	Estremoz	Évora	-	-	0	-
Ext. Mestre de Avis	Montemor-o-Novo	Évora	emc	146	0	0
Ext. Moderno	Évora	Évora	-	-	0	-
<i>Ext. N.S. da Purificação</i>	Cabeção (Mora)	Évora	-	-	0	0
<i>Ext. Oratório de S. José</i>	Évora	Évora	ECc	-	0	0
Ext. P. Luís António da Cruz	Viana do Alentejo	Évora	emc	12	0	-
Ext. Redondense	Redondo	Évora	emc	-	0	-

Quadro I.A8: Colégios do **distrito de Faro**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
<i>Col. Algarve</i>	Faro	Algarve	emc	44	0	0
<i>Col. de N. S. do Alto</i>	Faro	Algarve	ECc	76	0	0
Ext. de N.S. do Rosário	Olhão	Algarve	emc	30	0	-
Ext. de Portimão	Portimão	Algarve	-	63	0	0
Ext. de S. Bartolomeu de Messines	S. Bart. de Messines	Algarve	-	-	-	0
Ext. de S. Brás	S. Brás de Alportel	Algarve	emc	-	0	0
Ext. de Sta Catarina	Monchique	Algarve	ECd	34	0	0
Ext. de Sta Isabel	Faro	Algarve	-	34	-	-
Ext. de Sta Maria	Tavira	Algarve	-	60	0	-
Ext. Dr. João Lúcio	Olhão	Algarve	-	51	0	0
Ext. Fareense	Faro	Algarve	emc	-	0	0
Ext. Gil Eanes	Lagos	Algarve	-	60	0	0
Ext. Infante D. Henrique	Loulé	Algarve	-	142	0	-
Ext. N.S. das Mercês	Tavira	Algarve	emc	69	0	-
Ext. Nacional	V. R. de Sto António	Algarve	-	101	0	0
Ext. Olhanense	Olhão	Algarve	-	42	0	-
Ext. Silvense	Silves	Algarve	emc	73	0	-

Quadro I.A9: Colégios do **distrito da Guarda**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Col. de S. José	Guarda	Guarda	ECd	196	o	o
Col. do Sag. Cor. de Maria	Guarda	Guarda	ECc	190	o	-
<i>Esc. Reg. Dr. J. Dinis Fonseca</i>	Cerdeira (Sabugal)	Guarda	ECc	20	o	o
<i>Esc. Reg. Dr. J. Dinis Fonseca</i>	Outeiro de S. Miguel	Guarda	ECc	42	o	o
Escola dos Gaiatos	Guarda	Guarda	emc	58	o	o
Ext. da Imaculada Conceição	Celorico da Beira	Guarda	-	57	o	o
Ext. de Aguiar da Beira	Aguiar da Beira	Viseu	emc	-	o	o
Ext. de Dinis	Trancoso	Guarda	emc	70	o	o
<i>Ext. de N. S. de Fátima</i>	Manteigas	Guarda	emc	-	o	o
Ext. de S. Pedro	V. Franca das Naves	Guarda	emc	-	o	o
Ext. de Sto António de Meda	Meda	Lamego	ECc	-	o	o
Ext. de V. N. de Foz Côa	V. N. de Foz Côa	Lamego	emc	48	o	o
Ext. Dr. Simões Pereira	Seia	Guarda	-	84	o	-
Ext. Frei Bernardo de Brito	Almeida	Guarda	emc	-	o	o
Ext. Liceal de Fig. C. Rodrigo	Fig. de Castelo Rodrigo	Guarda	emc	-	o	o
Ext. Liceal de Pinhel	Pinhel	Guarda	ECc	79	o	-
Ext. Liceal de Vilar Formoso	Vilar Formoso	Guarda	emc	-	o	o
Ext. Marquês de Tomar	Fornos de Algodres	Viseu	emc	82	o	o
Ext. Nun'Álvares	Gouveia	Guarda	ECd	-	o	o
Ext. Paroq. N. S. da Conceição	S. Romão - Seia	Guarda	emc	-	o	-
Ext. Sec. do Sabugal	Sabugal	Guarda	emc	-	o	-
<i>Ext. Secundário do Souto</i>	Souto (Sabugal)	Guarda	emc	-	-	o

Quadro I.A10: Colégios do **distrito de Leiria**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
<i>Col. da Benedita</i>	Benedita	Leiria	emc	-	-	0
<i>Col. de N.S. do Rosário de Fátima</i>	Leiria	Leiria	ECc	111	0	0
Col. de Porto de Mós	Porto de Mós	Leiria	-	-	0	0
Col. Marista de Leiria	Pousos - Leiria	Leiria	ECc	13	0	0
<i>Col. Conciliar de Maria Imaculada</i>	Cruz da Areia, Leiria	Leiria	ECc	0	0	0
<i>Esc. de Formação Social</i>	Marrazes, Leiria	Leiria	ECc	-	0	0
Esc. Sec. da Câmara Municipal	Figueiró dos Vinhos	Coimbra	-	69	0	0
Ext. Alcobacense	Alcobaça	Lisboa	-	62	0	0
Ext. António Soares Barbosa	Ansião	Coimbra	-	27	0	0
Ext. Atlântico	Peniche	Lisboa	ECc	-	-	0
Ext. D. Afonso Henriques	Alcobaça	Lisboa	-	-	0	0
Ext. D. Fuas Roupinho	Nazaré	Lisboa	-	-	0	0
Ext. da Guia	Guia	Coimbra	emc	-	-	0
Ext. de D. Dinis	Leiria	Leiria	emc	-	0	-
Ext. de Meira de Avis	Leiria	Leiria	-	-	0	-
Ext. de Mira d'Aire	Mira de Aire	Leiria	-	-	-	0
Ext. de S. Domingos	Castanheira de Pêra	Coimbra	-	-	0	0
Ext. Dr. Afonso Lopes Vieira	Marinha Grande	Leiria	ECd	46	0	0
Ext. Dr. Correia Mateus	Leiria	Leiria	-	127	0	-
Ext. Infante de Sagres	Avelar	Coimbra	-	-	0	0
<i>Ext. Liceal de Alb. dos Doze</i>	Albergaria dos Doze	Leiria	emc	-	-	0
Ext. Marquês de Pombal	Pombal	Coimbra	-	121	0	0
Ext. "O Académico"	Bombarral	Lisboa	ECd	-	0	0
Ext. Ramalho Ortigão	Caldas da Rainha	Lisboa	ECd	78	0	0
Ext. Téc. Liceal Beira-Mar	Vieira de Leiria	Leiria	emc	-	-	0
Ext. Vera Cruz	Alvaiázere	Coimbra	-	30	0	0

Quadro I.A11: Colégios do **distrito de Lisboa**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
“O Académico”	Lisboa	Lisboa	-	321	o	-
<i>Academia de Sta Cecília</i>	Lisboa	Lisboa	-	-	-	o
Asilo-Escola António Feliciano de Castilho	Lisboa	Lisboa	-	-	o	-
<i>Col. Académico</i>	Lisboa	Lisboa	-	373	o	o
Col. Champagnat	Lisboa	Lisboa	ECc	82	o	-
<i>Col. D. Luísa Sigea</i>	Estoril	Lisboa	emc	-	o	o
<i>Col. da Bafureira</i>	Parede	Lisboa	emc	87	o	o
Col. da Cidadela	Cascais	Lisboa	emc	-	o	o
Col. de João de Deus	Monte Estoril	Lisboa	-	169	o	-
<i>Col. de S. João de Brito</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	264	o	o
<i>Col. de S. José</i>	Sintra	Lisboa	ECc	180	o	o
<i>Col. de Sta. Doroteia</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	159	o	o
<i>Col. do Amor de Deus</i>	Monte Estoril	Lisboa	ECc	37	o	o
<i>Col. do Bom Sucesso</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	78	o	o
Col. do Infante Santo	Lisboa	Lisboa	-	101	o	-
<i>Col. do Sag. Cor. de Maria</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	394	o	o
Col. Escola Académica	Lisboa	Lisboa	-	243	o	o
Col. Infante de Sagres	Lisboa	Lisboa	-	96	o	-
Col. Inglês de S. Julião	Carcavelos	Lisboa	-	10	o	o
Col. Lusitano	Lisboa	Lisboa	-	84	o	-
<i>Col. Manuel Bernardes</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	172	o	o
<i>Col. Maria Auxiliadora</i>	Monte Estoril	Lisboa	ECc	-	o	o
<i>Col. Marista de Carcavelos</i>	Carcavelos	Lisboa	ECc	-	-	o
<i>Col. Moderno</i>	Lisboa	Lisboa	-	258	o	o
<i>Col. Oficinas de S. José</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	-	-	o
Col. Padroeira de Portugal	Estoril	Lisboa	emc	16	-	-
<i>Col. Portugal</i>	Parede	Lisboa	-	69	o	o
<i>Col. Valsassina</i>	Lisboa	Lisboa	emc	21	o	o
<i>Col. Vasco da Gama</i>	Meleças	Lisboa	emc	-	o	o
<i>Esc. Alemã de Lisboa</i>	Lisboa	Lisboa	-	-	o	o
Esc. Ana Leonor	Lisboa	Lisboa	-	-	o	-
<i>Esc. de Pedro Nunes</i>	Lisboa	Lisboa	-	26	o	o
Esc. Lusitânia Feminina	Lisboa	Lisboa	-	92	o	-
Esc. Particular da Ordem Hosp. de S. João de Deus	Telhal (Lisboa)	Lisboa	ECc	80	o	-
Esc. Sec. Mun. de T. Vedras	Torres Vedras	Lisboa	-	151	o	-
Esc. Secundária de Sintra	Sintra	Lisboa	-	-	o	-
<i>Esc. Téc. e Lic. Salesiana de Sto Ant.º</i>	Estoril	Lisboa	ECc	108	o	o
Ext. Académico de Sintra	Sintra	Lisboa	-	69	o	-
<i>Ext. Alexandre Herculano</i>	Amadora	Lisboa	-	58	o	o
Ext. Almeida Garrett	Queluz	Lisboa	-	78	o	o
<i>Ext. Bartolomeu Dias</i>	Póvoa de Santa Iria	Lisboa	-	-	o	o
<i>Ext. Camilo Castelo Branco</i>	Lisboa	Lisboa	-	14	o	o
<i>Ext. Curso Sag. Cor. de Jesus</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	124	o	o
<i>Ext. D. Afonso V</i>	Mem Martins	Lisboa	-	-	o	o

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Ext. D. Duarte	Lisboa	Lisboa	-	-	0	-
Ext. D. Manuel D'Aguiar	Lisboa	Lisboa	-	-	0	-
Ext. D. Teresa Afonso	Algés	Lisboa	-	58	0	-
<i>Ext. da Luz</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	-	0	0
Ext. Damião de Góis	Alenquer	Lisboa	emc	76	0	-
<i>Ext. das Esc. do Sag. Cor. Jesus</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	110	0	0
Ext. de Alvalade	Lisboa	Lisboa	-	-	0	-
Ext. de Clenardo	Lisboa	Lisboa	ECc	174	0	0
Ext. de D. Dinis	Odivelas	Lisboa	-	-	0	-
Ext. de D. Lourenço	Lourinhã	Lisboa	ECd	-	0	0
Ext. de Mafra	Mafra	Lisboa	-	87	0	-
Ext. de N. S. da Saúde	Lisboa	Lisboa	emc	83	0	0
Ext. de N.S. da Penha de França	Lisboa	Lisboa	emc	46	0	0
Ext. de N.S. de Fátima	Lisboa	Lisboa	ECc	39	0	-
Ext. de Oliveira Martins	Amadora	Lisboa	-	93	0	0
<i>Ext. de Penaфирme</i>	Torres Vedras	Lisboa	ECd	-	0	0
Ext. de S. Bernardo	Azambuja	Lisboa	ECd	-	-	0
<i>Ext. de S. José</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	55	0	0
Ext. de Sta Isabel	V. F. de Xira	Lisboa	-	74	-	-
Ext. de Sousa Martins	V. F. de Xira	Lisboa	-	51	0	-
Ext. do Cadaval	Cadaval	Lisboa	-	-	0	-
<i>Ext. do Parque</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	241	0	0
Ext. Dr. José Ernesto Dias da Silva	Sob. de Monte Agraço	Lisboa	-	-	0	-
Ext. Escola Selecta D. João I	Lisboa	Lisboa	-	7	0	-
Ext. Feminino Francês	Lisboa	Lisboa	-	145	0	-
Ext. Garcia da Horta	Lisboa	Lisboa	-	48	-	-
Ext. Gil Vicente	Lisboa	Lisboa	-	123	0	0
Ext. Infanta D. Joana	Lisboa	Lisboa	-	87	0	-
Ext. Instituto Nacional	Lisboa	Lisboa	-	29	0	-
Ext. João de Barros	Lisboa	Lisboa	-	109	-	-
Ext. Latino Coelho	Lisboa	Lisboa	-	47	0	0
<i>Ext. Liceal da Casa de S. Vicente de Paulo</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	30	0	0
Ext. Lisbonense	Lisboa	Lisboa	-	43	0	-
Ext. Luís de Camões	Lisboa	Lisboa	emc	247	0	0
<i>Ext. Marista de Lisboa</i>	Lisboa	Lisboa	ECc	148	0	0
Ext. Marquesa de Alorna	Lisboa	Lisboa	-	42	0	0
Ext. Moderno	Lisboa	Lisboa	-	115	0	-
<i>Ext. Nacional de Moscavide</i>	Moscavide	Lisboa	-	121	0	0
Ext. Nun'Alvares	Lisboa	Lisboa	-	66	0	0
<i>Ext. Paula Vicente</i>	Lisboa	Lisboa	emc	111	0	0
<i>Ext. Portugália</i>	Lisboa	Lisboa	-	501	0	0
Ext. S. Gabriel	Lisboa	Lisboa	-	-	0	-
Ext. Santa Sé	Lisboa	Lisboa	emc	-	0	-
Ext. Sec. da Malveira	Malveira	Lisboa	-	-	0	-
Ext. Sec. de Loures	Loures	Lisboa	-	-	0	-
Lar Académico dos Filhos de Oficiais e Sargentos	Oeiras	Lisboa	-	-	0	0
<i>Lycée Français Charles Lepierre</i>	Lisboa	Lisboa	-	380	0	0

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Sala de Estudo “Santa Ana”	Lisboa	Lisboa	-	-	o	o
Sala de Estudo André de Resende	Lisboa	Lisboa	-	-	o	o
Sala de Estudo Labor	Lisboa	Lisboa	-	-	o	o
Sala de Estudo S. Nuno	Lisboa	Lisboa	-	-	o	o
Sala de Estudo Sta Clara	Lisboa	Lisboa	-	-	o	o

Quadro I.A12: Colégios do **distrito de Portalegre**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Col. Dioc. de Castelo de Vide	Castelo de Vide	Port. e C. Branco	ECd	-	-	o
Col. Diocesano de Sto António	Portalegre	Port. e C. Branco	ECd	95	o	o
Col. do Sag. Cor. de Maria	Portalegre	Port. e C. Branco	ECc	50	o	-
<i>Col. Luso-Britânico</i>	Elvas	Évora	ECc	54	o	o
Ext. de Camões	Ponte de Sor	Port. e C. Branco	-	131	o	o
Ext. de D. Filipa Vilhena	Ponte de Sor	Port. e C. Branco	-	-	o	-
Ext. Diogo Mendes de Vasconcelos	Alter do Chão	Port. e C. Branco	ECd	-	o	o
Ext. Durões Correia	Nisa	Port. e C. Branco	emc	67	o	-
Ext. Elvense	Elvas	Évora	ECd	69	o	-
Ext. Mestre de Avis	Avis	Évora	emc	-	o	o
Ext. Rainha Santa	Fronteira	Évora	ECc	45	o	o
Ext. S. João	Campo Maior	Évora	ECd	-	-	o

Quadro I.A13: Colégios do **distrito do Porto**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
<i>Col. Alemão</i>	Porto	Porto	-	-	0	0
Col. Almeida Garrett	Porto	Porto	emc	498	0	0
Col. Araújo Lima	Porto	Porto	-	79	0	-
Col. Brotero	Porto	Porto	emc	293	0	0
Col. D. Nuno	Póvoa do Varzim	Braga	emc	45	0	0
<i>Col. de Ermesinde</i>	Ermesinde	Porto	ECd	120	0	0
<i>Col. de Gaia</i>	Vila Nova de Gaia	Porto	ECd	119	0	0
Col. de João de Deus	Porto	Porto	emc	502	0	0
<i>Col. de N. S. de Lourdes</i>	Porto	Porto	ECc	72	0	0
<i>Col. de N. S. do Rosário</i>	Porto	Porto	ECc	189	0	0
<i>Col. de S. Gonçalo</i>	Amarante	Porto	ECd	146	0	0
<i>Col. de Sta Teresa de Jesus</i>	Sto Tirso	Porto	ECc	54	0	0
Col. do Sag. Cor. de Jesus	Póvoa do Varzim	Porto	ECc	149	0	0
<i>Col. do Sardão</i>	Vila Nova de Gaia	Porto	ECc	126	0	0
<i>Col. dos Órfãos do Porto</i>	Porto	Porto	ECc	0	0	0
Col. Escola Académica do Porto	Porto	Porto	-	-	0	0
<i>Col. Internato dos Carvalhos</i>	Carvalhos	Porto	ECc	140	0	0
<i>Col. Liverpool</i>	Porto	Porto	ECc	82	0	0
Col. Lusitano	Porto	Porto	-	64	0	0
<i>Col. Luso-Francês</i>	Porto	Porto	ECc	171	0	0
Col. Moderno	Porto	Porto	-	197	0	-
<i>Col. N. S. da Bonança</i>	Vila Nova de Gaia	Porto	ECc	314	0	0
<i>Col. N. S. da Esperança</i>	Porto	Porto	emc	416	0	0
Col. Portuense	Porto	Porto	emc	122	0	0
Ext. Avé Maria	Leça da Palmeira	Porto	emc	51	0	-
Ext. D. João III	Marco de Canaveses	Porto	emc	31	-	-
Ext. da Boa Nova	Matosinhos	Porto	ECc	32	0	0
Ext. de Antero de Quental	Paredes	Porto	emc	59	0	-
Ext. de Eça de Queirós	Lousada	Porto	emc	51	0	0
Ext. de Marco de Canaveses	Marco de Canaveses	Porto	-	-	-	0
<i>Ext. de N. S. da Paz</i>	Porto	Porto	ECc	236	0	0
<i>Ext. de N. S. das Dores</i>	Trofa	Porto	ECd	-	0	0
Ext. de N.S. do Bom Despacho	Maia	Porto	emc	40	0	0
Ext. de Sta Justa	Porto	Porto	emc	-	0	0
Ext. de Valongo	Valongo	Porto	-	-	0	-
<i>Ext. de Vila Meã</i>	Vila Meã	Porto	-	-	-	0
Ext. do Santíssimo Sacramento	Porto	Porto	ECc	59	0	-
Ext. e Salas de Est. V. da Gama	Porto	Porto	-	-	0	-
<i>Ext. Escravas do Sag. Cor. Jesus</i>	Porto	Porto	ECc	-	0	0
Ext. Filipa de Vilhena	Porto	Porto	-	72	0	0
Ext. Infante D. Henrique	Felgueiras	Porto	-	106	0	0
<i>Ext. Júlio Dinis</i>	Porto	Porto	-	36	0	0
Ext. Lic. D. Filipa de Lencastre	Porto	Porto	-	-	0	0
<i>Ext. Liceal Paulo VI</i>	Gondomar	Porto	ECc	-	-	0
Ext. Lúcia Lima	Porto	Porto	-	79	0	-
Ext. Marista do Porto	Porto	Porto	ECc	-	0	0

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
<i>Ext. N. S. do Perpétuo Socorro</i>	Porto	Porto	emc	-	0	0
Ext. Portugal	Porto	Porto	-	-	-	0
Ext. Rainha Santa	Porto	Porto	-	-	0	-
<i>Ext. Senhora do Carmo</i>	Vilar do Torno e Alentém (Lousada)	Porto	emc	104	0	0
Ext. Silva Teixeira	Porto	Porto	-	10	0	0
<i>Ext. Sta Joana</i>	Ermesinde	Porto	ECc	0	0	0
Grande Colégio de S. José	Vila do Conde	Porto	emc	63	0	0
<i>Grande Colégio Universal</i>	Porto	Porto	emc	209	0	0
<i>Inst. Nun'Alvres</i>	Caldas da Saúde	Porto	ECc	367	0	0
Salas de estudo do Bonfim	Porto	Porto	-	-	0	-
Salas de estudo Luís de Camões	Porto	Porto	-	-	0	-
Salas de estudo Sta Catarina	Porto	Porto	-	-	0	-

Quadro I.A14: Colégios do **distrito de Santarém**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Col. "La Salle"	Abrantes	Port. e C. Branco	ECc	-	o	-
<i>Col. Andrade Corvo</i>	Torres Novas	Santarém	ECd	101	o	o
<i>Col. de N.S. de Fátima</i>	Abrantes	Port. e C. Branco	ECc	145	o	o
Col. de N.S. dos Inocentes (Andaluz)	Santarém	Santarém	ECc	102	o	o
<i>Col. de S. Miguel</i>	Fátima	Leiria	ECd	-	-	o
Col. de Sta Margarida	Santarém	Santarém	emc	83	o	-
Col. de Sta Maria	Torres Novas	Santarém	ECc	206	o	o
<i>Col. do Sag. Cor. de Maria</i>	Fátima	Leiria	ECc	23	o	o
Col. Feminino de Nun' Álvares	Tomar	Santarém	emc	138	o	o
Col. Nun' Álvares	Tomar	Santarém	emc	478	o	o
Ext. Braancamp Freire	Santarém	Santarém	-	102	o	o
Ext. Cristo-Rei	Alcanena	Santarém	emc	-	-	o
Ext. D. Nuno	Rossio ao Sul do Tejo	Port. e C. Branco	-	75	o	-
Ext. D. Pedro V	Mação	Port. e C. Branco	-	148	o	o
Ext. da Imaculada Conceição	Golegã	Santarém	emc	-	o	-
Ext. de N.S. do Pranto	Ferreira do Zêzere	Coimbra	-	-	o	o
Ext. de S. Paulo	Alpiarça	Santarém	-	-	o	-
Ext. de Sta Bárbara	Praia do Ribatejo	Santarém	emc	-	o	o
Ext. de Sto António	Coruche	Évora	-	40	o	-
Ext. de Sto António	Alvega	Port. e C. Branco	emc	33	o	o
Ext. Fernão Lopes	Ourém	Leiria	-	71	o	o
Ext. Infante de Sagres	Mouriscas	Port. e C. Branco	emc	96	o	o
Ext. Liceal da Chamusca	Chamusca	Santarém	-	-	o	o
Ext. Liceal de Almeirim	Almeirim	Santarém	-	31	o	-
Ext. Luís de Camões (Ext. Riomaioresense)	Rio Maior	Santarém	-	-	o	o
Ext. Marcelino Mesquita	Cartaxo	Santarém	-	84	o	o
Ext. Mouzinho de Albuquerque	Entroncamento	Santarém	ECd	74	o	o
Ext. N.S. da Paz	Benavente	Évora	ECd	36	o	o
Ext. Rainha Santa Isabel	Sardoal	Port. e C. Branco	-	45	o	o
Sala de Est. Alex. Herculano	Santarém	Santarém	-	-	o	-

Quadro I.A15: Colégios do **distrito de Setúbal**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
<i>Academia de Música e Belas-Artes Luísa Todi</i>	Setúbal	Setúbal	-	-	0	0
<i>Colégio Campo de Flores</i>	Caparica	Setúbal	emc	-	-	0
Ext. Barreirense	Barreiro	Setúbal	-	65	0	0
Ext. D. Jorge	Grândola	Beja	-	85	0	0
Ext. D. Manuel de Mello	Barreiro	Setúbal	ECd	-	0	0
Ext. de S. José	Santiago do Cacém	Beja	-	56	0	-
Ext. de Sesimbra	Sesimbra	Setúbal	emc	48	0	0
Ext. de Sto Isidro	Pegões	Setúbal	-	-	0	-
Ext. do Sag. Cor. de Jesus	Montijo	Setúbal	emc	-	0	-
Ext. Dr. José Gentil	Alcácer do Sal	Évora	ECd	54	0	0
Ext. Feminino Barreirense	Barreiro	Setúbal	-	44	0	-
Ext. Frei Agostinho da Cruz	Setúbal	Setúbal	emc	86	0	-
<i>Ext. Frei Luís de Sousa</i>	Almada	Setúbal	ECd	-	0	0
Ext. Liceal de Almada	Almada	Setúbal	-	154	0	-
Ext. Moderno do Barreiro	Barreiro	Setúbal	-	31	0	-
Inst. dos Ferrov. de Sul e Sueste	Barreiro	Lisboa	-	41	0	-

Quadro I.A16: Colégios do **distrito de Viana do Castelo**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Col. D. Maria Pia	Ponte de Lima	V. do Castelo	ECc	96	0	0
Col. de N. S. de Fátima	Valença	V. do Castelo	emc	93	0	0
Col. de S. José	Viana do Castelo	V. do Castelo	ECc	92	0	0
Col. de Sto António	Caminha	V. do Castelo	ECc	0	0	0
<i>Col. do Minho</i>	Viana do Castelo	V. do Castelo	ECd	50	0	0
Col. Português	Valença	V. do Castelo	ECc	56	0	0
Ext. Cardeal Saraiva	Ponte de Lima	V. do Castelo	emc	24	0	0
Ext. de N. S. de Assunção	V. Praia Âncora	V. do Castelo	ECd	-	-	0
Ext. de Sta Rita	Caminha	V. do Castelo	ECc	23	0	0
Ext. Liceal Arcoense	Arcos de Valdevez	V. do Castelo	-	92	0	0
Ext. Liceal de Lanheses	Viana do Castelo	V. do Castelo	emc	-	-	0
Ext. Liceal de Melgaço	Melgaço	V. do Castelo	emc	-	-	0
Ext. Liceal de Monção	Monção	V. do Castelo	ECd	67	0	0
Ext. Lic. de N. S. das Neves	Neves (V. do Castelo)	V. do Castelo	emc	-	-	0
Ext. Liceal do Forte	Lovelhe (V. N. Cerveira)	V. do Castelo	-	-	-	0

Quadro I.A17: Colégios do **distrito de Vila Real**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
Col. de N. S. da Saúde	Chaves	Vila Real	-	60	o	-
Col. de Sto António	Chaves	Vila Real	-	47	-	-
<i>Col. Moderno de S. José</i>	Vila Real	Vila Real	ECc	241	o	o
<i>Col. N.S. da Boavista</i>	Vila Real	Vila Real	ECc	75	o	o
<i>Esc. Prof. das Minas da Borralha</i>	Salto (Montalegre)	Vila Real	emc	-	o	o
Esc. Sec. da Central de V. Nova	Vila Nova (Ferral)	Vila Real	-	-	-	o
Ext. de N. S. das Neves	Valpaços	Vila Real	ECd	-	o	o
Ext. de N. S. de Fátima	Peso da Régua	Vila Real	emc	136	o	-
Ext. Duarte de Almeida	V. Pouca de Aguiar	Vila Real	ECd	-	-	o
Ext. Lic. Fernão de Magalhães	Sabrosa	Vila Real	ECd	-	o	o
Ext. Liceal de Alijó	Alijó	Vila Real	-	86	o	-
Ext. Montalegrense	Montalegre	Vila Real	emc	-	o	o
Ext. Lic. de Mondim de Bastos	Mondim de Basto	Vila Real	ECd	-	o	o
Ext. Sec. Municipal de Alijó	Alijó	Vila Real	-	-	o	o
Ext. Téc. Liceal de Murça	Murça	Vila Real	ECd	-	o	o

Quadro I.A18: Colégios do **distrito de Viseu**, com ensino liceal, existentes em 1955/56, 1962/63 e 1972/73 e respectiva identidade.

Estabelecimento	Localidade	Diocese	EC/ emc	1955/56	1963/64	1972/73
<i>Col. da Imaculada Conceição</i>	Viseu	Viseu	ECc	105	o	o
<i>Col. da Imaculada Conceição</i>	Lamego	Lamego	ECc	190	o	o
<i>Col. da Via Sacra</i>	Viseu	Viseu	ECd	98	o	o
<i>Col. de Lamego</i>	Lamego	Lamego	ECc	110	o	o
Col. de S. José	Mangualde	Viseu	-	118	o	o
Col. de Sta Maria	Mangualde	Viseu	-	80	o	o
Col. de Sta Maria de Tondela	Tondela	Viseu	emc	76	o	o
Col. de Sto Agostinho	Viseu	Viseu	emc	-	o	o
Col. Tomás Ribeiro	Tondela	Viseu	emc	153	o	o
Esc. Sec. de S. Tomás d'Aquino	S. Pedro do Sul	Viseu	emc	117	o	o
Esc. Sec. de Sta Comba Dão	Sta Comba Dão	Viseu	-	-	o	o
Ext. D. Afonso Henriques	Resende	Lamego	ECc	-	-	o
Ext. de António de Oliveira	Vimieiro	Viseu	-	39	-	-
Ext. de Castro Daire	Castro Daire	Lamego	emc	-	o	-
Ext. de Correlos	Carregal do Sal	Viseu	-	-	-	o
Ext. de S. Frei Gil	Vouzela	Viseu	emc	-	o	o
Ext. de S. Salvador	S. João da Pesqueira	Lamego	emc	-	o	-
Ext. de Tabuaço	Tabuaço	Lamego	ECc	37	o	o
Ext. do Sátão	Sátão	Viseu	emc	-	-	o
Ext. Elem. e Lic. de V. N. de Paiva	V. N. de Paiva	Lamego	emc	-	-	o
Ext. Elem. e Liceal de Cinfães	Cinfães	Lamego	ECc	-	o	-
Ext. Grão Vasco	Nelas	Viseu	emc	-	o	o
Ext. Infante D. Henrique	Moimenta da Beira	Lamego	emc	33	o	o
Ext. Infante de Sagres	Mortágua	Coimbra	-	-	o	o
Ext. Infante Santo	Sernancelhe	Lamego	ECc	-	-	o
Ext. Lafonense	Oliveira de Frades	Viseu	emc	-	o	o
Ext. Liceal de Penedono	Penedono	Lamego	emc	-	-	o
Ext. Nun'Álvares	Carregal do Sal	Viseu	-	76	o	o
Grande Colégio Português	Viseu	Viseu	emc	121	o	o

Estadísticas gerais

Quadro I.B1: Alunos matriculados no ensino liceal e no ensino técnico (Continente e Ilhas), entre 1945/46 e 1967/68.

Quadro I.B2. Alunos matriculados no ensino secundário liceal, oficial e particular (sem ensino eclesiástico): 1º ao 7º ano; ciclo preparatório + curso geral/ unificado + curso complementar (Continente e Ilhas)

Quadro I.B3. Alunos matriculados no ensino secundário liceal, oficial e particular (incluindo o ensino eclesiástico até 1972/73): 1º ao 7º ano; ciclo preparatório + curso geral/ unificado + curso complementar (Continente e Ilhas).

Gráfico I.B2. Evolução dos alunos matriculados no ensino secundário liceal, oficial e particular (com ensino eclesiástico até 1972/73): 1º ao 7º ano; ciclo preparatório + curso geral/ unificado + curso complementar (Continente e Ilhas)

Quadro I.B1: Alunos matriculados no ensino liceal e no ensino técnico (Continente e Ilhas), entre 1945/46 e 1967/68.

Anos lectivos	Ensino liceal	Ensino Técnico
1945/46	44257	45895
1946/47	46500	44419
1947/48	45616	45442
1948/49	45313	43104
1949/50	46400	38361
1950/51	48.485	37.089
1951/52	51.577	37.080
1952/53	54.370	37.485
1953/54	58.721	40.425
1954/55	62.677	43.843
1955/56	68.873	50.040
1956/57	78.364	56.132
1957/58	84.323	63.470
1958/59	93.203	74.043
1959/60	102.579	86.330
1960/61	111.821	97.462
1961/62	118.250	110.535
1962/63	129.439	123.327
1963/64	139.143	132.755
1964/65	144.657	144.719
1965/66	149.733	154.074
1966/67	155.445	155.512
1967/68	160.302	156.395

[Fontes: até 1959/60, "Estatísticas da Educação"; de 1960/61 a 1967/68, MEIC (1975) pp. 160 e 193.]

Quadro I.B2. Alunos matriculados no ensino secundário liceal, oficial e particular (sem ensino eclesiástico): 1º ao 7º ano; ciclo preparatório + curso geral/ unificado + curso complementar (Continente e Ilhas)³.

Anos lectivos	Total	Ensino Oficial	Ensino Particular	
				%
1950/51	48.485	21.962	26.523	54,7%
1951/52	51.577	23.677	27.900	54,1%
1952/53	54.370	24.909	29.461	54,2%
1953/54	58.721	26.645	32.076	54,6%
1954/55	62.677	27.927	34.750	55,4%
1955/56	68.873	30.951	37.922	55,1%
1956/57	78.364	33.623	44.741	57,1%
1957/58	84.323	36.173	48.150	57,1%
1958/59	93.203	40.042	53.161	57,0%
1959/60	102.579	42.659	59.920	58,4%
1960/61	111.821	46.060	65.761	58,8%
1961/62	118.250	49.274	68.976	58,3%
1962/63	129.439	53.932	75.507	58,3%
1963/64	139.143	57.889	81.254	58,4%
1964/65	144.657	59.780	84.877	58,7%
1965/66	150.630	62.036	88.594	58,8%
1966/67	159.664	66.391	93.273	58,4%
1967/68	170.802	69.642	101.160	59,2%
1968/69	217.255	105.233	112.022	51,6%
1969/70	258.937	144.636	114.301	44,1%
1970/71	290.969	170.046	120.923	41,6%
1971/72	328.354	204.537	123.817	37,7%
1972/73	454.022	330.829	123.193	27,1%
1973/74	583.316	452.980	130.336	22,3%
1974/75	601.198	495.469	105.729	17,6%
1975/76	695.594	592.099	103.495	14,9%
1976/77	726.446	630.315	96.131	13,2%
1977/78	703.311	614.895	88.416	12,6%
1978/79	710.218	635.197	75.021	10,6%
1979/80	720.296	648.514	71.782	10,0%

[Fontes: Até 1959/60 e de 1977/78 a 1980/81: "Estatísticas da Educação"; de 1960/61 a 1971/72: MEIC (1975) pp. 123 e 160; de 1972/73 a 1976/77: MEC (1979) pp. 133, 196 e 197.]

³ A partir de 1965/66, inclui os alunos do Ciclo Preparatório (TV e directo). Não inclui os alunos que frequentam os seminários da Igreja Católica.

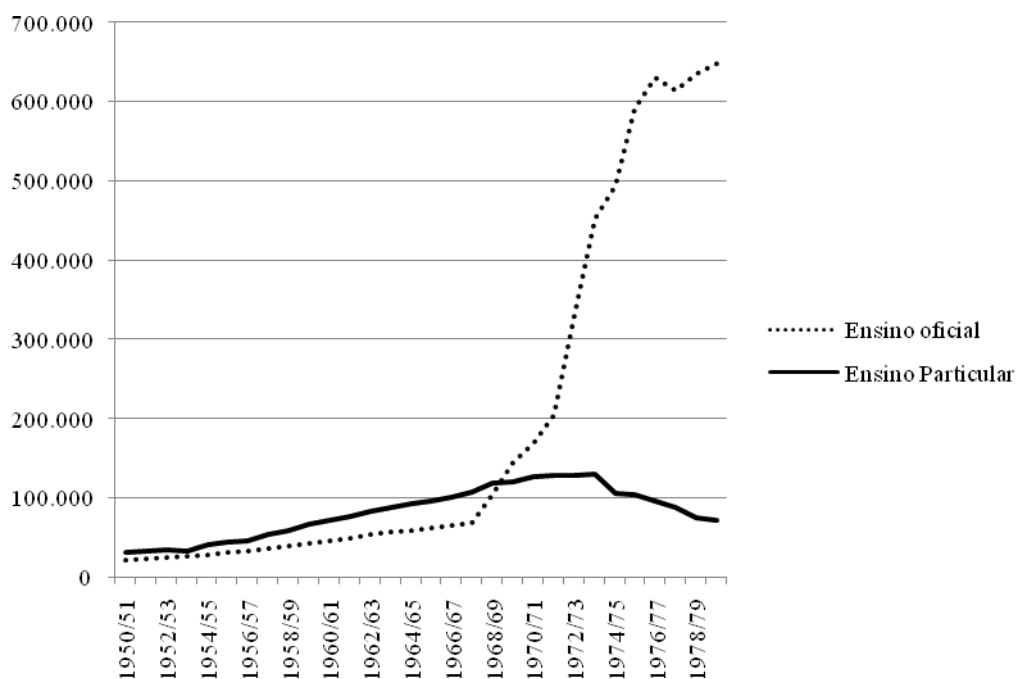
Quadro I.B3. Alunos matriculados no ensino secundário liceal, oficial e particular (incluindo o ensino eclesiástico⁴): 1º ao 7º ano; ciclo preparatório + curso geral/ unificado + curso complementar (Continente e Ilhas).

Anos lectivos	Total	Ensino Oficial	Ensino Particular	
				%
1950/51	52.564	21.962	30.602	58,2%
1951/52	55.708	23.677	32.031	57,5%
1952/53	58.347	24.909	33.438	57,3%
1953/54	58.721	26.645	32.076	58,9%
1954/55	67.909	27.927	39.982	58,9%
1955/56	74.364	30.951	43.413	58,4%
1956/57	78.364	33.623	44.741	59,8%
1957/58	89.960	36.173	53.787	59,8%
1958/59	98.883	40.042	58.841	59,5%
1959/60	108.499	42.659	65.840	60,7%
1960/61	117.866	46.060	71.806	60,9%
1961/62	125.136	49.274	75.862	60,6%
1962/63	136.274	53.932	82.342	60,4%
1963/64	146.070	57.889	88.181	60,4%
1964/65	151.752	59.780	91.972	60,6%
1965/66	157.817	62.036	95.781	60,7%
1966/67	166.780	66.391	100.389	60,2%
1967/68	177.762	69.642	108.120	60,8%
1968/69	224.058	105.233	118.825	53,0%
1969/70	265.462	144.636	120.826	45,5%
1970/71	297.006	170.046	126.960	42,7%
1971/72	333.845	204.537	129.308	38,7%
1972/73	459.224	330.829	128.395	28,0%
1973/74	583.316	452.980	130.336	22,3%
1974/75	601.198	495.469	105.729	17,6%
1975/76	695.594	592.099	103.495	14,9%
1976/77	726.446	630.315	96.131	13,2%
1977/78	703.311	614.895	88.416	12,6%
1978/79	710.218	635.197	75.021	10,6%
1979/80	720.296	648.514	71.782	10,0%

[Fontes: Até 1959/60 e de 1977/78 a 1980/81: "Estatísticas da Educação"; de 1960/61 a 1971/72: MEIC (1975) pp. 123 e 160; de 1972/73 a 1976/77: MEC (1979) pp. 133, 196 e 197. Ensino eclesiástico (até 1972/73): *Estatísticas da Educação*.]

⁴ Só há dados disponíveis, em *Estatísticas da Educação*, até 1972/73.

Gráfico I.B2. Evolução dos alunos matriculados no ensino secundário liceal, oficial e particular (com ensino eclesiástico até 1972/73): 1º ao 7º ano; ciclo preparatório + curso geral/unificado + curso complementar (Continente e Ilhas)⁵



[Fontes: Até 1959/60 e de 1977/78 a 1980/81: "Estatísticas da Educação"; de 1960/61 a 1971/72: MEIC (1975) pp. 123 e 160; de 1972/73 a 1976/77: MEC (1979) pp. 133, 196 e 197. Ensino eclesiástico (até 1972/73): *Estatísticas da Educação*.]

⁵ Gráfico correspondente ao Quadro anterior (Quadro IB.3).

Roteiro cronológico

Data	Local	Facto/Acontecimento	Autor(es)	Fontes/ referências
16/1/1931	Lisboa	Publicação do Decreto n.º 19244 (1º Estatuto do Ensino Particular)	Estado	Decreto n.º 19244
5/12/1931	Lisboa	Publicação do Decreto n.º 20613 (2º Estatuto do Ensino Particular)	Estado	Decreto n.º 20613
19/3/1933	Lisboa	Publicação da Constituição da República Portuguesa	Estado	CRP (versão de 1933)
18/7/1933	Lisboa	Publicação do Decreto n.º 22842 (3º Estatuto do Ensino Particular)	Estado	Decreto n.º 22842
5/1/1934	Lisboa	Publicação do Decreto n.º 23447 (4º Estatuto do Ensino Particular)	Estado	Decreto n.º 23447
5/9/1942	Lisboa	Publicação do Decreto-Lei n.º 32241 (cria a Inspeção do Ensino Particular)	Estado	Decreto-Lei n.º 32241
17/9/1947	Lisboa	Publicação do Decreto n.º 36508 (Estatuto do Ensino Liceal)	Estado	Decreto n.º 36508
27/6/1949	Lisboa	Publicação da Lei n.º 2033, de 27 (Lei de Bases do Ensino Particular)	Estado	Lei n.º 2033
8/9/1949	Lisboa	Publicação do Decreto-Lei n.º 37544 (reorganiza a Inspeção do Ensino Particular)	Estado	Decreto-Lei n.º 37544
8/9/1949	Lisboa	Publicação do Decreto n.º 37545 (5º Estatuto do Ensino Particular)	Estado	Decreto n.º 37545
7/2/1952	Lisboa	Criação do “Grémio Nacional dos Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular”	Alvará do Ministério das Corporações	AEEP, <i>espólio do Pe. Burguete</i> , caixa 2
27/10 a 2/11/1952	Braga	<i>IV Semana Social Portuguesa</i>	Guilherme Braga da Cruz	Cruz (1952) <i>A Ordem</i> , 1 e 8/11/1952
20/1/1962	Lisboa	<i>Nota Pastoral sobre o católico português como cidadão</i>	Bispos da metrópole	<i>Lumen</i> , Janeiro de 1962, pp. 9-12). <i>Voz do Domingo</i> , 28/1/1962
15/6/1964	Fátima	<i>Nota Pastoral do episcopado sobre o ensino</i>	Bispos da metrópole	<i>Lumen</i> , Julho de 1964, pp. 481-484

Data	Local	Facto/Acontecimento	Autor(es)	Fontes/ referências
14/7/1964	Lisboa	Memorando entregue ao MEN sobre o papel da Igreja na “Planificação geral do Ensino em Portugal”	Ir. Santos da Cunha Pe. António Leite Pe. Policarpo Canas	<i>Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I <i>Novidades</i> , 17/7/1964
2/8/1964	Lisboa	Criação do Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de Lisboa	Cardeal Patriarca	Arquivo do Patriarcado, cx 1
1964	Lisboa	Publicação do <i>Guia do Ensino Particular</i>	CODEPA	<i>Guia do Ensino Particular</i>
20 a 25/4/1965	Lisboa	1º Congresso Nacional do Ensino Particular	Grémio do Ensino Particular	<i>Actas do I Congresso A defesa</i> , 24/4/1965 <i>Novidades</i> , 20 e 26/4/1965
28/10/1965	Roma	Concílio Ecuménico Vaticano II Declaração <i>Gravissimum Educationis</i> , sobre a educação cristã	Igreja Católica	Concílio Vaticano II (1979)
24/2/1969	Évora (Colégio NS do Carmo)	Reunião de trabalho dos directores dos colégios com o Grémio, sobre a situação difícil do momento	Directores dos colégios do distrito de Évora	<i>A defesa</i> , 1/3/1969
15/5/1969	Fátima	Entrega aos bispos do documento “Pistas para o estudo da organização em Portugal do ensino da Igreja”	Padres Joaquim Ventura, Luciano Guerra e Franklim Cunha	<i>Boletim “A Escola Católica”</i> (1981: 6)
7/1969	Lisboa	Publicação do <i>Projecto do Estatuto da Educação Nacional</i>	Ministro Galvão Telles	Telles (1969: 105-158) Franco (1971: 390)
16/1/1970	Lisboa	Nomeação de José Veiga Simão para Ministro da Educação Nacional	Marcelo Caetano	Simão (1970b)
13/11/1970	Lisboa	<i>Nota Pastoral sobre “O Problema da Liberdade Religiosa”</i>	CEP	CEP (1978a: 73)
9 a 13/11/1970	Lisboa	Assembleia Plenária: comunicado sobre o <i>Ensino Livre</i>	CEP	CEP (1978b: 271)
9/4/1971	Lisboa	Comunicado da CEEC sobre a situação do ensino particular e EC face ao projecto de reforma do Sistema Escolar	CEEC	<i>Mensageiro de Bragança</i> , 9/4/1971 Franco (1971a: 436)
14 a 17/4/1971	Aveiro	VI Congresso do Ensino Liceal	MEN	MEN (1971) Lemos (1971) Maurício (1971)
15/7/1971	Lisboa	Decreto-Lei n.º 307/71 (aprova o estatuto legal da UCP)	Estado	Decreto-Lei n.º 307/71 Franco, 1971b: 435
27/9/1971	Lisboa	Publicação do Decreto-Lei n.º 408/71, criando a Inspeção-Geral do Ensino Particular	MEN	Decreto-Lei n.º 408/71
5/2/1972	Leiria (Colégio da Cruz da Areia)	Reunião de escolas particulares da zona de Leiria	“Grupo de Directores de Estabelecimentos Particulares de Ensino Secundário adstritos ao Liceu Nacional de Leiria”	<i>Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I

Data	Local	Facto/Acontecimento	Autor(es)	Fontes/ referências
9/3/1972	Lisboa	Entrega pessoal ao ME de um documento assinado por 15 colégios da zona de Leiria	“Grupo de Directores de Estabelecimentos Particulares de Ensino Secundário adstritos ao Liceu Nacional de Leiria”	<i>Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I
15/4/1972	Lisboa	Comunicado da Assembleia Plenária onde os bispos esperam boa solução para os problemas do ensino particular	CEP	CEP (1978c: 282)
6/5/1972	Fátima (Colégio de S. Miguel)	Elaboração de uma exposição ao MEN, subscrita por centena e meia de directores de colégios	“Comissão do 6 de Maio”	Anexo E
2/6/1972	Fátima (Colégio de S. Miguel)	Solicitação de audiência ao MEN	“Comissão do 6 de Maio”	<i>Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I
17/6/1972	Fátima (Colégio de S. Miguel)	Reunião de cerca de 100 escolas católicas	“Comissão organizadora” do “Movimento da EC”	<i>Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I <i>Boletim “A Escola Católica”</i> (1981: 7/8) <i>Voz Portucalense</i> , 1/7/1972 <i>Vida Mundial</i> , 11/8/1972
19/6/1972	Fátima	Carta enviada ao MEN, pelos participantes do encontro de 17/6/1972	“Comissão organizadora” do “Movimento da EC”	<i>Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I <i>Vida Mundial</i> , 11/8/1972
18 a 20/9/1972	Coimbra (Colégio de S. Teotónio)	1º Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular	Comissão Organizadora dos Encontros de Responsáveis de Estabelecimentos de Ensino Particular	<i>Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I <i>Voz Portucalense</i> , 20/9/1972 <i>Expresso</i> , 10/3/1973 <i>Correio de Coimbra</i> , 21/9/1972
27/9/1972	Lisboa	Nota oficiosa onde MEN anuncia uma série de medidas relativas ao ensino particular, mormente a criação de Grupo de Trabalho para elaborar projecto de Estatuto	MEN	<i>Boletim Oficial (suplemento)</i> , Out/1972
24/11/1972	Fátima	<i>Nota Pastoral sobre a liberdade de ensino</i>	CEP	CEP (1978d)
7/12/1972	Portalegre (Colégio de Sto António)	Encontro de Directores de Colégios da Beira-Baixa e Alentejo	Colégio Diocesano de Sto António	<i>Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I
16/2/1973	Lisboa	Nomeação da “Comissão para a Reforma da Legislação sobre o Ensino Particular/ Projecto de proposta de lei	MEN	<i>Comissão para a reforma da legislação sobre o Ensino Particular</i> (1973)

Data	Local	Facto/Acontecimento	Autor(es)	Fontes/ referências
1/3/1973	Lisboa (gabinete do ME)	Comissão Organizadora dos Encontros de Responsáveis de Estabelecimentos de Ensino Particular é recebida pelo ME, e convida-o para encerrar o II Encontro	Comissão Organizadora dos Encontros de Responsáveis de Estabelecimentos de Ensino Particular	<i>Reconquista</i> , 10/3/1973
6 e 7/3/1973	Lisboa (Colégio de S. José, no Restelo)	2º Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular	Comissão Organizadora dos Encontros de Responsáveis de Estabelecimentos de Ensino Particular	<i>Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I <i>Reconquista</i> , 10/3/1973 <i>A defesa</i> , 17 e 24/3/1973 <i>Expresso</i> , 10/3/73 <i>Novidades</i> , 9/3/1973 AEEP, <i>espólio do Pe. Burguete</i> , caixa 11
4/5/1973	Fátima	Comunicado da CEP onde se referem motivos de esperança mas também de “funda preocupação” pela grave situação de muitos colégios	CEP	CEP (1978e: 287)
25/7/1973	Lisboa	Publicação da Lei n.º 5/73 (Reforma Veiga Simão)	Estado	Lei n.º 5/73
20 e 21/3/1974	Lisboa (Colégio do Sagrado Coração de Maria)	3º Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular	Comissão Organizadora dos Encontros de Responsáveis de Estabelecimentos de Ensino Particular	<i>Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I Gomes (1981: 83) <i>República</i> , 22/3/1974 <i>O Século</i> , 23/3/1974 <i>Reconquista</i> , 30/3/1974
24/5/1974	Lisboa	Audiência concedida pelo MEC a responsáveis dos Colégios	Comissão Organizadora dos Encontros de Responsáveis de Estabelecimentos de Ensino Particular	<i>Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I
1/6/1974	Lisboa (Colégio do Sagrado Coração de Maria)	4º Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular, em estabelecimento. Aprovada a criação de uma associação de todo o ensino particular	Comissão Organizadora dos Encontros de Responsáveis de Estabelecimentos de Ensino Particular	<i>Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I <i>Acta n.º 6 da Assembleia Executiva Pró-AEEP</i> , 23/9/1974
18/6/1974	Lisboa (Colégio S. João de Brito)	1ª Reunião da comissão executiva da “Pró-Associação Livre dos Responsáveis do Ensino Particular”	Comissão executiva da “Pró-Associação Livre dos Responsáveis do Ensino Particular”	<i>Arquivo da AEEP</i> , Acta n.º 1 da Assembleia Executiva Pró-AEEP
22/6/1974	Lisboa	Assembleia Geral do Grémio (dando-se a ruptura)	Grémio	<i>Arquivo da AEEP</i> , Acta n.º 1 (e n.º 3) da Assembleia Executiva Pró-AEEP <i>Arquivo particular de Fernando Brito</i> , pasta 2.2
16/7/1974	Fátima	<i>Carta Pastoral “Democracia e ensino livre” sobre o contributo dos cristãos para a vida social e política</i>	CEP	CEP (1978f) <i>Jornal da Beira</i> , 5/12/1975

Data	Local	Facto/Acontecimento	Autor(es)	Fontes/ referências
29/1/1975	Proença-a-Nova	Ocupação do colégio de Proença-a-Nova pelo MFA	MFA	<i>Reconquista</i> , 8, 15 e 22/2; 1, 8/3/2/1975; <i>O Concelho de Proença-a-Nova</i> , 1/6/1975
1/2/1975	Lisboa (Colégio do Sagrado Coração de Maria)	1º Plenário Geral da AEEP (com eleição da 1ª Direcção)	AEEP	<i>Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta VIII <i>Arquivo da AEEP</i> , Acta n.º 1 da Assembleia Plenária, 1/2/1975
15/2/1975	Lisboa (Colégio S. João de Brito)	Pe. Vítor Melícias toma posse como 1º Presidente da AEEP	AEEP	<i>Arquivo da AEEP</i> , Acta de Posse n.º 1
14/6/1975	Fátima	<i>Nota Pastoral sobre o momento presente</i>	CEP	CEP (1978g)
5/7/1975	Lisboa	<i>Criação formal da Associação de Representantes de Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP)</i>	AEEP	<i>Diário da República</i> de 5/9/1975, III série
1/9/1975	Lisboa	Despacho ministerial que permite a expropriação das instalações dos estabelecimentos do ensino particular que sejam necessárias para o ensino oficial, de modo a serem utilizadas a partir de 1/10/1975	Ministros das Finanças e da Educação e Investigação Científica	Franco, 1976a: 6 <i>Jornal da Beira</i> , 5/12/1975
10/1975	Lisboa	Aprovação, na Assembleia Constituinte, dos artigos directamente ligados ao ensino particular	Estado	António Leite (1976) <i>Cadernos Nova Terra</i> (1976b: 46-50)
10/10/1975	Fátima	<i>Nota Pastoral sobre o Ensino Livre</i>	CEP	CEP (1978h)
21/10/1975	Lisboa	<i>Nota Pastoral sobre a liberdade de ensino na nova Constituição</i>	CEP	CEP (1978i)
5/2/1976	Lisboa	Publicação do Desp. n.º 11/76, alargando a possibilidade da concessão do paralelismo pedagógico a todo o território	MEIC - SEOP	Desp. n.º 11/76 <i>Jornal da Beira</i> , 13/2/1976 AEEP, espólio do Pe. Burguete, caixa 3 <i>Arquivo particular de Fernando Brito</i> , pasta 2.4
2/4/1976	Lisboa	Aprovada a nova CRP	Estado	CRP (versão de 1976)
3 e 4/4/1976	Leiria (Colégio da Cruz da Areia)	I Encontro Nacional das Associações de Pais	SNAP	<i>Comércio do Porto</i> , 24/4/1977
12/11/1976	Fátima	Criado o “Serviço Nacional do Ensino da Igreja nas Escolas”	CEP	<i>Arquivo da CEP</i> , acta da Assembleia de 8 a 12/11/1976

Data	Local	Facto/Acontecimento	Autor(es)	Fontes/ referências
1/2/1977	Lisboa	Publicação da Lei n.º 7/77, sobre a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino	Estado	Lei n.º 7/77
19/3/1977	Roma	Publicação do documento “A Escola Católica”	SCEC	SCEC (1977)
22/4/1977	Fátima	Conferência Episcopal Portuguesa, em comunicado, volta a referir-se, entre outros assuntos, à questão da liberdade de ensino	CEP	CEP (1978j: 321)
1/12/1977	Fátima (Colégio de S. Miguel)	Encontro de “quase todos os colégios diocesanos do país” para reflectirem sobre o documento <i>A Escola Católica</i> .	“Movimento das EC”	<i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 9-14) <i>Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta I
14/1/1978	Lisboa	Reunião com representantes dos Colégios Religiosos e Diocesanos para definirem linhas comuns de acção.	Presidente da CEEC (D. Maurílio Gouveia)	<i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 15)
31/3 a 2/4/1978	Póvoa do Varzim	Congresso Nacional das Escolas Não Estatais (<i>CONGRENE</i>)	Secretariado do <i>CONGRENE</i>	<i>CONGRENE</i> , 1978 <i>Contacto</i> , n.º8 <i>Voz Portucalense</i> , 20/4/1978
6/ 4/1978	Fátima	Comunicado da CEP sobre a liberdade de ensino	CEP	CEP, 1983a: 238 <i>Voz Portucalense</i> , 13/4/1978
26/6/1978	Leiria	Assembleia-geral da Diocese de Leiria (também com representantes de EC de Coimbra e Santarém). As 9 EC presentes anunciam a decisão de constituir a “União das Escolas Católicas” (UEC)	Bispo de Leiria (D. Alberto Cosme do Amaral)	<i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 17/18) <i>Voz Portucalense</i> , 6/7/1978 <i>Voz do Domingo</i> , 2/7/1978 e 11/3/1979
8/9/1978	Leiria (Colégio da Cruz da Areia)	1ª Reunião da UEC para definir objectivos, programar acções e eleger Direcção	UEC	<i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 18)
15/9/1978	Lisboa	Publicação do documento <i>Orientações Pastorais sobre a Escola Católica</i>	CEP	CEP (1978m)
19 a 21/9/1978	Lyon	Colóquio Internacional de Lyon	<i>Échanges Internationaux</i>	<i>Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta IX <i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 33)
5/1/1979	Fátima (Colégio de S. Miguel)	1ª AG da UEC (altera-se o nome para “Associação das Escolas Católicas” - AEC)	UEC	<i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 19)
22/2/1979	Fátima (Colégio de S. Miguel)	2ª AG da AEC (decide-se realizar um colóquio internacional)	AEC	<i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 20)
14/3/1979	Lisboa	<i>Carta Pastoral sobre as perspectivas cristãs da reconstrução da vida nacional</i>	CEP	CEP (1983b) <i>A Voz do Domingo</i> , 6/1/1980

Data	Local	Facto/Acontecimento	Autor(es)	Fontes/ referências
19/3/1979	Lisboa	Lei n.º 9/79 (“Bases Gerais do Ensino Particular e Cooperativo”)	Estado	Lei n.º 9/79 Sousa Franco (1995: X) Cotovio (2004: 102)
18 a 20/5/1979	Fátima	Colóquio Internacional “A Escola Católica numa sociedade pluralista”	AEC	AEC (1979) <i>Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta XI <i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 31) <i>Reconquista</i> , 25/5/79 <i>A Voz do Domingo</i> , 3/6/1979
4/10/1979	Lisboa	Lei n.º 65/79 (“Lei de Liberdade do Ensino”)	Estado	Lei n.º 65/79 Pinto (1994d: 4)
28 a 30/11/1979	Paris	VI Colóquio Internacional <i>Échanges Internationaux</i>	<i>Échanges Internationaux</i>	<i>Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta X
9/2/1980	Fátima (Colégio de S. Miguel)	3ª AG da AEC (para apreciação do projecto de Estatutos)	AEC	<i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 23) <i>Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta II
8/3/1980	Fátima (Colégio de S. Miguel)	4ª AG da AEC (para aprovação dos Estatutos)	AEC	Anexo S <i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 23) <i>Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta II
30/4/1980	Fátima	Audiência concedida pela CEEC à Direcção da AEC (reconhecimento oficial)	CEEC	<i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 25)
19/5/1980	Lisboa	CEEC envia à AEC uma carta anunciando o propósito de se criar um departamento que se ocupe da EC	CEEC	<i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 25/26)
9 a 12/9/1980	Lisboa	VII Colóquio Internacional <i>Échanges Internationaux</i>	<i>Échanges Internationaux</i>	<i>Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura</i> , pasta X Carneiro (1980b) Carneiro (1994c: 105-110)
21/11/1980	Lisboa	Decreto-Lei n.º 553/80 (“Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo”)	Estado	Decreto-Lei n.º 553/80
9 a 12/12/1980	Fátima	Criação do SNEC	CEP	SNEC (1984b: 3)
12/12/1980	Fátima	Aprovada a criação do DEC	CEP	<i>Arquivo da CEP</i> , acta da Assembleia de 9 a 12/12/1980
13/12/1980	Lisboa	Criação da FNAPEC	NEP	Desdobrável da FNAPEC (s/d)
6/2/1981	Fátima	Nota do Conselho Permanente da CEP a propósito da revisão constitucional	CEP	CEP (1983c: 294)

Data	Local	Facto/Acontecimento	Autor(es)	Fontes/ referências
5/3/1981	Lisboa	Carta enviada à Direcção da AEC referindo que o episcopado criou o DEC	Secretário da CEEC	<i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 26/27)
6/4/1981	Fátima (Colégio de S. Miguel)	5ª AG da AEC que delibera dissolver a AEC	AEC	<i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 27/28)
7/4/1981	Fátima	Carta enviada pela AEC ao secretário da CEEC, comunicando a dissolução da AEC	AEC	<i>Boletim</i> “A Escola Católica” (1981: 27/28)

Anexo II

O Anexo II contém documentos por nós considerados relevantes, citados no texto da tese, alguns dos quais de divulgação restrita, ou mesmo particular.

Anexo A

Carta do Secretário do Ensino Particular Diocesano, Pe. João Cabeçadas, ao Ministro da Educação Nacional (Inocêncio Galvão Telles), enviada em 22 de Fevereiro de 1966⁶

Senhor Ministro da Educação Nacional

Excelência

Tem o Patriarcado de Lisboa vindo a realizar desde 1956 uma vasta obra de Educação, construindo estabelecimentos de ensino em várias zonas da Diocese, onde mais se fazia sentir, por várias razões, a sua necessidade.

Nunca o moveu qualquer intuito “industrial”, mas apenas o cumprimento da missão educadora que à Igreja compete, no desempenho do seu múnus apostólico. E só o fez onde o Estado estava ausente, não tendo nenhum estabelecimento congénere, nem pretendendo fundá-lo para breve.

Esse esforço já custou ao Patriarcado para cima de 20 mil contos, angariados no País e fora dele com generosos donativos, dos quais não retirou o mais pequeno benefício material. Bem pelo contrário. Além de todos estes encargos, tendo ainda *deficit*, exigem-lhe o pagamento da Contribuição Industrial, porque ao apresentar com honestidade na Repartição de Finanças as contas dos colégios, se indicavam donativos vários recebidos para aquele fim.

Contudo, os colégios não podem deixar de ter o rendimento necessário à sua manutenção, já que a Igreja, infelizmente, não possui fundos que lhe permitam um ensino gratuito.

Não pode este Secretariado deixar de fazer sentir junto de V. Ex.^a quanto nos tem surpreendido e até desgostado o facto de verificarmos que esse Ministério e outras entidades públicas não tenham tido a consideração de que nos julgávamos merecedores, ao criar-se uma Secção Liceal junto de um dos colégios e se estarem a processar movimentos para mais duas secções junto de outros dois dos nossos estabelecimentos de ensino.

Se se tem em vista abrir tais estabelecimentos às classes materialmente mais desprovidas, porque não possibilitar nos estabelecimentos da Igreja os subsídios necessários para que possam facultar a todos o seu ensino? Não se compreende, até em critério de boa

⁶ Cf. *Arquivo1 do Patriarcado*, caixa 1.

administração, que o Estado vá gastar muitos milhares de contos onde só bastaria gastar poucos, para atingir os mesmos fins.

Para melhor conhecimento de V. Ex.^a destes factos, vamos passar a historiar-los.

- Em 1955 o então Presidente da Câmara Municipal de Almada, estando preocupado com a possibilidade de uma seita protestante construir naquela Vila um grande estabelecimento de ensino e tendo verificado que o Ministério da Educação Nacional não estava na disposição de ali criar um liceu, pediu, directamente, a Sua Eminência e Senhor Cardeal Patriarca de Lisboa que tomasse a iniciativa de construir um colégio em Almada, comprometendo-se a Câmara a oferecer e terreno.

Sua Ex.^a o Senhor Governador Civil de Distrito de Setúbal, que ainda é o mesmo neste momento, patrocinou largamente, com o seu apoio moral, aquela iniciativa.

Desta forma, em Outubro de 1956, estava a funcionar o Externato Frei Luís de Sousa, em Almada, onde o Patriarcado já gastou cerca de 8 mil contos, angariados em grande parte no Brasil.

Passados que foram dez anos, sem estar esgotada a lotação daquele estabelecimento de ensino, as mesmas entidades oficiais – Governador Civil e Presidente da Câmara – dirigiram-se a V. Ex.^a a solicitar a criação de um Liceu em Almada, tendo, na verdade, sido fundada uma secção do Liceu D. João de Castro que, logo neste primeiro ano, prejudicou aquele Externato em menos 100 alunos.

O mesmo movimento se tem processado na Vila do Barreiro. Aqui, ainda é mais delicada a posição desse Ministério.

Pretendeu a Companhia União Fabril (C.U.F.) oferecer o seu concurso material ao Ministério da Educação Nacional para a criação de um liceu no Barreiro, a fim de facilitar a toda a Vila e aos seus funcionários em especial, o problema da educação da juventude e, ainda, provocar a fixação das famílias dos seus empregados na área das Fábricas do Barreiro.

Para esse efeito se deslocou propositadamente ao Barreiro o então Ministro da Educação Nacional, Professor Leite Pinto. Sua Ex.^a acabou por recusar tal oferta, lamentando que o seu Ministério não tivesse possibilidade de sustentar mais um liceu.

Sua Ex.^a que tinha conhecimento dos colégios que então já possuíamos (o de Almada fora visitado por Sua Ex.^a) – Lourinhã, Caldas da Rainha, Entroncamento e Torras Novas –, sugeriu que a C.U.F. oferecesse aquela oportunidade ao Patriarcado de Lisboa.

Daqui, surgiram em 1958 os primeiros contactos entre o signatário desta exposição e os dirigentes daquela empresa, que culminaram com um acordo entre o Patriarcado e a Administração da C.U.F.

Em Outubro de 1961 era inaugurado o Externato Manuel de Mello, no Barreiro, onde a C.U.F. já gastou para cima de 5 mil contos.

- Ultimamente, temos acompanhado na “Gazeta das Caldas” um certo movimento no sentido de dotar as Caldas da Rainha de um Liceu.

As mesmas entidades oficiais que em 1958 insistiram junto do Senhor Cardeal Patriarca pela aquisição para o Patriarcado do Externato Ramalho Ortigão, das Caldas da Rainha, vieram agora solicitar de V. Ex.^a a criação de um Liceu naquela cidade, conforme se lê nos jornais diários do dia 8 do corrente (“Novidades”).

Construiu o Patriarcado naquela cidade um edifício destinado àquele Externato, que já importou em cerca de 5 mil contos.

Em Setembro de 1965 adquiriu o Patriarcado o alvará do Externato Académico do Bombarral, por 300 contos, vila que tem rápidas ligações com Caldas da Rainha.

Possui o Patriarcado ainda o Externato D. Lourenço, na Lourinhã, que também fica relativamente perto das Caldas da Rainha e onde se gastou cerca de 3 mil contos, com a cooperação de entidades e pessoas da região, importância que ainda não está totalmente amortizada.

A criação do Liceu nas Caldas da Rainha irá prejudicar gravemente aqueles três estabelecimentos de ensino.

Resulta, da criação destas secções liceais ou mesmo liceus junto dos colégios da Igreja, que esta fica gravemente prejudicada, não só economicamente, mas ainda privada dos melhores alunos, que passarão a frequentar aqueles estabelecimentos oficiais. Os alunos que são irradiados do ensino oficial, nestas circunstâncias, são os que habitualmente frequentam o ensino particular.

Se por um lado, foi o próprio Ministério da Educação Nacional que não só autorizou a construção dos nossos estabelecimentos de ensino, estimulando mesmo esse esforço através da Inspeção Superior do Ensino Particular, por outro lado não se compreende que seja o mesmo Ministério a fazer uma concorrência desta natureza.

O edifício onde está instalado o Externato Ramalho Ortigão, das Caldas da Rainha, é propriedade do Patriarcado, como aliás quase todos os outros edifícios dos colégios.

Nestas circunstâncias, se esse Ministério persistir na criação do liceu ou secções liceais junto dos nossos estabelecimentos de ensino e não estando, portanto, na disposição de subsidiar o ensino particular, como sucede em quase todos os países, estamos superiormente autorizados a propor a V. Ex.^a a venda, às entidades competentes, do edifício do Externato

Ramalho Ortigão, das Caldas da Rainha, pelo preço que for justamente avaliado, visto ele não poder manter-se em concorrência com um liceu.

A continuar a “política escolar” que se está processando entre nós, esmagando o ensino particular, talvez tenhamos que tomar providências drásticas, encerrando alguns dos nove colégios que possuímos, pois que, procurando nós fazer um ensino sério, uma educação cristã em boas condições, a preços acessíveis ao nível económico das populações, não temos probabilidades de sobreviver sob o ponto de vista material.

Esperando que V. Ex.^a se debruce cuidadosamente sobre o problema do ensino particular em Portugal, sem o qual o Estado não pode nem deve, de forma nenhuma, resolver o magno problema da Educação Nacional, queira V. Ex.^a, Senhor Ministro, aceitar os cumprimentos mais respeitosos e da mais alta consideração.

Lisboa, 22 de Fevereiro de 1966

Pe. João Soares Cabeçadas
Secretário do Ensino Particular Diocesano

Anexo B

Resposta do Cardeal Gonçalves Cerejeira ao Ministro Galvão Telles, enviada em 6 de Maio de 1966⁷

Ex.º Senhor Ministro da Educação

Tenho pressa de responder à estimada carta de V. Ex.^a datada de 30 [de Abril], da qual só tive conhecimento anteontem à noite, por não querer que demore no pensamento de V. Ex.^a a impressão de que houvesse da minha parte falta de consideração pessoal por V. Ex.^a ou de apreço pelo sentido cristão que tem procurado imprimir à sua acção como Ministro de Educação Nacional. V. Ex.^a tem as minhas palavras, pelas quais mais duma vez se me ofereceu o ensejo de lhe protestar os meus reais sentimentos, que são de sincera admiração e de profundo reconhecimento. Não tenho que as retirar, e nunca as disse tão elogiosamente.

Não é da minha mão o documento enviado a V. Ex.^a pelo Secretário de Ensino Particular Diocesano, mas não posso enjeitar alguma responsabilidade nele: a aprovação do envio ao Ministro da Educação Nacional, a propósito da petição da abertura duma secção liceal nas Caldas da Rainha, duma exposição sobre a situação dos Externatos do Patriarcado em face do regime legal do ensino particular, e a autorização de apresentar ao Ministério da Educação, na hipótese da criação da Secção Liceal, a aquisição por este do edifício do Externato do Patriarcado (que me informaram não poder aguentar-se aberto).

Nisto porém não cabia a intenção de acrimónia, mas a de levar ao conhecimento do Ministério mais um elemento positivo para a reforma do regime legal do ensino particular, que a Constituição e a Concordata prevêm possa ser oficializado e subsidiado, e se espera das palavras e da rasgada iniciativa de V. Ex.^a. O caso concreto dos Externatos do Patriarcado, que é na verdade expressivo, poderia ser de algum valor na elaboração da lei que deve regular a colaboração amiga do Ensino Oficial e do Ensino Particular, mormente o da Igreja.

Com alguma experiência do ensino público sei bem, Senhor Ministro, algumas das grandes dificuldades a vencer, começando por certa mentalidade herdada do passado, para nos colocar ao nível de outras nações no aspecto da justiça escolar.

⁷ O documento que consultámos, e que aqui reproduzimos, é um rascunho manuscrito pelo próprio Cardeal. Embora não tenhamos a confirmação de que a carta enviada ao MEN seja a reprodução fiel deste documento, há fortes possibilidades de o ser, devido ao apurado nível das correcções que o Cardeal nele efectuou (cf. *Arquivo I do Patriarcado*, caixa 1).

Não falta a V. Ex.^a nem a clareza da orientação nem a força da decisão. Como quem governa não faz tudo o que quer, mas apenas o que pode, rogo a Deus lhe permita realizar tudo o que deseja para bem da Pátria e da Igreja.

Com maior consideração, sou de V. Ex.^a

Lisboa, 6/5/66

Anexo C

Carta do Conselho Permanente do Episcopado Português da Metrópole ao Ministro da Educação Nacional, Prof. Veiga Simão, em 17/7/1970, e respostas dos serviços do Ministério (17/11/1970 e 6/12/1973)

a) Carta do Conselho Permanente do Episcopado Português da Metrópole ao Ministro da Educação Nacional⁸

Ex.º Senhor
Ministro da Educação Nacional

Excelência

O Conselho Permanente do Episcopado Português da Metrópole esteve recentemente reunido para apreciar vários problemas que se põem, no momento presente, à Igreja em Portugal.

Um dos que lhe mereceu a maior atenção foi o da situação do Ensino Particular do nosso País.

É um assunto que vem, desde há bastante tempo, preocupando o Episcopado que, sobre ele, exprimiu já, em Nota Colectiva, há tempos publicada, o seu ponto de vista. Mas desde então o problema não deixou de se agravar já por terem crescido os encargos que oneram as instituições particulares de ensino, já porque se vem assistindo a uma política de distribuição da rede do Ensino Oficial que terá como consequência fatal não só o desaparecimento das instituições particulares onde elas já existem, com graves consequências, entre as quais o prejuízo para quem investiu nelas os seus haveres, como ainda o desencorajamento para a fundação dessas instituições em zonas onde a cobertura do ensino médio está ainda por fazer.

O Conselho Permanente tomou conhecimento da exposição que foi feita a V. Ex.^a, em nome de todas as instituições do Ensino Particular do distrito de Aveiro, durante a visita que, no princípio do corrente mês, V. Ex.^a fez àquela zona do País. Se o problema traz ali preocupados os responsáveis pelas instituições do ensino médio – apesar do elevado índice de escolaridade que se verifica naquele distrito – ele não deixa de revestir ainda maior acuidade noutras zonas do País.

⁸ Cf. Arquivo do MEN, Cx. 1/1309, proc. n.º 17/890.

O Conselho Permanente do Episcopado crê que, numa atmosfera de bom entendimento entre o Estado e as Entidades Particulares (entre as quais os colégios diocesanos e das Congregações Religiosas ocupam lugar de relevo), não será difícil encontrar a fórmula que garanta ao mesmo tempo:

- o acesso fácil à instrução e à cultura dos jovens de todos os distritos do País, em condições económicas que não sejam discriminatórias;

- o princípio da liberdade de escolha, por parte dos pais dos alunos, das instituições que julguem satisfazer melhor às exigências da sua consciência em matéria de educação;

- o legítimo direito à inspecção, por parte do Estado, naqueles sectores da instrução e educação que são da sua inteira competência;

- o respeito, por parte do Estado, de legítimos interesses de pessoas ou entidades que, algumas vezes por exigência dos próprios Serviços do Ministério da Educação Nacional, se viram obrigados a construir dispendiosas instalações e a recorrer, para isso, a empréstimos bancários que implicam amortizações periódicas e pagamentos de juros.

O bom acolhimento que o Conselho Permanente do Episcopado sabe ter sido por V. Ex.^a dispensado à exposição referida e ainda o interesse que, repetidas vezes, tem manifestado pela “democratização” do ensino no País, são penhor de que, na medida do possível, V. Ex.^a e o Governo não deixarão de prestar atenção a tão momentoso problema.

De V. Ex.^a

Muito atenciosamente

Lisboa, 17 de Julho de 1970

O Secretário da Conferência Episcopal

António Ribeiro, Bispo de Tigelava

b) Informação do Inspector-Superior do Ensino Particular⁹

No ofício junto é exposto o pensamento do Episcopado Português da Metrópole sobre a situação do ensino particular no nosso País, que se afigura grave e preocupante.

Apontam-se como factores importantes de tal situação os encargos que oneram as instituições particulares e a política de distribuição da rede do ensino oficial. E exprime-se a confiança em que, num bom entendimento entre o Estado e as entidades particulares, será possível encontrar a fórmula que garanta, não só o acesso fácil à instrução dos jovens de todos os distritos do País e o princípio da liberdade de escolha da escola oficial ou particular por parte dos pais dos alunos, mas também o ‘respeito, por parte do Estado, de legítimos interesses de pessoas ou entidades que, algumas vezes por exigência dos próprios Serviços do Ministério da Educação Nacional, se viram obrigados a construir dispendiosas instalações e a recorrer, para isso, a empréstimos bancários...’.

Sobre o assunto tenho a honra de prestar a seguinte informação:

O ensino particular nos grandes centros não está em crise. Em Lisboa a maior parte dos estabelecimentos de ensino particular são forçados a recusar alunos por terem a suas lotações esgotadas. Por isso o ensino primário particular e o infantil, que se circunscrevem àqueles centros, continua a crescer e a prosperar.

Mas nos pequenos meios da província o ensino particular, ou antes, alguns estabelecimentos de ensino particular com boas condições de funcionamento atravessam de facto um período de grandes dificuldades económicas. É sobretudo nos concelhos rurais, em cujas sedes foram criados e instalados em edifícios próprios estabelecimentos particulares de ensino liceal, que a crise mais se nota. A fundação nesses concelhos de escolas preparatórias oficiais e a criação nalguns deles de secções liceais podem condenar ao encerramento (e alguns já foram encerrados), estabelecimentos particulares para cuja instalação foram construídos edifícios muito dispendiosos.

De 1951 a 1966 o número de alunos do ensino particular liceal aumentou de ano para ano, passando de 20 000 para 70 000 naquele período de 15 anos. Para dar satisfação à procura do ensino secundário que então já se verificava em todo o País e já era o resultado da “campanha contra o analfabetismo” iniciada alguns anos antes foram criadas e instaladas em edifícios próprios muitas escolas particulares de ensino liceal em localidades até então desprovidas de qualquer estabelecimento de ensino secundário. E muitos estabelecimentos

⁹ Arquivo do MEN, Cx. 1/1309, proc. n.º 17/890.

particulares já existentes remodelaram e ampliaram as suas instalações e actualizaram o seu apetrechamento.

Nestas realizações gastaram-se somas muito avultadas. E, se algumas se devem a iniciativa própria, a verdade é que quase todas foram feitas por estímulo e até por exigência deste ministério, que reconhecia a insuficiência das instalações existentes para corresponder ao afluxo crescente de alunos que então se verificava.

Era esta a política do Ministério, que nessa altura não via a possibilidade de levar à maior parte dos concelhos da província o ensino secundário oficial.

Coube boa parte dessa tarefa ao ensino particular, cuja acção relevante na difusão do ensino secundário por todo o País, não pode ser posta em dúvida.

Mas os tempos mudaram, e hoje todos reconhecem que é necessário levar ao País inteiro o ensino secundário em condições que o tornem acessível a todos, mesmo aos de recursos mais modestos. O ensino naquelas condições só o Estado o pode facultar.

Tem-se entendido por isso que a única forma de atingir aquele objectivo é criar escolas oficiais de ensino além do primário nos vários concelhos do País. E assim se está a fazer. Eu penso, no entanto, que naqueles concelhos em que funcionam estabelecimentos de ensino particular com o ciclo preparatório e o ensino liceal, instalados em bons edifícios e que oferecem garantias de seriedade podia atingir-se o mesmo objectivo mediante a atribuição de bolsas de estudo aos alunos de famílias de poucos recursos económicos da região que lhes permitissem frequentar pelo mesmo custo da escola oficial os estabelecimentos particulares. Ficaria mais económico ao Estado e evitar-se-ia que estabelecimentos de ensino particular em que foram investidas somas avultadas tivessem de se encerrados.

Quanto aos encargos que oneram o ensino particular, parece-me que só dum será possível, e seria justo, libertá-lo – a contribuição industrial de que durante muitos anos esteve isento. Mas isso depende sobretudo do Ministério das Finanças.

Devo dizer que não considero ainda catastrófica a situação actual do ensino particular. A sua frequência, superior a 150 000 alunos, globalmente não desceu. Mas a frequência do ciclo preparatório e do ensino liceal baixou de facto nos últimos anos de 70 000 alunos para cerca de 60 000.

E esta descida verifica-se sobretudo nos estabelecimentos da província.

Inspecção do Ensino Particular, em 17 de Novembro de 1970.

O Inspector Superior

Artur Almeida Carneiro¹⁰

¹⁰ Nome confirmado posteriormente, devido à ilegibilidade da assinatura.

c) Informação do Inspector-Geral do Ensino Particular, Dr. Aldónio Gomes¹¹

Assunto: O ensino particular e a Igreja

1. Por despacho de 29 de Novembro de 1973, determinou Sua Excelência o Ministro que se organizasse informação actualizada sobre o teor de uma exposição apresentada em 17/7/70 pela Conferência Episcopal Metropolitana e sobre a correspondente informação da Inspeção Superior do Ensino Particular, datada de 17/11/70.

A situação exposta é fundamentalmente a da crise então atravessada pelo ensino particular, em função: a) de investimentos em edifícios, que foi estimulado ou forçado a construir; b) da diminuição sequente de população escolar, como resultado da rápida expansão do ensino oficial; c) da crescente valorização da contribuição industrial; d) da carência de apoio financeiro e pedagógico por parte do Estado.

2. Entretanto, de 1970 até ao presente, e em particular no corrente ano escolar, a atitude dos estabelecimentos de ensino particular e da Igreja, perante as medidas educacionais, está evoluindo no sentido de uma maior abertura e compreensão. Contribuíram para isso quer os subsídios concedidos, quer o prestígio sentido por a escolaridade ser assegurada em muitos casos através do ensino particular, quer ainda um certo alvoroço optimista quanto ao futuro Estatuto do Ensino Particular.

Ainda em muito recente e longa reunião que tive com o Secretário do Ensino Particular Diocesano [do Patriarcado] e com 10 sacerdotes representativos, directores de colégios de vários pontos do País, se focou uma vasta gama de problemas do ensino particular, numa atmosfera que promete ser de optimismo, de muito decidida colaboração e satisfação por quanto tem sido feito e se projecta fazer.

3. Não significam os elementos anteriores que todos os problemas estejam resolvidos. Muitos estabelecimentos de ensino não foram abrangidos pela integração no Plano de Fomento (caso das cidades), a contribuição industrial pesa cada vez mais. E, naturalmente, novas reivindicações surgem: ampliação de subsídios, subsídios para pagamento de construções, tratamento integralmente idêntico ao ensino oficial. Mas parece poder afirmar-se que as sucessivas decisões de Sua Excelência o Ministro desde 1970, em especial as mais recentes, desanuviaram as sombras que a Conferência Episcopal Metropolitana sentia sobre o ensino particular, e que soluções posteriores poderão resolver completamente o problema.

Lisboa, 6 de Dezembro de 1973

O Inspector-Geral

Aldónio Gomes

¹¹ Arquivo do MEN, Cx. 1/1309, proc. n.º 17/890.

Anexo D¹²

Carta do Cardeal Gonçalves Cerejeira ao Ministro Veiga Simão, a propósito da UCP

Lisboa, 7/7/1971

Senhor Ministro da Educação Nacional

No telegrama que enviei a V. Ex.^a cabia tudo o que eu posso sentir de reconhecimento. Mas não me julgo dispensado, depois da notícia da aprovação pelo Conselho de Ministros, e ainda antes de conhecer o texto, de dizer a V. Ex.^a, nos termos limitados da linguagem humana, que não sei dizer-lhe toda a minha gratidão e alegria. V. Ex.^a deu benignamente realização a um sonho que nasceu na nossa Coimbra, sempre a ‘alma mater’. Graças a V. Ex.^a, vai começar em Portugal a nova idade da cultura portuguesa. É um Portugal novo que surge. Muito gostaria de o saudar pessoalmente, com orgulho pelo homem que partiu os ídolos e abriu os caminhos do futuro – mas eu já não sou ninguém.

Permita-me que lhe envie um exemplar do discurso da minha despedida de Patriarca de Lisboa.

Creia-me inútil servo no Senhor,

Mt.^o obg.^o e ded.^o

+ M. Cardeal Patriarca

¹² Documento manuscrito. Cf. *Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 3, “Carta do Cardeal Cerejeira ao Ministro Veiga Simão”, 7/7/1971).

Anexo E

Exposição ao Ministro da Educação Nacional (Veiga Simão), subscrita por cerca de centena e meia de directores de estabelecimentos de ensino particular, em 6 de Maio de 1972¹³

Exmo. Senhor

Ministro da Educação Nacional

Excelência

Apreensivos pela gravíssima situação que se criou, e continua a criar ao Ensino Particular, e conseqüentemente ao Ensino em geral, os directores de estabelecimentos particulares, abaixo assinados, vêm expor a V. Ex.^a o seguinte:

1. Em primeiro lugar, uma palavra de justiça – que não de lisonja – para a energia, e mesmo a lucidez, com que V. Ex.^a tem vindo a realizar a tarefa difícil para cujo planeamento teve a iniciativa louvável de pedir colaboração a todos os interessados.

2. Quanto ao sector que é o nosso, queremos frisar que nos pareceu bem a intenção, ao princípio manifestada por V. Ex.^a, de integrar na rede escolar do País o Ensino Particular.

3. À medida, porém, que se tem vindo a concretizar o programa traçado, desvaneceu-se pouco a pouco a esperança inicial, e é com muita apreensão que o Ensino Particular verifica hoje não lhe ter sido ainda concedido o mínimo de atenção exigida para que se realizasse a prometida integração.

3.1. Verificam os signatários que V. Ex.^a desenvolve uma intensa actividade de lançamento de estruturas que tendem a tornar Ensino Oficial cada vez mais barato e mais acessível, mesmo aos que vivem afastados dos centros escolares – o que não podemos deixar de aplaudir, na medida em que se procura assim uma realização efectiva da justiça distributiva, até aqui deixada tão ao acaso na nossa administração escolar. Que se baixem ainda mais as propinas de escolaridade, se dêem às cantinas melhores possibilidades de servir, se fundem lares de estudantes e se concedam subsídios de viagem – eis outras tantas medidas que, por tenderem à gratuitidade geral do Ensino, há muito deveriam ter-se adoptado.

¹³ Cf. *Arquivo Particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Exposição ao Ministro da Educação Nacional”, 6/5/1972; *Voz Portucalense*, 22/7/1972, pp. 10 e 12.

3.2. Alarga-se também a nossa concordância a certas decisões de carácter pedagógico tendentes, quer ao aperfeiçoamento dos métodos de ensino, quer à valorização do pessoal docente, quer ainda ao reconhecimento, pela dispensa progressiva dos exames, de que a cultura é um valor que se adquire paulatinamente e de que só o professor pode julgar, com aproximação, do aproveitamento do aluno.

3.3. A par destas lúcidas e enérgicas realizações no sector oficial do Ensino, verificamos igualmente que, não se estendendo, prática e convictamente, estas mesmas medidas ao Ensino Particular, se tem vindo a agravar o fosso já de antes existente entre os dois ensinos.

3.3.1. Na realidade, há que reconhecer, antes de mais, que não se fez ainda absolutamente nada de significativo que manifeste a tal intenção de integrar o Ensino Particular na rede escolar do País (pois nem mesmo os subsídios prometidos, que entre parênteses achamos justo mencionar - e cujos critérios de distribuição nos são desconhecidos - parecem representar um instrumento autêntico de integração).

3.3.2. Permanece também, como única estrutura de ligação entre o Estado e o Ensino Particular, uma Inspeção cuja ineficácia – por insuficiência de quadros e falta de representação do Ensino Particular – é, em última análise, a causa principal das deficiências de que o Estado nos acusa.

3.3.3. Permanece igualmente ainda toda uma série de vexatórias discriminações de carácter pedagógico e administrativo que, sendo imerecidas, parecem mesmo revestir-se de carácter punitivo – como se o Ensino Particular fosse um mal a reprimir, e não um direito constitucional da família a favorecer. Assim:

a) Os nossos alunos pagam, pela matrícula e os exames, mesmo feitos nos estabelecimentos oficiais, taxas mais elevadas que os seus colegas do Oficial!!! (Permita-nos, Excelência, estes três pontos de exclamação, que desejam ser um apelo pacífico, embora veemente, a uma acção de sensatez e justiça, cada vez mais clamorosamente necessária, para com aquelas famílias cujo único crime é o de pouparem ao Estado as despesas de escolaridade).

b) Enquanto V. Ex.^a estendeu ao actual 1º Ciclo Liceal a dispensa de exames, já concedida no Ciclo Preparatório, para os alunos que obtenham 11,5 de média, continuam os filhos dos contribuintes portugueses que escolheram o Ensino Particular, abandonados do Ministério da Educação Nacional, a ter que se sujeitar a todos os exames, até mesmo com prejuízo da Lei escrita, como acontece com o Desenho e Trabalhos Manuais do Ciclo Preparatório. Convenhamos que a discriminação é revoltante.

3.4. A par desta situação de desigualdade, em que as benesses do Ensino Oficial se convertem em autênticos privilégios (na medida em que não são extensivos ao Ensino Particular) viu-se este, nos últimos anos, a braços com um aumento de 100% nas suas despesas e encontra-se actualmente em perspectivas de novo agravamento.

4. A consequência fatal de tudo o que temos apresentado vem a ser a asfixia do Ensino Particular. Vários estabelecimentos já fecharam, outros ver-se-ão coagidos a fechar.

4.1. A sorte menos triste terá cabido àqueles que, compelidos pelo súbito aparecimento de novas Escolas Oficiais, em locais imprevisíveis, conseguiram vender ao Estado os seus estabelecimentos. Casos tem havido, porém, em que a falta de consideração vai ao ponto de não se dizer uma única palavra de aviso a quem, paciente e abnegadamente, montou a escola e construiu o pequeno edifício que durante largos anos, por vezes largas décadas, foi o único farol de cultura secundária em terras pobres que o Estado ignorou.

5. Queremos conceder a V. Ex.^a que estes factos não provêm de uma intenção oficial. O nosso receio porém é que, diante de algumas dificuldades encontradas, a anunciada intenção de integrar na rede escolar do País o Ensino Particular se esteja já a converter numa aceitação de absorção pelo Ensino Oficial.

5.1. Ouvimos falar nas «desonestidades» do Ensino Particular, como um dos principais obstáculos à realização das intenções de V. Ex.^a.

5.1.1. Aceitamos que há deficiências, talvez mesmo irregularidades.

5.1.2. Admitimos que alguns estabelecimentos deixaram de ministrar o Desenho e os Trabalhos Manuais quando, há dois anos, lhes foi notificado que os seus alunos não fariam exame dessas disciplinas.

5.1.3. Admitimos que alguns, sobretudo da Província, não cumprem integralmente os programas de Educação Física e Musical, Desportos, Religião e Moral.

5.1.4. Admitimos que, apesar da preocupação pedagógica e educacional dos nossos estabelecimentos, nem sempre os seus métodos didácticos escapam à natural rotina a que nos constringe o actual sistema de exames.

5.1.5. Admitimos que há turmas demasiado grandes onde o ensino tem que fazer-se à base de memória e trabalhos de casa.

5.2. Pedimos, pois, para já, que se instituem os meios eficazes de inspecção, para que o Estado se possa certificar, ao longo do ano lectivo, da indispensável eficiência dos estabelecimentos particulares, sem concessões que comprometam a qualidade do ensino, nem exigências que ultrapassem as do Ensino Oficial.

5.2.1. Pedimos que se faça um inventário exaustivo das deficiências e irregularidades

do Ensino Particular, não dizendo já para as comparar com as do Ensino Oficial, o que seria estéril, mas para que se actue com eficácia sobre as feridas que tornam moroso ou até impossível o nosso tão almejado acesso aos níveis médios da cultura europeia, e para que as deficiências de alguns não sejam pretexto para a asfixia de todos.

5.2.2. Mas pedimos também que se investiguem com imparcialidade as causas dessas deficiências e irregularidades, de modo a apurar-se se provêm mais da falta de escrúpulos financeiros ou pedagógicos do Ensino Particular, do que das condições de injusta concorrência em que o colocam os privilégios do Ensino Oficial.

5.2.3. Pedimos, já agora, uma atenção especial para o problema do ensino clandestino que prolifera, sem qualquer repressão das entidades oficiais, por todo o lado, aliciando pessoas incautas – e não incautas – e que, mascarado sob vários rótulos desde salas de estudo a cursos de explicações e mesmo cursos nocturnos (que funcionam já desde as 8:30 da manhã para empregados (?) que podem dispor do seu dia para estudar) vêm a constituir um poderoso meio de deterioração geral do ensino.

6. O favorecimento exclusivo do Ensino Oficial leva-nos à conclusão geral de que o que se está executando não é a anunciada democratização, mas antes, uma estatização do Ensino. E assim, admitindo que é correcta a nossa constatação do facto...

6.1. Parece de concluir por um desvio factual dos princípios de liberdade consignados na nossa Constituição Política, nomeadamente no art. 8º, n.º 5 e no art. 14º, n.º 4, desvio que pode revelar menos cuidado no seguimento do espírito e da letra da Lei Fundamental por que deve reger-se o Governo da Nação.

6.2. Admitindo que viria a consumir-se a estatização do ensino, é de prever que viríamos também a cair nos vícios de burocratização que tal sistema implica, com a consequente estagnação que só uma arejada concorrência poderá evitar.

6.3. Não pretendendo, porém, o Estado reger-se por qualquer ideologia totalitária, terá necessariamente que admitir um pluralismo de escolas que só o Ensino Particular, devidamente organizado, poderá garantir.

6.4. Sendo Portugal uma das nações mais pobres da Europa, e podendo recorrer aos serviços de um ensino, o Particular – em toda a parte menos dispendioso do que o Oficial –, irá prescindir, com a eliminação do Ensino Particular, do essencial contributo financeiro que o sector privado lhe traria sempre, mesmo na hipótese de uma revisão total da colaboração do Estado? - É fácil de ver que uma tal atitude seria factor de empobrecimento e dificultaria por si o fomento cultural e económico.

6.5. Sendo a maioria da população portuguesa constituída por cidadãos pertencentes à

Igreja Católica, que certamente não abdicará dos seus direitos de mandatária das famílias para a educação – direitos que lhe são expressamente reconhecidos na Concordata – é de prever um descontentamento geral, pelo menos dos católicos praticantes, quando se aperceberem da situação que lhes é criada pela actual política de educação – o que poderá trazer perturbações sérias à Alma Nacional, semelhantes às que abalaram, em tempos recentes, vários países da Europa, de cuja cultura aliás somos, de larga data, tributários.

7. Na hipótese, porém, de que a actual situação tenha resultado não tanto de um desvio de princípios, como de um erro metodológico cometido na realização da Reforma do Ensino, tomamos a liberdade de sugerir algumas medidas que reputamos urgentemente necessárias.

7.1. Torna-se urgente, antes de mais, uma declaração de princípios:

7.1.1. Sim ou não, nesta hora de reforma do Ensino, aceita o Estado que a família é “a base primária da educação, da disciplina e harmonia social?” (Constituição, art.º 12º).

7.1.2. Sim ou não, tem o Estado a convicção de que lhe pertence facilitar aos pais o cumprimento do dever de instruir e educar seus filhos, e não só cooperando com eles por meio de estabelecimentos oficiais, mas também “favorecendo instituições particulares que se destinem ao mesmo fim”? (Constituição, art.º 14º, n.º 4).

7.1.3. Sim ou não admite o Estado que o ensino particular em estabelecimento, tal como existe em Portugal, deve incluir-se entre as instituições particulares que realizam a educação segundo a vontade das famílias, e tem direito, por isso, a ser favorecido pelos poderes públicos?

7.2. Seja qual for a resposta às questões anteriores, torna-se igualmente urgente uma declaração de convicção a propósito da desigualdade gritante de tratamento dado pelo Estado ao Ensino Oficial e ao Ensino Particular.

7.2.1. Sim ou não o Estado acha que o actual tratamento envolve injustiça grave na função distributiva para com aqueles que – seja por que motivo for – preferem para seus filhos o ensino não estatal?

7.3. Concretização imediata dos princípios antes referidos deverá ser o respeito para com todas as instituições do Ensino Particular actualmente existentes. Criar a um estabelecimento condições tais de concorrência que a única saída possível seja o desaparecimento puro e simples ou mesmo a venda forçada ao Estado, parece-nos uma afronta – tanto mais grave quanto mais evitável – para com todos aqueles que, geralmente com notável abnegação, deram à nossa Pátria, no decorrer dos séculos, a melhor colaboração que lhe poderiam dar – a da educação – e que o Estado durante muito tempo lhe não deu.

7.3.1. Que nos casos em que não for viável a coexistência dos dois Ensinos, se

estabeleça obrigatoriamente uma comissão de negociações que se reja pelo princípio de que é ao Estado e não aos particulares, que compete a função supletiva, e cuja preocupação seja não só salvar a primazia da iniciativa particular mas ainda as pessoas e os bens, que não serão nunca supérfluos na cruzada urgente da educação.

7.4. Que, na sua qualidade de Ministro da Educação Nacional – e não só do Ensino Oficial – V. Ex.^a crie, sem demora, a já prometida Comissão, de modo que o futuro Estatuto do Ensino Particular seja devidamente preparado pelos seus legítimos representantes.

7.5. Que se eliminem imediatamente as desigualdades gritantes entre os dois Ensinos, nomeadamente aquelas que qualquer futuro Estatuto terá de eliminar. Estamos, quanto a vários pontos deste desiderato, de acordo com o documento entregue a V. Ex.^a, em 9 de Março p. p., por quinze dos nossos colegas da Zona Pedagógica de Leiria.

7.6. Finalmente que, no caso de vir a ser homologado o contrato de trabalho já votado pela Comissão Arbitral (contrato que nos preocupa, não por considerarmos injusta a pretensão de os professores serem convenientemente remunerados, mas por se mostrar impossível satisfazer os encargos que daí possam advir) e enquanto se não legislar sobre as relações entre o Estado e o Ensino Particular, o Estado se proponha pagar integralmente o acréscimo de despesa dele proveniente, único processo de evitar que continue o encerramento de estabelecimentos de ensino e se agrave o depauperamento de todos.

Fátima, 6 de Maio de 1972

Anexo F

Carta enviada ao Ministro da Educação Nacional (Veiga Simão) em 19 de Junho de 1972, por responsáveis de escolas católicas¹⁴

Ex.mo Senhor Ministro da Educação Nacional

Excelência

Vindos de todo o País, estiveram reunidos em Fátima, no passado dia 17, cerca de cem responsáveis pelo Ensino da Igreja, a fim de reflectirem acerca dos problemas que afectam presentemente o mesmo Ensino, e, em geral, o Ensino Particular.

Por incumbência de todos os presentes no Encontro, pedimos licença para comunicar a Vossa Excelência três dos principais pontos sobre que incidiram a nossa reflexão e as nossas decisões:

1. Solidários com todos os estabelecimentos particulares que já fecharam ou que estão para fechar, sentimos o peso da onda asfixiante que nos ameaça a todos sem excepção, e não podemos deixar de nos interrogar, com profunda apreensão e alguma tentação de revolta, sobre o que será o Ensino em Portugal quando totalmente nas mãos do Estado.

2. Ligados como estamos directamente à Igreja, enviamos nesta data uma moção ao Episcopado apelando para a sua intervenção na defesa da legítima liberdade de ensino.

3. Dispostos a pugnar até ao fim pela sobrevivência e a dignificação do Ensino da Igreja e, em geral, do Ensino Particular, não deixaremos de alertar, na medida do possível, as famílias dos nossos alunos, a fim de que tomem consciência dos perigos que ameaçam a liberdade de educação e procurem agir em conformidade.

Digne-se Vossa Excelência receber a expressão do nosso respeito e desejo de bem servir a Nação.

Fátima, 19 de Junho de 1972

Pelos participantes no Encontro

Pe. João Carlos da Conceição Rocha

Irmã Maria de Lourdes de Melo Macedo

¹⁴ Cf. *Arquivo particular do P. Joaquim Ventura*, pasta II, “Carta ao MEN”, 19/6/1972).

Anexo G

Comunicado da “Comissão do Ensino Particular”, emitido em 15 de Julho de 1972¹⁵

A sobrevivência do Ensino Particular vem sendo, de há tempos para cá, motivo de graves preocupações, por parte dos proprietários, directores, professores e encarregados de educação. Na realidade, à medida que o extraordinário dinamismo do Senhor Ministro da Educação vai tornando possível, a um número cada vez mais crescente de alunos, o acesso às escolas oficiais, e por conseguinte ao ensino gratuito, vêm-se as escolas particulares a braços com problemas cada vez mais angustiantes, já que não têm sido tomadas quaisquer medidas para que gratuidade e outras facilidades (como a dispensa de exames) se tornem extensivas aos alunos que preferem o Ensino Particular. A longo prazo, o assunto é da maior importância para a Nação, em virtude de estar em causa a própria liberdade de ensino.

Com vista à solução de tais problemas têm vindo a reunir-se ultimamente vários responsáveis pelo Ensino Particular em Portugal. Na sequência dos seus esforços, foram os organizadores dessas reuniões recebidos recentemente pelo Senhor Ministro da Educação Nacional com fim de lhe entregarem um memorando que foi elaborado por algumas dezenas de estabelecimentos e a que deram a sua adesão cerca de centena e meia de directores do Continente e Ilhas Adjacentes.

Para além da entrega do documento teve a entrevista com o Ministro a vantagem de lhe chamar a atenção para dois pontos fulcrais do mesmo, permitindo ao mesmo tempo conhecer mais directamente a atitude e opiniões de Sua Ex^a.

Primeiro ponto fulcral: a convicção de que, nas actuais circunstâncias e enquanto se não publicar o novo Estatuto do Ensino Particular, se deve fazer todo o possível por não deixar morrer nenhum dos estabelecimentos actualmente existentes.

Declarando-se totalmente de acordo com tal princípio de acção, o titular da Pasta da Educação exprimiu o parecer de que os subsídios, a cuja distribuição vai continuar a proceder-se com critérios revistos, serão meio suficiente para atingir tal fim. Pensando que o problema se porá sobretudo para os estabelecimentos da Província (e não para os das grandes cidades, onde, segundo declarou, o Ensino Particular continua a difundir-se) reiterou a afirmação de que tem dado instruções aos seus colaboradores e autoridades locais no sentido de evitarem a

¹⁵ Cf. *Voz Portucalense*, 22/7/1972, p. 12.

asfixia dos estabelecimentos particulares, mostrando-se muito surpreendido quando se lhe demonstrou, com factos, que as suas instruções não têm sido cumpridas.

Aliás, a comissão teve o cuidado de dizer ao Senhor Ministro que a asfixia não provém da fundação de novas escolas e nem mesmo do aumento dos honorários mas sim de o Estado recusar aos alunos do Ensino Particular o que concede aos do Oficial.

Segundo ponto abordado pelos representantes do E. Particular foi a elaboração do novo Estatuto e a organização do Congresso do Ensino Particular anunciado para Março ou Abril de 1973. Comunicou-lhes o Ministro que está constituída uma comissão para o estudo das legislações estrangeiras e nomeado o presidente para a comissão de revisão do Estatuto, da qual deverão fazer parte um representante do Sindicato, outro do Grémio e outro do Ensino da Igreja. Insistindo na necessidade de que os elaboradores do novo Estatuto conheçam bem e sejam representativos de todo o sector interessado, os presentes ofereceram ao Senhor Ministro a colaboração dos novos grupos em formação, recebendo o seu maior apoio para um encontro que se propõem levar a cabo, para todo o país, de 18 a 20 de Setembro p.f., em Coimbra.

Apesar do óptimo ambiente de diálogo em que decorreu a audiência, os directores membros da comissão saíram do Ministério quase com as mesmas apreensões com que tinham entrado. Os subsídios, com efeito, mesmo que distribuídos a tempo e com critério justo, não passam de um paliativo, e por outro lado, dilui-se ainda em horizontes vagos a esperança de uma solução definitiva para o problema da livre opção do ensino em Portugal.

Externato Dr. Afonso Lopes Vieira, 15 de Julho de 1972

Em nome da Comissão

Pe. Luciano Gomes Paulo Guerra

Pe. Franklim Henriques da Cunha

Anexo H

Carta de D. António Ribeiro ao Ministro Veiga Simão, em 30/9/1972¹⁶

Lisboa, 30 de Setembro de 1972

Senhor Ministro da Educação

Excelência

Não me foi possível agradecer, mais cedo, a nota oficiosa do Ministério da Educação Nacional sobre o ensino particular, recentemente publicada.

Penso que os princípios nela contidos e o esforço de os levar à prática merecem o aplauso de quantos acompanham as fases da decisiva batalha da educação a que Vossa Excelência meteu ombros.

Desejo ainda agradecer a Vossa Excelência os subsídios atribuídos aos Colégios Diocesanos do Patriarcado e à Universidade Católica. Sem esta ajuda, dificilmente a Igreja poderia continuar o serviço desinteressado que, no sector da educação, vem prestando ao País.

Com os meus respeitosos cumprimentos, sou

De Vossa Excelência

Muito grato e ded.º

+ António, Patriarca de Lisboa

¹⁶ Documento manuscrito. Cf. *Arquivo 3 do Patriarcado*, gaveta 2, “Carta de D. António Ribeiro ao Ministro Veiga Simão”, 30/9/1972).

Anexo I

Excerto da intervenção do deputado José Aguiar da Silva, proferida na Assembleia Nacional, em 7 de Dezembro de 1972, com o diagnóstico do ensino particular desde a década de cinquenta¹⁷

“1. (...) [Do ensino particular] me quero ocupar agora também, para salientar a crise em que vive, apontando as causas dessa crise e os possíveis remédios dela. Procurarei fazer o diagnóstico da situação com objectividade e serenidade, sem outro intuito que não seja o de contribuir para uma correcta apreciação do problema.

2. Deve-se ao ensino particular a primeira rede escolar do País a nível de ensino liceal. Foi através dele que muitos filhos da pequena burguesia da província e até alguns de gente mais modesta tiveram acesso ao ensino secundário. Até quase ao fim da década de 50 pouca era a concorrência que o ensino oficial fazia ao particular, pois o Estado, preocupado em evitar o que já por volta de 1953 se designava de «excessiva frequência dos cursos superiores», embora lançado na abertura de escolas técnicas, não se mostrava disposto a multiplicar os liceus. Havia, assim, condições favoráveis à fundação de estabelecimentos de ensino liceal com internato e externato. Os baixos vencimentos dos professores, por um lado, e, por outro, a facilidade de organizar turmas com a dimensão desejada, tudo concorria para um baixo custo do ensino e para a prática de preços acessíveis. E as frequências subiam e os estabelecimentos ampliavam-se. Numa época em que poucas eram as nossas indústrias, o ensino particular, embalado mais em aparências que em realidades, logrou até alcançar, entre muita gente, a fama de serviço altamente lucrativo. Mas os que nessa época compraram o terreno, construíram o edifício e apetrecharam o estabelecimento ficaram a saber que, mesmo sob o signo da prosperidade, dificilmente conseguiriam amortizar o investimento feito.

3. Mas essa fama de «grande indústria» desencadeou numerosas iniciativas traduzidas em pedidos de alvarás que o Ministério da Educação Nacional despachava favoravelmente, autorizando novos estabelecimentos mesmo em prédios residenciais e mesmo em zonas onde os estabelecimentos já existentes tinham frequência inferior à respectiva lotação. Não vou dizer que os pequenos estabelecimentos assim surgidos não tenham prestado serviços ao ensino particular. Mas a população escolar que neles se acolhia prejudicava normalmente os

¹⁷ Cf. AN, *Diário das Sessões* de 7/12/1972, pp. 4020-4022.

estabelecimentos preexistentes, na medida em que os impossibilitava muitas vezes de organizarem turmas de dimensão óptima. Designo por turmas de dimensão óptima aquelas cujo número de alunos nem é excessivo para o normal rendimento escolar, nem é escasso para a produção do serviço a custos compatíveis. Daqui resulta que a saúde económica de um estabelecimento de ensino particular se aprecia menos em função do número absoluto de alunos que da sua distribuição pelas turmas. Mas esta, como é evidente, está dependente das inscrições. Por isso é que, em termos de lucro, costuma deixar maior saldo uma turma de 35 alunos que quatro de 25.

Com a concessão generosa de alvarás, o Ministério da Educação Nacional converteu-se, sem o querer, no primeiro inimigo do ensino particular.

4. Porque o ensino particular dava mais oportunidades de aproveitamento que o oficial, porque para algumas famílias era o único a que podiam recorrer e porque para todas era barato, mercê dos baixos vencimentos dos professores e da concorrência interna existente, a frequência continuava a subir e com ela subia também a esperança de se esgotarem as lotações. Mas depressa surgiu outro factor de decadência com a inclusão obrigatória dos estabelecimentos no esquema da Previdência. Numa actividade em que a automatização é praticamente nula, em que a máquina continua a ser o homem, em que as despesas com o pessoal são aproximadamente triplas das usuais noutros sectores, os descontos obrigatórios representavam um encargo excessivamente pesado com reflexos profundos sobre o custo do ensino. Simultaneamente, na sequência de justas reclamações patrocinadas pelo respectivo sindicato nacional, os vencimentos dos professores foram sucessivamente aumentados. E cada novo aumento implicava maiores encargos com a Previdência. Como a ideia de serviço lucrativo ainda não havia desaparecido quando se efectuou a última reforma tributária, o ensino particular foi também incluído entre as actividades sujeitas a contribuição industrial. E por isso deu origem a novas dificuldades. Como as direcções dos estabelecimentos têm compreensível relutância em accionar os seus devedores, por vezes numerosos, e como as dívidas activas se contam como receitas, a regra da tributação deu origem a saldos fictícios e ao pagamento de impostos por lucros que efectivamente não existiram.

5. À medida que o ensino particular encarecia para responder às novas condições da produção dos respectivos serviços, os proprietários de alguns estabelecimentos iam encontrando dificuldades insuperáveis. Isso acontecia com os que dependiam de professores contratados. Por não terem de recrutar pessoal beneficiário da Previdência ou por disporem de muito pessoal próprio, os estabelecimentos da Igreja - diocesanos e religiosos - conheceram alguns anos de nítida vantagem. E em determinada altura parecia que o ensino particular só

era viável nas mãos da Igreja, porque só ela poderia continuar a oferecer ao público um ensino particular a preços acessíveis. Não duraria, porém, muito essa situação de vantagem. A opção de bastantes padres pela vida matrimonial, com o conseqüente abandono das funções sacerdotais, e, sobretudo, a enorme rarefacção das vocações com a conseqüente diminuição e envelhecimento do clero vieram mostrar que também os estabelecimentos da Igreja dependeriam cada vez mais do recrutamento de pessoal leigo.

6. Mas não parava aqui a desventura do ensino particular. À medida que os impostos, os encargos da Previdência e os aumentos dos vencimentos iam tornando o ensino particular progressivamente mais caro, o Estado ia multiplicando também os seus liceus ou secções liceais, oferecendo no seu ensino quase gratuito em zonas onde antes só havia ensino particular. Sujeito a essa concorrência asfixiante, já enfraquecido com a concorrência interna do sector impeditiva da formação de turmas de dimensão suficiente, o ensino particular foi entrando na sua longa agonia. Agonia irreversível, porque não o podem salvar, no que ele era as vias ainda abertas do ensino infantil e do ensino a deficientes. Aconteceu também que o encarecimento do ensino regularmente organizado estimulou a proliferação das mais variadas formas de ensino clandestino em que participam competentes e incompetentes, falhados e aventureiros. De resto, o regime de inscrições facilita o desenvolvimento da praga.

7. Como resposta às insuperáveis dificuldades económicas, tende a surgir, numa primeira fase, a adopção de medidas antipedagógicas: supressão de lições em disciplinas não sujeitas a exame; redução dos tempos lectivos obrigatórios; junção de turmas de reduzida expressão numérica, embora de anos diferentes; o não desdobramento, em certos casos e precisamente em classes de exame, de alguma turma mais numerosa! Isto numa primeira fase. Depois vem o que já está a acontecer: a venda ou arrendamento dos estabelecimentos ao Estado ou o seu encerramento e aplicação a outros fins, sob a pressão de uma reconversão forçada. Não há outra solução porque não se pode enfrentar o aumento dos custos da mão-de-obra com um aumento da produtividade. Os que sugerem ou apontam tal remédio confundem os estabelecimentos de ensino com as empresas industriais vulgares. Pensar-se que o ensino particular possa suportar ainda os encargos que resultarão dos vencimentos mínimos aprovados pela comissão arbitral é jogar fora da realidade. Não se discute a justiça de tais vencimentos só se afirma que, nas condições actuais, o sector não pode suportar os aumentos de custo que daí resultariam.

8. Sr. Presidente: Creio ter demonstrado com suficiente evidência que é na falta de bases económicas que radica a crise actual do ensino particular. Sustentá-lo economicamente não representa, porém, um verdadeiro encargo para a Nação, pois que, se o deixar perder, terá de

ir gastar o mesmo ou mais dinheiro com as escolas oficiais que o terão de suprir. Mas, se o deixar perder, perde a opção que ele podia oferecer às famílias de nele educarem os seus filhos, perde a mobilização particular de recursos para o seu investimento na educação, perde os ambientes sem espírito de massa e perde também a experiência e os frutos de uma concorrência que por toda a parte se revelou vantajosa e sadia. A política de subsídios que o Ministério da Educação Nacional recentemente adoptou revela que o Governo já compreendeu a raiz da crise e não quer que o ensino particular se desarticule por completo. Nesta perspectiva, ousa apontar como urgentes as medidas que a seguir proponho:

1.º Que se fomente o ensino particular «dentro da preocupação de o integrar ou assimilar verdadeiramente, num sistema nacional de educação», como foi recomendado no III Plano de Fomento (III Plano de Fomento, vol. n, p. 465);

2.º Que se atribuam sem demora ao ensino particular os subsídios necessários para o tornar «tão acessível como o público – pelo menos para os economicamente carecidos - e, assim, mediante a igualação ou aproximação de custos, proporcionar aos interessados real liberdade na opção a fazer», como também foi sugerido no III Plano de Fomento;

3.º Que se não concedam aos alunos do ensino oficial vantagens ou regalias que se não possam estender também aos alunos do ensino particular;

4.º Que se restabeleça a coeducação nas escolas de ensino preparatório e liceal;

5.º Que se conceda aos estabelecimentos de ensino total isenção de contribuições e impostos;

6.º Finalmente, que aos professores do ensino particular se conceda também a isenção do imposto profissional.

Tenho dito.”

Anexo J

Conclusões do II Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular 6 e 7 de Março de 1973¹⁸

Conduzidos a Lisboa por um desejo profundo de dignificação da sua função de educadores, os participantes do II Encontro Nacional de Responsáveis do Ensino Particular pedem respeitosamente a V. Ex.^a se digne atendê-los nas seguintes conclusões, todas baseadas num estudo comum a que convencionalmente chamaram “Busca de Solução Essencial para o Ensino Particular”.

1. A preservação da individualidade do ensino particular como expressão da liberdade das famílias parece-nos princípio basilar em toda a colaboração do Estado com o mesmo ensino.

2. Reconhecendo gratamente tudo o que V. Ex.^a tem feito no sentido de preservar essa mesma individualidade, nomeadamente os estudos da reforma da respectiva legislação, que sabem estar em curso adiantado.

3. Pedem respeitosamente que nos novos diplomas legislativos se consigne o princípio essencial da igualdade de todos os alunos quanto às condições pedagógicas e económicas que possam assegurar a liberdade de escolha das famílias, ainda que, por razões transitórias, a efectivação dessas condições não possa realizar-se senão gradualmente; que se reconheça a urgência do estabelecimento da igualdade com o ensino público quanto a condições pedagógicas, nomeadamente dispensas e realização de exames, as quais os participantes consideram necessariamente prioritável, em relação às condições económicas e que se crie no órgão competente do Ministério da Educação um serviço permanente de avaliação de conhecimentos que possa certificar-se, ao longo do ano lectivo, do nível pedagógico do ensino particular, criando assim, condições de confiança que actualmente podem não existir.

4. Que no caso de se prever uma diferenciação de regime para a colaboração do Estado com o ensino particular, se procure que todos juntos constituam solução essencial para a maioria dos estabelecimentos; que se evite que qualquer deles comprometa a dignidade do ensino particular, quer deixando alguns estabelecimentos em condições, sobretudo pedagógicas, que agravem a sua situação, quer criando concorrência entre eles por meio de quaisquer diferenciações de privilégio, quer ainda permitindo a passagem de alunos de estabelecimentos públicos para os particulares dentro de prazos que não ofereçam esperanças

¹⁸ Cf. Diário *Novidades*, de 9/3/1973, p. 7.

de recuperação, e que se evite também que qualquer dos regimes manifeste tendência a considerar o Ensino Particular como supletivo do Ensino Público.

5. No caso, porém, de nada estar decidido e a fim de evitarmos inconvenientes que possíveis regimes diferenciados pudessem trazer, propomos que a pluralidade de regimes assente, quanto a condições pedagógicas, num único regime que inclua a dispensa de exames, pelo menos segundo percentagens a fixar pelo Ministério e a organização dos mesmos em circunstâncias de igualdade com o ensino público; que se estenda a diferenciação exclusivamente às condições económicas, considerando prioritárias as localidades onde não existir ensino acessível (Público) assim como a escolaridade obrigatória.

6. Que se assegure a continuidade da colaboração do Estado com o ensino particular de modo que a criação de estabelecimentos públicos nos lugares antes exclusivamente servidos pelo ensino particular não acarrete a deterioração das suas condições de vida.

7. Considerando como fundamental a abolição dos impostos, sugerimos que, não podendo eliminar-se, por razões económicas, se baixem os subsídios com sistema de compensação.

8. Pedimos, finalmente, que no novo Estatuto fique consignado o princípio já seguido na prática, por V. Ex. ^a, da consulta aos vários representantes do ensino particular, incluindo as famílias, quando se fizer qualquer reforma séria que afecte o mesmo ensino particular.

Anexo L

O caso do Colégio de Proença-a-Nova – panfletos 1 e 2

Panfleto 1¹⁹

De António G. Calvino – Cap. Inf.

(a propósito do Colégio de Proença-a-Nova)

CARTA ABERTA AO BISPO DE PORTALEGRE

Para ti, que serviste um “regime” e apenas um “regime”, vão estas palavras, despidas de ódio e em forma de epístola, que desejo não sejam adulteradas na sua mensagem tal como fizeste aos Evangelhos.

Quero, antes de te dizer o que tem sido a tua actuação, lembrar-te alguns textos aprovados nas Assembleias Europeias de Padres em Coire e em Roma no ano de 1969:

- Enquanto os Bispos não tiverem, como o Papa João, “os ouvidos bem abertos”, ouvidos que escutem o que vem debaixo;

- Enquanto com a sua autoridade os Bispos cobrirem as declarações papais que fazem recuar a Igreja;

- Enquanto houver Bispos a viver em Palácios; a inquietação e a incerteza subsistirão e os protestos durarão;

- A Igreja já não é, em grande parte do mundo, um sinal de esperança; Ela não é mais o apoio dos pobres e dos oprimidos;

- A Igreja não se atreve a romper com regimes fundados na opressão de liberdade, como sucede em Espanha, Grécia, Portugal e Filipinas;

- A Igreja continua a espalhar ideologias que sustentam nas pessoas uma consciência religiosa, política e moral, perigosa e falsa:

- *Continuando a pregar o anticomunismo;*

- *Desenvolvendo a ideologia da obediência, que é causa de alienação individual e colectiva;*

- *Manipulando uma moral social que acorrenta as pessoas, angustiando-as e criando nelas um complexo de culpabilidade; é assim que tenta manter o seu poder sobre o pensamento e o sentimento das pessoas.*

¹⁹ Cf. *Reconquista* de 22/2/1975, pp. 3 e 9.

Se a Igreja tem a peito colaborar na liberdade de toda a gente deverá condenar abertamente todos os sistemas e todos os métodos fascistas, imperialistas e racistas.

A Igreja Católica Romana é uma potência financeira; lança o descrédito sobre o evangelho dos pobres, pelo que deixa de ser digna de confiança.

É preciso que a Igreja ponha termo a toda a espécie de terror.

- Nomeações e mudanças de cargo autoritário e arbitrárias, ex. (o teu quero posso e mando relativo ao padre Sousa).

- Finalmente tem de acabar com o fausto e a riqueza, debaixo dos quais se curva, com a fatuidade orgulhosa das suas palavras ex. (carta que escreveste no Expresso e os aposentos onde vives).

Despe-te de pompas e anéis, sai do conforto onde vives e caminha a pé, como Cristo, pelos caminhos que levam a Corgas, Sarzedinhas, Eiras, Padrão, Peral, Galisteu Cimeiro e Fundeiro, Alvito, Cimadas, etc., entra nas casas sem luz, sem água, sem esgotos, sem nada. Não perguntes ao camponês se tem pago a tempo e a horas a “Côngra” à tua Igreja. Pergunta ao camponês pelo filho doente, pelo outro que morreu na guerra colonial, pelo médico que não têm, pelo cinema ou teatro que nunca viu, pela televisão que desconhece existir, pelos jornais que nunca lá chegaram a levar-lhe a *boa-nova do 25* de Abril. Depois, do cimo desse “vale de lágrimas”, contempla as sumptuosas Igrejas construídas por ti com o dinheiro deles e que nada lhes deram, tudo lhes negando, até a verdadeira face de Cristo lhes foi negada.

Anda homem, desce desse pedestal corrupto e, em acto de contrição, diz a esse Povo que nunca viveste nem à imagem nem à semelhança de Cristo; diz a esse Povo que Cristo amou as crianças e que tu tinhas no teu Colégio de Proença: um padre Director que as colocava em exposição na via pública e um carrasco que lhes batia.

Diz a esse Povo que Cristo nunca deu o Seu “*arriscado aval capitalista*” por coisa nenhuma.

Diz-lhe que os Bancos são empresas capitalistas que exploram o trabalhador e que tu alinhavas nessas jogadas.

Abandona Césares e Calígulas, sobe até ao Povo que Cristo representou e lembra-te:

- *Haverá muita alegria no Céu se te converteres.*

Confessa-te a Esse Povo e Ele absolver-te-á porque é infinitamente bom.

Panfleto 2²⁰

DO POVO DE PROENÇA-A-NOVA PARA A POPULAÇÃO DO PAÍS

O povo de Proença-a-Nova está em luta.

As forças Caciqueiras que contribuíram para o obscurantismo deste Povo estão interessadas em destruir o processo de luta. *O Clero reaccionário*, utilizando comunicados e cartas na Imprensa Burguesa onde transpira a má fé, o boato, a calúnia e a ameaça, pretende manter nas mãos os cordelinhos dum povo explorado e oprimido.

O Bispo de Portalegre e seus lacaios, pressionando (à moda antiga) as altas esferas do *aparelho de Estado*, pretendem afastar desta terra os elementos da Dinamizadora do M. F. A. que aqui apoiam a nossa luta contra:

- *O obscurantismo Político e Religioso;*
- *Manobras dos Partidos eleitoralistas;*
- *A exploração monopolista representada pelo ex-deputado fascista Sebastião Alves & C^a, ainda há pouco desmascarados pela justa luta dos trabalhadores da Atral- Cipam e da Crediverbo;*
- *Pela libertação do povo português;*
- *Pela revolução cultural;*
- *Por um ensino livre e igual para todos;*
- *Contra os entraves burocráticos do MEC (com um cheirinho a Veiga Simão);*
- *Pela permanência da equipa Dinamizadora do M.F.A. até à conclusão do processo;*
- *Pela sindicância imediata às actividades fraudulentas e repressivas da Administração fascista da Diocese;*
- *Pela oficialização do ensino em Proença-a-Nova.*

Proença-a-Nova terá o seu Liceu!

²⁰ Cf. *Reconquista* de 22/2/1975, p. 3.

Anexo M

Acta da reunião da CEEC com directores de colégios da Igreja (Buraca, 6/8/1975)²¹

Sob a presidência do Sr. Bispo de Portalegre, D. Agostinho de Moura e com a presença de D. João Saraiva, Bispo de Coimbra, efectuou-se na Buraca um encontro de responsáveis de Colégios da Igreja, a fim de debater problemas relacionados com o sector. Estiveram presentes 31 pessoas, entre as quais os Presidentes da CNIR (D. António Francisco Marques, Bispo eleito de Santarém) e Madre Júlia da FNIRF.

Após uma breve introdução de D. Agostinho, falou o Dr. Mário Pinto, Prof. da U.C.P. e deputado à Constituinte, que situou o problema Ensino Privado na mentalidade dos actuais partidos. Frisou o seguinte:

- O fiel da balança parlamentar é o P.S. O espírito da Constituinte dependerá prevalentemente do P.S.

- Ora no projecto P.S. da Constituição prevê-se que “o Estado procederá à progressiva integração do Ensino Privado no Ensino Oficial, salvaguardando os interesses de quantos nele trabalham” (art. 38, n.º 7).” A tendência é de nacionalização.

- Sabendo que o P.S. defende as liberdades individuais e outros direitos fundamentais no pluralismo ideológico e sabendo que no P.S. há uma notável corrente moderada, bom seria tentar contactos pessoais com pessoas e grupos parlamentares com o intuito de sensibilizar sobre os valores que o Ensino Privado quer salvaguardar...

O grupo fez em seguida a própria apresentação, tendo-se depois escolhido um Moderador (Pe. Ventura) e 2 Secretários (Ir. Maria Antónia e Pe. José Maio) e elaborado a Agenda:

1. Informações.
2. Problemas concretos e especiais do Ensino neste momento.
3. Sugestões.

1. - INFORMAÇÕES:

Aproveitou-se da presença do Pe. Belchior, representante da AEEP nas diligências junto do MEIC e outros e sobre Contrato Colectivo de Trabalho.

²¹ Cf. *Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta VIII, “Acta da reunião da CEEC com directores de colégios da Igreja”, 6/8/1975.

a) Sobre encontros com representantes do MEIC e outros

- Elaborou-se uma listagem de problemas do Ensino Privado

- Formularam-se diversos tipos de intervenção do Estado no Ensino Privado, em casos de perturbação da ordem do mesmo, em casos de conflitos internos ou externos, noutros casos (hipótese oficialização, hipótese de acordo de cooperação).

- O MEIC limitou-se a ouvir; o Sindicato (com peso notável no MEIC) segue linha contrária ao Ensino Privado, restringindo sempre os benefícios.

- Quanto a concessão de Alvarás: a tendência é que pertençam à Direcção pedagógica e não à entidade patronal, o que traria consequências graves.

- Finalmente pediu-se que o MEIC definisse claramente a política sobre o Ensino Privado.

b) Sobre Contrato Colectivo de Trabalho

- A posição do AEEP é de não suicídio e negociação quanto possível.

- Tender para igualar tudo ao Ensino Oficial (vencimentos) e as outras categorias de empregados a empresas não lucrativas.

- Houve já acordo na maioria do articulado e nos vencimentos de professores e empregados. Os encargos são, mesmo assim, pesados.

- Discutiu-se a entrada em vigor. Ponto difícil: o Sindicato é duro. A AEEP não pode ceder.

2. SITUAÇÃO CONCRETA DA ESCOLA:

a) O debate aqui foi dispersivo. À pergunta “com a homologação do CCT estaremos perante casos desesperados nalguns Colégios” respondeu-se:

- Poderão as famílias aguentar?

- Não se dará ainda mais a sensação de ensino elitista?

- A pergunta fundamental é esta: Tem ou não sentido um Colégio de Igreja? E necessário para cultivar a fé? Como fazer então para que ele subsista?

- Apelar para os Pais cristãos que ajudem e cooperem.

- Recorrer à cooperação internacional e à solidariedade de todos os Colégios e Obras da Igreja.

- Impõe-se um ideário que defina o papel da Escola Cristã perante a Escola Oficial laica,

marcando princípios ideológicos, metas pedagógicas e formativas e culturais, metodologia, ambiente de Comunidade Educativa e tipo de cooperação interna (Associação de Professores, Pais, Alunos, etc.).

Nomeou-se uma Comissão para isto: Pe. Belchior, Pe. Rocha, Pe. Maio e Ir. Maria Antónia).

b) Que atitude tomar perante situações difíceis e ... ocupações? As opiniões divergiram:

- Posição mais forte (apoiada pelos Bispos presentes): Não ceder, aguentar o mais possível. Desejam-se pretextos para usurpar. Isto é claro.

- Posição mitigada: Tentar sempre salvaguardar o título de propriedade, embora negociando e até, em caso extremo, ceder as instalações para evitar o pior. Espera-se que a situação seja transitória.

c) Estratégia na mentalização sobre o Ensino Privado:

- Insistir na ideia de pluralismo ideológico, cultural, associativo... no Ensino livre, como na Imprensa livre. Os partidos, dos quais depende a orientação da Constituição, são sensíveis a este tipo de argumentação.

- Abordar da maneira mais eficaz e directa os deputados e as cúpulas dos Partidos. Alguns não estão informados dos problemas e razões do Ensino Privado.

- Elaborar um dossier sobre o Ensino Privado, recorrendo também à Biblioteca da “Brotéria” onde já foram publicados dados interessantes.

Por falta de tempo encerrou-se o encontro, mesmo sem ter chegado a conclusões muito concretas. Servirá de ponte para outras reuniões e reflexões para um Estatuto da Formação Cristã através das Escolas.

Lisboa, 8 de Agosto de 1975

Pelos Secretários

Pe. José Maria Ferreira Maio

Anexo N

Carta do Pe. Joaquim Ventura ao secretário do Bispo de Portalegre e Castelo Branco

Rev.mo Senhor

Cón. José Lourenço Mendes

Secretaria Episcopal

PORTALEGRE

Meu Bom Amigo,

Deve V. Rev^a ter estranhado o meu tão prolongado silêncio. Interrompo-o hoje para lhe dizer que ainda tentei mais uma vez - depois de tantas - acordar para este gravíssimo problema da perda irremediável das nossas escolas cristãs a Comissão Episcopal para a Educação Cristã, na pessoa do seu presidente Senhor D. Júlio Rebimbas.

Já há cerca de um mês que fui ao Patriarcado, em companhia do P. João Rocha, para dar seguimento ao apelo de V. Rev^a e do Senhor D. Agostinho, expresso em carta de 23 de Dezembro p.p. Muita conversa, muito receio de privilégios... algumas promessas e até hoje nada de novo!

Assim, a certidão de óbito dos nossos colégios tem o aval dos nossos Bispos, pelo menos por nunca terem tentado organizar em Portugal um Secretariado Nacional do Ensino de Igreja, que seria o nosso escudo nas horas difíceis por que estamos a passar.

Ontem foi Proença-a-Nova, foi Alcácer do Sal, foram outros que, ignorados pela Igreja, já desceram à sepultura. Hoje é Fátima, combatida impiedosamente com ódio satânico... Amanhã serão os restantes, e o fim de todos não virá longe!

E a Igreja em Portugal que fez pela defesa das nossas escolas cristãs? Não bastam as afirmações de princípio, em Notas Pastorais. Era preciso, já de há muito, uma estrutura aglutinadora de todo o Ensino da Igreja, que fosse uma voz e uma força! Não o entendeu assim a Hierarquia em Portugal. Vai-se permitindo que os sacerdotes que acreditaram na validade das escolas cristãs se vão afastando, com o sinete da derrota, revoltados, com o único crime de terem lutado sozinhos!

Peço desculpa, Senhor Cónego, do meu desabafo e mais ainda de já não ser capaz de qualquer sugestão ou iniciativa tendente a provocar novas reuniões, onde nada se poderá adiantar. Entretanto se o Conselho Permanente do Episcopado ou a Comissão Episcopal para a Educação Cristã tomarem essa iniciativa, não deixarei de comparecer.

Apresento a V. Rev^a os meus respeitosos cumprimentos.

Fátima, 31 de Janeiro de 1976

Pe. Joaquim Rodrigues Ventura

Anexo O

Posição do MEIC sobre o ensino particular – comunicado do Ministro Vítor Alves²²

1. O ensino particular tem suscitado, nos últimos dois anos, variadas posições da opinião pública, que vão desde os pedidos de nacionalização integral até aos pedidos de subsidiação generalizada. Tal gama de posições, se traduz uma generalizada pluralidade de concepções, implica também os seus riscos para o ensino pela imprecisão de perspectivas.

Parece por isso oportuno e necessário que o Ministério da Educação e Investigação Científica defina qual a posição que entende reservada para o ensino particular no âmbito da política de ensino.

2. Reconhece o Ministério o interesse e o valor do ensino particular, até pela simples razão de que reconhece a liberdade de ensino, para além do ensino oficial. Nesse ponto, aliás, o projecto da Constituição aprovado pela Assembleia Constituinte prevê exactamente que seja garantida «a liberdade de aprender e de ensinar». E, em termos práticos, dentro das suas competências, o Ministério exerce identicamente, em relação ao ensino particular como em relação ao ensino oficial, uma função de orientação pedagógica e administrativa, a par de uma função de inspecção da qualidade do ensino. Essas funções têm mesmo vindo a intensificar-se nos últimos meses, num esforço notório de formação e reciclagem de docentes do ensino particular, no incremento de um apoio pedagógico de vária ordem, expresso na cedência de materiais de trabalho e de publicações, bem como ainda na intensificação do acompanhamento por pessoal orientador e inspectivo.

3. Entretanto, urge distinguir dois grandes tipos de ensino particular: aquele que se considera supletivo do ensino oficial por se situar em locais onde este não existe ou onde se apresenta excessivamente congestionado: e aquele que actua paralelamente ao ensino oficial.

3.1. Em relação ao ensino particular supletivo do oficial considera o Ministério que lhe incumbe subsidiá-lo como apoio da rede de escolaridade obrigatória ou gratuita e como factor de fomento educacional. Nesse caso, são atribuídos subsídios individuais por aluno matriculado, como cobertura da respectiva despesa, os quais obedecem aos seguintes critérios rigorosos:

²² Publicado no *Diário de Notícias* de 24 de Abril de 1976, pp. 2 e 3).

a) na área (mínimo de 4 Km) do estabelecimento particular não existe ensino oficial de nível correspondente;

b) ou existe na área um estabelecimento oficial mas o serviço respectivo informa que ele não pode receber a totalidade de alunos candidatos à matrícula nem se prevêem outras instalações.

Anota-se que estes estabelecimentos ficam sujeitos a um «controle» administrativo e financeiro rigoroso, nos termos legais e como se define no próprio projecto da Constituição: «O Estado fiscaliza o ensino particular supletivo do ensino público».

3.2 – Para além deste caso, o Ministério apenas tem apoiado financeiramente o ensino particular directa ou indirectamente:

a) com subsídios similares dos anteriores a 50 por cento dos alunos do ensino preparatório de estabelecimentos de carácter assistencial;

b) com subsídios de arranque e apenas de arranque, de cooperativas de ensino, que, em muitos casos têm constituído a única viabilidade de continuação do ensino particular;

c) com subsídios a instituições de benemerência e fomento cultural, suportes tradicionais de uma extensão do ensino primário;

d) com bolsas a crianças que frequentam a educação infantil indicadas pelas juntas de freguesia ou comissões de moradores em função das suas carências económicas.

3.3. Recentemente tomou conhecimento o Ministério de que havia filhos de emigrantes que queriam continuar os seus estudos em Portugal e que o não podiam fazer uma vez que não tinham família em casa de quem pudessem ficar. Foi por isso considerada a possibilidade em oferecer a estes jovens que não querem perder a sua condição de portugueses e usufruir de ensino português, filhos de trabalhadores que são obrigados a deixar a sua terra natal, a possibilidade de continuar os seus estudos em Portugal.

Assim foi decidido subsidiar a inscrição destes alunos em colégios internos particulares; este subsídio respeita basicamente as despesas escolares normalmente subsidiadas aos alunos residentes em Portugal, correndo as despesas do internato por conta dos encarregados de educação.

4 – Quanto ao ensino particular em geral, que actua paralelamente ao ensino oficial, considera o Ministério que não lhe cabe intervir em termos financeiros. Esses estabelecimentos terão de procurar sobreviver através do funcionamento das leis do mercado, para o que dispõem de possibilidades especiais: quer a melhor qualidade do ensino ministrado; quer a complementação das disciplinas curriculares normais por novas matérias;

quer a manutenção de serviços específicos (internatos, salas de estudos, retenção e segurança, ocupação de tempos livres); quer ainda a experimentação e inovação pedagógicas.

Nesta perspectiva, os utentes de um melhor serviço ou de um serviço especializado terão de pagá-lo. E os estabelecimentos particulares dimensionarão as propinas em termos de exploração empresarial (o que não significa que o Estado se alheie de controlar os respectivos valores), procurando pela qualidade aumentar a respectiva procura.

Nem se vê justificação, a nenhum título, para o tesouro público – o total dos contribuintes – suportar qualquer parcela, ainda que mínima, dessa melhor qualidade, que vai beneficiar um número limitado de alunos.

Por isso, não poderá o M.E.I.C. atender os pedidos de subsídios com que vem sendo assediado, com vista a cobrir «défices» de exploração ruínosa, originados quer por uma quebra acentuada de procura, quer pela insuficiente dimensão económica dos estabelecimentos.

5. Finalmente, merecem especial apreço deste Ministério uma gama de instituições culturais, de objectivos beneficentes ou assistenciais, de raiz popular ou de carácter regional, cuja contribuição é fundamental para a causa da educação. Mas considera-se que essas instituições carecem de assegurar à partida as suas condições de sobrevivência e de acção. E se para algumas – nomeadamente as de carácter assistencial ou beneficente – se admite que possa justificar-se algum apoio do Estado, considera-se ainda que esse apoio pelas características das instituições não se enquadra no âmbito do M.E.I.C.

Anexo P

Carta do Pe. Joaquim Ventura, a propósito de um dia de reflexão²³

Assunto: Dia de reflexão sobre o carácter específico dos nossos Colégios, com vista à criação de um Secretariado Nacional do Ensino da Igreja.

Caros Amigos,

O assunto em epígrafe diz tudo o que se pretende com esta sessão de trabalho a realizar em Fátima, no Colégio de S. Miguel, no próximo dia 1 de Dezembro, com início às 10h00 e termo às 17h00.

Já em 1972, no mesmo local, se reuniram cerca de 100 responsáveis do Ensino da Igreja, a fim de reflectirem sobre o mesmo tema. Dessa reunião saiu um importante documento que foi enviado ao Episcopado, com várias sugestões que já então nos pareciam pertinentes.

Volvidos 5 anos, os que não ficámos pelo caminho, como aconteceu a tantos colegas nossos, cansados de lutar sozinhos, vamos reencontrar-nos com o mesmo espírito de então. Desta vez, vimos mais confiantes, pois já nos foi prometido todo o apoio do Snr. D. Maurílio, Presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã, para levarmos por diante a tarefa que desde há muito nos propusemos e que nos parece cada vez mais urgente: criar em Portugal um serviço efectivo de apoio as escolas da Igreja, para que estas possam realizar a sua missão, como espaço privilegiado que são na pastoral da juventude.

Que ninguém veja nesta iniciativa qualquer sombra de divisionismo ou de requisição de privilégios. Queremos continuar unidos a todos os estabelecimentos de ensino particular, concretamente por intermédio da AEEP, pois temos muitos pontos comuns de actuação, mas entendemos dever procurar, sem ambiguidades nem receios, a nossa própria identidade, tal como acaba de ser definida pela Sagrada Congregação para a Educação Católica, no célebre documento sobre “A Escola Católica”, de 19 de Março de 1977.

Temos conhecimento de que os colégios dependentes dos Institutos Religiosos estão a aprofundar também esta reflexão, com vista à apresentação de um projecto comum de acção para o Ensino da Igreja em Portugal.

No caso de estar verdadeiramente interessado nesta causa, peço-lhe que não falte a este

²³ Cf. *Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, “Dia de Reflexão...”, 23/11/1977.

encontro, que poderá significar um passo importante para o arranque deste projecto.

Com os melhores cumprimentos,

Fátima, 23 de Novembro de 1977

Pel' Os Colégios Diocesanos,

Pe. Joaquim Rodrigues Ventura

Anexo Q

Projecto de Lei CONGRENE sobre a Liberdade de Ensino²⁴

Artigo 1º

1. É direito fundamental de todo o cidadão o pleno desenvolvimento da sua personalidade, aptidões e potencialidades, através do exercício da liberdade de aprender e ensinar.

2. Aos pais compete a opção quanto ao género de educação a dar aos seus filhos, incluindo a escolha de instituições que estes deverão frequentar, bem como o direito de se pronunciarem, por si ou através das suas associações, sobre o ensino em geral e sobre os métodos pedagógicos, em particular.

3. Incumbe ao Estado criar as condições que permitam as condições da livre escolha a que se refere ao número anterior.

Artigo 2º

A actividade de ensino e os estabelecimentos onde a mesma seja prestada são considerados, para todos os efeitos, de interesse público.

Artigo 3º

1. As escolhas – Meio de efectivação da liberdade de ensino – Poderão ser estatais ou não estatais.

2. São escolas estatais aquelas cujo funcionamento seja da responsabilidade do Estado, das regiões autónomas, das autarquias locais ou de outra pessoa de direito público.

3. São escolas não estatais aquelas cujo funcionamento seja da responsabilidade de pessoas singulares ou colectivas, de natureza privada.

4. As escolas não estatais denominam-se escolas cooperativas quando a responsabilidade pelo seu funcionamento pertença a uma sociedade cooperativa.

²⁴ Cf. *A defesa*, 18/10/1978, suplemento, pp. 2 e 3.

5. As escolas não estatais gozam de prerrogativas das pessoas colectivas de utilidade pública, ficam abrangidas pela Lei nº2/78 e estão isentas do pagamento de taxas, contribuições e impostos, nos termos da legislação especial respectiva.

Artigo 4º

1. A presente lei é de aplicação genérica às escolas de qualquer nível de ensino.
2. As acções sistemáticas de ensino não ministrado em escolas, dada a sua especificidade, deverão ser objecto de legislação especial.
3. A presente Lei não se aplica aos estabelecimentos de ensino eclesiástico abrangidos pela
Concordata entre a Santa Sé e Portugal.

Artigo 5º

1. Compete ao Estado dotar o País de uma estrutura escolar pluralista.
2. No uso desta competência, são designadamente atribuições do Estado: a) Encorajar e dar suporte a todas as iniciativas que objectivamente possam ser consideradas de utilidade pública, no campo da educação, b) Garantir que o ensino nos níveis obrigatórios seja totalmente gratuito; c) Participar na cobertura do custo do ensino nas escolas, quanto aos níveis não obrigatórios, de modo que as diferenças sociais, económicas, políticas ou religiosas não possam constituir um limite à real consecução dos objectivos educacionais que os pais hajam escolhido para os seus filhos e por forma que o preço do ensino nestes níveis seja inferior ao seu custo real; d) Conceder a autorização de funcionamento para as escolas não estatais e assegurar-se de idoneidade pedagógica das entidades responsáveis pelas mesmas e da verificação dos requisitos técnicos, pedagógicos e sanitários indispensáveis; e) Reconhecer às escolas não estatais que preencham os requisitos referidos na alínea anterior, total autonomia pedagógica e proporcionar-lhes os meios de apoio técnico e pedagógico que respeite o projecto educativo de cada uma; f) Certificar-se dos programas seguidos por cada escola, sem prejuízo do respectivo direito a um projecto educativo próprio e específico.
3. No desempenho das atribuições especificadas pelas alíneas b) e c) do número anterior, o Estado deverá distribuir e aplicar os fundos destinados a cobrir os custos de ensino de modo a cumprir-se o princípio da igualdade de oportunidades e fixará metas para a implantação

gradual e progressiva dessa cobertura em todas as escolas, dando prioridade aos jardins de infância e às escolas de ensino especial, nomeadamente em áreas geográficas carenciadas.

Artigo 6º

1. Tanto as pessoas singulares como as pessoas colectivas podem requerer autorização para a criação de escolas.

2. A concessão de licença para a criação de escolas não estatais obedecerá aos seguintes requisitos:

a) Estar a escola dotada de instalações e equipamento suficientes e adequados às finalidades que se proponha;

b) Comprometer-se o requerente a recrutar pessoal docente com habilitações exigidas por Lei.

Artigo 7º

1. É condição de funcionamento das escolas não estatais a existência de uma direcção pedagógica a qual poderá ser exercida por pessoas singulares ou por órgão colegial, devendo nela ser integrada a entidade a quem haja sido outorgada a licença para a constituição da escola.

2. Ao director pedagógico ou, pelo menos a um dos membros respectivos no caso da direcção colegial, será exigido grau académico suficiente para leccionar ao curso superior de nível mais elevado ministrado na escola e com experiência pedagógica de, pelo menos, dois anos.

Artigo 8º

1. Na elaboração dos programas, o MEC fará intervir os representantes das escolas: pais, alunos, professores e direcções.

2. É direito de cada escola a adopção do seu próprio projecto educativo que deverá respeitar as linhas gerais orientadoras da política educacional do País.

Artigo 9º

Todo aquele que exerce funções docentes na escola, qualquer que seja a sua natureza ou grau, ficará sujeito aos específicos deveres emergentes do exercício da função pública.

Artigo 10º

A regulamentação dos contratos de trabalho dos professores em escolas estatais e não estatais e demais legislação relativa à carreira docente deverão ter na devida conta a função do interesse que lhes cabe desempenhar.

Artigo 11º

1. Os estágios exigidos por lei aos professores poderão ser cumpridos tanto nas escolas estatais como nas escolas não estatais.

2. Para os efeitos previstos no número anterior, deverão ser criados em escolas não estatais centros de estágio com o mesmo apoio técnico e económico que seja dispensado aos congéneres das escolas estatais.

Artigo 12º

É admitida a transferência de professores das escolas estatais para as escolas não estatais e vice-versa, sempre com a manutenção dos direitos adquiridos.

Artigo 13º

A experiência de leccionação e a demonstração da capacidade intelectual, independentemente da posse de graus académicos, são títulos susceptíveis da concessão da faculdade de ensinar a quem os possua.

Artigo 14º

A verificação do aproveitamento e o processo de avaliação competem às escolas relativamente aos respectivos alunos de acordo com o seu projecto educativo e consoante as regras estabelecidas pelo MEC.

Artigo 15º

1. São permitidas as transferências de alunos entre as escolas.
2. O Governo, após ter ouvido as escolas, regulamentará as normas gerais a que deverão obedecer estas transferências.

Artigo 16º

1. Na fixação da atribuição dos respectivos benefícios e regalias sociais não será permitido estabelecer qualquer diferenciação ou discriminação entre os alunos das escolas estatais e não estatais.
2. Na regulamentação para a aplicação do disposto no número anterior, o Governo velará pela progressiva melhoria dos benefícios e regalias a todos os alunos, devendo reconhecer prioridade àqueles cujas condições socioeconómicas imponham maior urgência de atribuição.

Artigo 17º

1. No prazo máximo de 180 dias a contar da data da inserção da presente lei no “Diário da República”, deverá o Governo publicar os Estatutos do Ensino Estatal e não Estatal, de acordo com os princípios estabelecidos nesta Lei.
2. Os Estatutos previstos no número anterior serão obrigatoriamente elaborados com a participação dos representantes das escolas: pais, alunos, professores e direcção.

Artigo 18º

No mesmo prazo de 180 dias, deverá o Governo publicar o Estatuto do Professor, em cuja elaboração terão de participar as associações que representam os interesses dos profissionais do ensino, para além dos representantes das escolas referidas no artigo anterior.

Anexo R

Exposição proferida pelo delegado da AEEP – Associação de Escolas do Ensino Particular – e da Comissão Episcopal para a Educação Católica²⁵, no Colóquio de Lyon (19 a 21/9/1978)²⁶

Até 1969, não havia nenhuma ligação entre as escolas privadas, por falta de uma estrutura de animação pedagógica e de defesa dos seus interesses, salvo uma organização corporativa – o “Grémio” - que, na realidade, não representava o ensino privado nem fazia nada em seu favor.

Nos anos anteriores à Revolução de Abril, visto que o encerramento das escolas privadas se sucedia a um ritmo alarmante, os responsáveis dos estabelecimentos que sobreviviam sentiram necessidade de se unir para defender os valores das suas escolas e para dar resposta ao apelo das famílias. Fundaram a A.E.E.P. – Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular –, que engloba todas as escolas não estatais, sem distinção de crenças nem de ideologias. A maioria dos grandes colégios que pertencem a esta Associação são confessionais. Mas, como a AEEP só visa objectivos gerais - pedagógicos, administrativos e financeiros - muitos responsáveis das escolas católicas sentem a necessidade de se unirem para promoverem os valores específicos da escola cristã. Há já um princípio de organização, que se chama União das Escolas Católicas, dependente da Comissão Episcopal para a Educação Cristã. E é na qualidade de delegado da Comissão Episcopal e da AEEP que eu estou aqui.

I

Breve resenha histórica das leis e dos estatutos que regeram o ensino em Portugal desde o início do século XIX até aos nossos dias

- Constituição de 1822/1823

Abolição da liberdade de ensino para impedir toda e qualquer ideologia contrária aos princípios do Estado.

- Período que vai de 1826 até 1834

²⁵ Pe. Joaquim Ventura.

²⁶ Cf. *Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta I, “Colloque de Lyon – Exposé par le délégué de l’AEEP et de la Commission Episcopale pour l’Éducation Catholique”, 19, 20, 21/9/1978). Tradução do texto original, em Francês.

Esforço para reduzir o número de escolas, tanto particulares como oficiais, porque o seu número era considerado excessivo.

- 1835 (R. da Fonseca Magalhães)

Restauração da liberdade de ensino, ainda com algumas limitações, agravadas pela expulsão das ordens que se consagravam ao ensino e pelo encerramento de conventos e seminários. Esta reforma não foi posta em prática. Ela foi substituída por uma outra (Passos Manuel).

- A criação de uma rede nacional de liceus, que o público rejeita. No ano lectivo de 1842/1843 só se inscreveu um aluno. No ano seguinte, nenhum.

- 1844 (Costa Cabral) - Nova Regulamentação

É exigido um certificado de capacidade moral e de habilitações literárias a todo aquele que deseje abrir uma escola privada. Esta regulamentação continua ainda em vigor.

- 1910: Proclamação da República

Nova expulsão dos Jesuítas, interdição das ordens religiosas e laicização do ensino.

- 1911 a 1917

Série de leis que levam a uma monopolização progressiva do ensino pelo Estado (Decreto-Lei de 29/03/1911 e Decreto 3091 de 17/04/1917).

- 1931

Após normas de carácter transitório, promulgação do estatuto do ensino privado que dá postura jurídica a este ensino (Decreto 19244). Eis as grandes linhas deste estatuto:

a) o ensino privado identifica-se com o Estado, na cooperação que os dois dão à família;

b) o Estado compromete-se a favorecer as escolas privadas, a fim de facilitar aos pais a sua tarefa educativa;

c) a abertura de novas escolas privadas é livre, mas ficam sujeitas à inspecção do Estado;

d) para poder conceder diplomas com valor oficial, o ensino privado deve seguir os programas do ensino público.

- Constituição de 1933

O texto é mais claro e vai mais longe do que o do estatuto de 1931. Afirma o direito prioritário da família na educação, reconhecendo ao Estado somente um direito supletivo (Artº 14º, 4º).

Na prática, o direito das famílias não podia ser exercido porque o ensino privado não recebia nenhum subsídio do Estado. Somente as famílias ricas podiam beneficiar do ensino particular. Em si, o texto da Constituição era bom, mas mostrava-se ineficaz na sua aplicação.

- 1940: Concordata entre o Governo e a Santa Sé

Artº 7º- As associações e organizações da Igreja podem estabelecer e manter escolas privadas paralelas às estatais, estando todavia sujeitas à fiscalização do Estado, nos termos do direito comum, podendo ser, nos mesmos termos, subsidiadas e oficializadas.

Contudo, nenhuma destas escolas foi subsidiada e oficializada até 1973!

- 1949: Novo Estatuto do Ensino Privado

Restrição da liberdade por uma inspecção rígida e minuciosa, que continua até aos nossos dias.

- 1976: Constituição da República Portuguesa

Nela se encontra sempre a afirmação do direito primordial da família:

Artº 36º - Os pais têm o direito e o dever de assegurar a educação dos seus filhos.

Artº 67º - O Estado reconhece a família e assegura a sua protecção. Compete-lhe em particular cooperar com os pais na educação dos filhos.

Mas, ao mesmo tempo, o artº 75º institucionaliza uma grave contradição: “O Estado criará uma rede de escolas oficiais que cubram as necessidades de toda a população”.

Temos, portanto, uma lei fundamental equívoca.

II

Situação actual do ensino particular

- Do ponto de vista pedagógico:

A grande novidade neste campo é o paralelismo pedagógico concedido às escolas privadas em 1975. Consiste no direito reconhecido a cada escola do ensino privado, e desde que satisfaça certas condições de localização, habilitação de professores e direcção pedagógica, de organizar ela própria, ou em colaboração com outras, os exames dos seus próprios alunos, sem qualquer espécie de controle ou de dependência das escolas oficiais.

Todavia, cada escola privada fica dependente da escola oficial mais próxima no que diz respeito à inscrição dos alunos, registo de exames e entrega de diplomas.

As escolas privadas que não correspondam às condições exigidas pelo Estado ficam inteiramente dependentes da escola oficial mais próxima. O contrário seria impensável.

No que diz respeito aos programas e à organização escolar em geral, tudo é regulamentado pelo Estado.

- Do ponto de vista financeiro:

Neste domínio a situação é a seguinte:

A maior parte das famílias que pretendem matricular os seus filhos numa escola privada não têm nenhum apoio do Estado. Somente, desde 1973, as escolas privadas ditas “Supletivas”, isto é, as que estão situadas nos meios rurais onde não existem escolas públicas, recebem um subsídio por aluno, para os estudos, mas somente até ao 9º ano de escolaridade, de modo que um aluno que progrediu com regularidade tem que abandonar a escola “supletiva” aos 15 anos e ir para uma escola pública, ou pagar integralmente todas as despesas de escolaridade, ou parar de estudar.

Importa ainda referir que o subsídio acordado é nitidamente insuficiente para cobrir as despesas reais da escola: pessoal, equipamento e funcionamento.

Estudos feitos provam que o Estado gasta sensivelmente duas vezes mais com cada aluno do ensino oficial. Apesar disso, e por incrível que pareça, as escolas privadas assim subsidiadas, não podem receber nenhuma ajuda financeira da família dos alunos.

O mesmo se passa com o subsídio concedido para as despesas com a cantina. Este subsídio é muito inferior ao que é atribuído aos alunos que frequentam o ensino público. Em compensação, o subsídio atribuído aos transportes é o mesmo.

Em mais de 1800 escolas privadas (1975/76), somente 80 são assim subsidiadas pelo Estado. E deixariam de o ser se uma escola pública viesse a ser criada na mesma localidade.

Enfim, todas as escolas do ensino privado pagam os seus impostos como se se tratasse de estabelecimentos industriais.

Esta situação dá uma grande insegurança aos pais, professores e directores da escola. Há directores que, face ao défice que as suas escolas apresentam, só têm uma saída: vender a escola ao Estado, o que seria o suicídio do ensino livre.

- Situação dos professores:

Uma das grandes dificuldades do ensino privado é a falta de um estatuto para os seus professores. Por falta desse estatuto, os anos de trabalho não contam para a progressão, como sucede no ensino oficial, os salários são por vezes muito inferiores, os direitos sociais não são os mesmos.

Além disso, nas escolas onde não existe paralelismo pedagógico, os professores encontram-se numa situação de dependência em relação aos colegas do ensino público.

Por tudo isto, há uma clara tendência dos professores em deixar o ensino privado.

Conclusão

Estamos muito longe de um verdadeiro pluralismo de escolas, em igualdade de oportunidades, respeitando o desejo e a escolha das famílias.

Esperamos ainda chegar lá, à semelhança de certas democracias europeias.

Anexo S

ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DE REPRESENTANTES DA ESCOLA CATÓLICA (AEC)²⁷

CAPÍTULO I

NATUREZA, FINS E SEDE

Art.º 1º - A Associação de Representantes da Escola Católica (AEC) é uma Associação livre de escolas católicas constituídas como comunidades educativas e de pessoas singulares que, estando ligadas a outras escolas ou instituições ou a título meramente pessoal, se propõe assumir, promover e defender os valores específicos do Ensino Católico, de acordo com a Declaração Conciliar de 28 de Outubro de 1965, com o Documento da Sagrada Consagração para a Educação Católica de 19 de Março de 1977 e com o Documento do Episcopado Português “Orientações Pastorais Sobre a Escola Católica” de 15 de Setembro de 1978.

Art.º 2º - A representatividade da Associação referida no artigo anterior é assegurada pela presença nos órgãos da AEC de representantes dos pais, professores, alunos, órgãos de gestão e de outras pessoas da comunidade educativa.

Art.º 3º - A Associação de Representantes da Escola Católica é constituída como pessoa colectiva, de interesse público e sem fins lucrativos.

Art.º 4º - A Associação tem como finalidades específicas:

a) Promover, ao nível dos associados, uma reflexão permanente sobre as especificidades e a finalidade do Ensino Católico no mundo de hoje;

b) Propor meios de actuação para uma vivência actualizada do projecto educativo das escolas e educadores católicos, que visem a definição dos conteúdos programáticos, a valorização permanente dos professores e demais educadores e a prática de metodologias que respeitem a pessoa do educando;

c) Apoiar e incentivar a permuta de experiências válidas entre os associados, nos vários aspectos da sua dinâmica educativa, assim como a realização de encontros periódicos, a nível de cada sector: pais, professores, alunos, direcções e outras pessoas da comunidade educativa;

²⁷ Cf. *Arquivo particular do Pe. Joaquim Ventura*, pasta II, “Estatutos da AEC”, 8/3/1980. Estatutos aprovados pela Assembleia Geral, em 8/3/1980.

d) Responder aos apelos de outras escolas ou pessoas, sempre que estes se enquadrem nos fins específicos da Associação;

e) Colaborar com todas as instituições e organismos nacionais em tudo aquilo que lhes for comum: defesa da liberdade de aprender e ensinar, dignificação da escola, direitos e deveres da família, formação inicial e em exercício dos professores e demais educadores congéneres;

f) Manter e alargar os contactos e intercâmbios com organizações internacionais congéneres;

g) Incrementar, dentro da rede escolar da Nação, estruturalmente pluralista, a rede escolar católica, com diversos níveis, graus e modalidades de ensino, em ordem a responder aos imperativos de consciência dos alunos e suas famílias e à preparação de carreiras profissionais adequadas às reais necessidades das comunidades locais e regionais;

h) Promover núcleos de férias e outras realizações similares, para os alunos das escolas associadas;

i) Promover ou incrementar centros de apoio a antigos e actuais alunos das escolas associadas.

Art.º 5º - Para atingir os seus objectivos, a AEC desenvolverá, entre outras, as seguintes acções: cursos da formação e de actualização, colóquios, encontros, semanas de reflexão, retiros espirituais e estabelecerá contactos frequentes com os seus associados através de um boletim formativo e informativo.

Art.º 6º - Enquanto não for criado pela Conferência Episcopal Portuguesa o órgão representativo, coordenador e dinamizador da Escola Católica, a AEC propõe-se exercer estas funções, reclamando para tanto do Episcopado o estatuto de interlocutor válido junto de todas as instâncias, às quais entenda dever recorrer, tanto a nível nacional como a nível internacional.

Art.º 7º - A AEC tem a sua sede central em Fátima, estendendo-se a sua acção a todo o território nacional, directamente ou através de delegações regionais. A sede central pode ser transferida para qualquer outra localidade, por decisão da direcção, ratificada em Assembleia Geral.

Art.º 8º - A duração da Associação é ilimitada.

CAPÍTULO II

DOS ASSOCIADOS

Art.º 9º - Podem ser sócios da AEC as escolas católicas, como comunidades educativas, assim como outras pessoas ligadas a outras escolas ou instituições, que satisfaçam as condições exigidas por estes estatutos, nomeadamente:

- a) As referidas no artigo 1º destes estatutos;
- b) Tratando-se de escolas, deverão ter estas a sua situação devidamente legalizada perante o M.E.C. e o seu projecto educativo minimamente estruturado;
- c) Ter dado provas de idoneidade moral e cívica e de identidade com os objectivos da Associação.

Art.º 10º - A inscrição na AEC será provisoriamente aceite pela direcção e torna-se definitiva por ratificação da 1ª Assembleia Geral realizada após a admissão provisória.

- a) O pedido de inscrição deverá ser dirigido, por escrito à direcção, indicando qual a escola ou instituição a que pertence, no caso de não ser pessoa singular;
- b) As escolas deverão fazer acompanhar a pedido de inscrição de documento comprovativo da sua legalidade perante o M.E.C. dos tipos e graus de ensino que ministra, do número de alunos e professores, do seu ideário e ou projecto educativo e indicar os seus representantes na Associação, um por cada sector: pais, professores, alunos, direcção, outras pessoas da comunidade educativa;
- c) A inscrição provisória deve ser acompanhada do pagamento da jóia. A não ratificação da Assembleia Geral dá direito à sua restituição.

Art.º 11º - Perdem a qualidade de associados, sem direito a reaver as quotizações ou quaisquer outras importâncias pagas à Associação:

- a) Os que o solicitarem, por escrito, à direcção;
- b) Os que deixarem de reunir as condições exigidas para a inscrição;
- c) Os que deixarem de cumprir os estatutos, designadamente nos aspectos específicos da Associação.

§ Único - A perda da qualidade de associado, decidida pela direcção, só terá efeitos depois de ratificada em Assembleia Geral.

Art.º 12º - São direitos dos associados:

- a) Eleger e ser eleito para os cargos da Associação;
- b) Participar nas actividades promovidas pela Associação e votar nos plenários sectoriais, regionais e geral;
- c) Requerer, nos termos dos presentes estatutos e da lei geral, a convocação dos plenários;
- d) Apresentar propostas que julguem de interesse para a Associação;
- e) Pedir à Associação todo o apoio que esta lhe puder dar, dentro do âmbito das suas atribuições.

Art.º 13 – São deveres dos associados:

- a) Aceitar e cumprir as orientações contidas nestes estatutos;
- b) Participar nas reuniões da Associação ou facilitar aos seus representantes essa participação;
- c) Exercer os cargos para que foram eleitos ou facilitar aos seus representantes o exercício desses cargos;
- d) Pagar a jóia de inscrição e a quota anual, semestral ou mensal, que vierem a ser estabelecidas em Assembleia Geral;
- e) Defender a Associação e prestar-lhe toda a colaboração possível, nomeadamente por meio de propostas concretas, que possam contribuir para uma melhor realização dos seus fins;
- f) Comunicar à Associação a mudança de residência, a suspensão ou cessação da actividade ou representatividade dentro do sector e as alterações nos ramos, graus e modalidades de ensino, assim como nos efectivos da escola, considerada nos seus cinco sectores: pais, professores, alunos, direcção, outras pessoas da comunidade educativa.

CAPÍTULO III

DOS ÓRGÃOS DA ASSOCIAÇÃO

Art.º 14º - Os órgãos da AEC são: a Assembleia Geral, a Assembleia de Delegados, a Direcção e o Conselho Fiscal.

Art.º 15º - A Assembleia Geral é constituída pelos associados representantes dos cinco sectores que integram a Escola, eleitos directamente pelos membros de cada sector: pais, professores, alunos, direcção e outras pessoas da comunidade educativa. Cada sector elegerá 3 representantes. Outras instituições e os sócios inscritos a título pessoal serão representados pelo sector a que aderiram.

1. A Assembleia Geral reunirá ordinariamente 2 vezes por ano e extraordinariamente quando for convocada pelo presidente da sua Mesa, por iniciativa própria ou a pedido da Mesa, da Assembleia de Delegados, da Direcção ou de metade dos associados;

2. A Mesa do Plenário Geral será constituída por um presidente, um vice-presidente, um secretário e um vogal;

3. Para tratar de problemas específicos de algum ou alguns sectores, a Mesa da Assembleia Geral pode convocar plenários sectoriais;

4. As deliberações da Assembleia Geral e dos Plenários Sectoriais serão sempre tomadas por maioria absoluta de voto, não participando na votação os elementos da mesa, nem os associados a quem diga respeito o assunto em votação;

5. A Assembleia Geral funcionará em primeira convocação, feita por escrito, com oito dias de antecedência, se estiver presente a maioria dos associados que a constituem ou, em segunda convocação, meia hora depois, com qualquer número de presenças;

6. Compete à Assembleia Geral:

6.1. Aprovar ou alterar os estatutos;

6.2. Eleger ou destituir a Mesa da Assembleia Geral;

6.3. Eleger ou destituir os membros de Assembleia de Delegados e do Conselho Fiscal;

6.4. Destituir a direcção, por proposta do Conselho de Delegados ou de 2/3 dos associados;

6.5. Discutir e aprovar o relatório e contas da Direcção, depois de sancionados pelo Conselho Fiscal;

6.6. Deliberar sobre quaisquer assuntos que lhe sejam submetidos;

6.7. Ratificar as admissões provisórias;

6.8. Dissolver a Associação ou alterar a sua estrutura, em reunião convocada para o efeito e com a aprovação de 2/3 dos associados.

Art.º 16º - O Conselho de Delegados é constituído pelos delegados da Assembleia Geral, por esta eleitos ou designados, em número de três por cada sector.

1. A Assembleia de Delegados é, por excelência, o órgão dinamizador da Associação, em virtude da sua composição e representatividade;

Compete à Assembleia de Delegados:

- 1.1. Eleger a direcção da Associação de entre os seus elementos;
- 1.2. Apresentar propostas à direcção;
- 1.3. Colaborar com a direcção em todas as acções a desenvolver;
- 1.4. Arbitrar e decidir, em caso de litígio, os diferendos existentes entre os associados e a direcção.

2. A Assembleia de Delegados reunirá ordinariamente três vezes por ano e, extraordinariamente, sempre que convocada pelo seu presidente, pela Mesa da Assembleia Geral ou pela Direcção;

3. A Mesa da Assembleia de Delegados será constituída por um presidente e dois secretários, a eleger, por escrutínio secreto, entre os membros desta Assembleia.

Art.º 17º - A Direcção é constituída por cinco elementos eleitos pelo Conselho de Delegados, os quais escolherão entre si, por escrutínio secreto, os cargos de presidente, de vice-presidente, secretário, tesoureiro e vogal.

1. Compete Direcção:

1.1. Orientar e administrar a Associação, em ordem à execução dos fins em vista, de acordo com os estatutos;

1.2. Elaborar o programa de actividades;

1.3. Preparar os relatórios e contas anuais, a apresentar em Assembleia Geral;

1.4. Representar a Associação a todos os níveis.

2. Compete ao Presidente da Direcção:

2.1. Presidir às reuniões;

2.2. Fazer executar as deliberações tomadas;

2.3. Gerir a Associação, juntamente com o tesoureiro;

2.4. Assinar toda a documentação;

2.5. Fazer as convocatórias.

3. Compete ao Secretário:

3.1. Secretariar as reuniões da direcção;

3.2. Executar as deliberações tomadas.

4. Compete ao Tesoureiro:

4.1. Gerir a tesouraria;

4.2. Preparar e apresentar o relatório de contas.

5. A Direcção deve reunir ordinariamente uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que o presidente ou pelo menos dois dos seus membros o solicitarem, e de cada reunião se lavrará acta assinada por todos os presentes.

6. As deliberações da Direcção são tomadas por maioria de votos dos presentes. Em caso de empate, o presidente goza de voto de qualidade. Das deliberações da Direcção caberá recurso para a Assembleia de Delegados.

Art.º 18º - O Conselho Fiscal é constituído por cinco elementos representantes de cada um dos sectores, a eleger em Assembleia Geral pelo sector que representa, os quais distribuirão entre si, por votação, os cargos de presidente, secretário e vogais.

1. Compete ao Conselho Fiscal:

1.1. Dar parecer sobre o relatório e contas anuais da Direcção;

1.2. Fiscalizar as actas da direcção;

1.3. Exercer outras funções atribuídas por lei.

2. O Conselho Fiscal reunirá ordinariamente até 15 de Março de cada ano, para apreciação do relatório e contas da direcção e, extraordinariamente, por decisão do seu presidente ou a pedido de qualquer dos seus membros ou da Assembleia de Delegados.

CAPÍTULO IV

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art.º 19º - Todos os órgãos da AEC são eleitos e o seu mandato é de dois anos, podendo ser reeleitos.

Art.º 20º - Constituem receitas da Associação:

a) O produto de jóias e quotas dos associados;

b) Quaisquer subsídios que possam ser concedidos à Associação;

c) Outras receitas permitidas pela lei.

Art.º 21º - Em caso de dissolução da Associação, a Assembleia Geral extraordinária designa um ou mais membros da Assembleia de Delegados para proceder à liquidação dos bens da Associação e determinar o emprego do activo existente. A liquidação só é definitiva após ratificação das contas pela Assembleia Geral extraordinária.

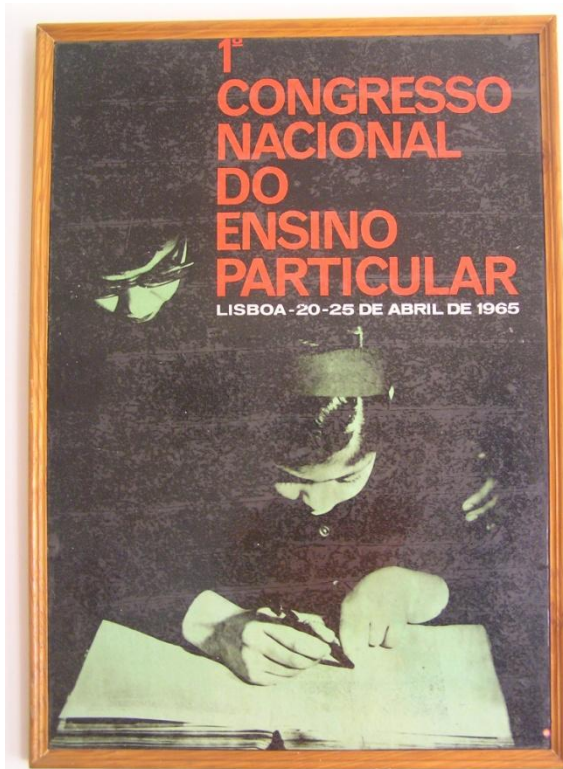
Para a dissolução da Associação é exigida a presença de 2/3 dos associados.

Art.º 22º - Estes estatutos entram imediatamente em vigor depois de aprovados em Assembleia Geral e após cumprimento das formalidades exigidas pela lei.

Art.º 23º - Os presentes estatutos estarão em vigor pelo prazo de dois anos, findos os quais poderão ser revistos.

ANEXO T

Cartazes



Anexo III

O Anexo III contém a transcrição integral das trinta entrevistas e depoimentos realizados a personagens que interagiram directa ou indirectamente com o ensino privado, designadamente com as escolas católicas, no período em análise.

Ao organizarmos o plano da nossa investigação logo contemplámos a hipótese de realizar entrevistas a destacados dirigentes de escolas católicas, assim como a outras personalidades significativas cujo testemunho poderia esclarecer e enriquecer o debate que nos propusemos fazer sobre o ensino privado, especialmente as escolas católicas, nas décadas de cinquenta, sessenta e setenta do século XX.

Com estas entrevistas, realizadas entre 2006 e 2010, pretendíamos não só condensar em registo escrito as leituras actuais dos acontecimentos passados, em que eles próprios foram sempre protagonistas, como também recolher novas informações (ou informações complementares) que contribuiriam para um melhor entendimento de factos e de atitudes.

Pensamos ter atingido este desiderato: entrevistámos quase todas as personalidades inicialmente previstas²⁸; tivemos grande acolhimento de todos os entrevistados e ficámos impressionados com a memória histórica de muitos deles, contanto que maioritariamente são pessoas de provecta idade; recolhemos informações pertinentes e, às vezes, polémicas; possibilitou-nos o cruzamento de informação; ilustrámos o texto da tese com trechos das entrevistas.

Destarte, sentimo-nos satisfeitos por proporcionarmos a trinta individualidades a possibilidade de relerem o passado (intensamente) vivido, contribuindo assim para um melhor conhecimento das dinâmicas associadas ao lugar do ensino privado, mormente das escolas católicas, no palco da educação nacional.

Acreditamos, pois, que a publicação destas entrevistas e depoimentos, constituindo no seu todo uma valiosa fonte documental, poderá ser útil para o desenvolvimento de outros projectos nesta área, tão necessários para um melhor entendimento das lógicas e das dinâmicas que lhe estão associadas.

²⁸ Apenas três entrevistas, consideradas imprescindíveis, não foram consumadas, por entretanto terem falecido as individualidades: Pe. Nuno Burguete (ainda chegámos a entregar-lhe pessoalmente uma lista de possíveis perguntas para responder por escrito); Pe. José Pacheco (chegámos a ter data marcada mas entretanto ficou impossibilitado fisicamente); Dr. Fernando Brito. Nove outras entrevistas, embora realizadas, não foram consideradas, devido à pouca informação relevante recolhida, tendo em conta o nosso objecto de estudo.

Critérios considerados

Tendo em conta o objecto de estudo da nossa investigação, para a selecção dos entrevistados – os “informantes privilegiados” (Costa, 1997: 123) - estabelecemos os seguintes critérios:

- presidentes da CEEC no período considerado;
- bispos que se envolveram directa ou indirectamente na problemática da Escola Católica;
- responsáveis de escolas católicas que mais se distinguiram na defesa da liberdade de ensino e na promoção da identidade da Escola Católica;
- responsáveis de estabelecimentos do ensino particular não confessionais com reconhecido protagonismo na defesa da liberdade de ensino;
- personalidades que num determinado período da sua vida assumiram um papel preponderante na promoção da identidade da Escola Católica ou na defesa da liberdade de ensino;
- personalidades ligadas ao Ministério da Educação ou a outras instituições que num determinado período da sua vida assumiram posições de relevo determinantes para o ensino particular;
- personalidades que acompanharam, de perto, fases importantes do percurso histórico do ensino privado.

Para uma identificação mais específica de cada um, apresentamos em nota de rodapé as informações biográficas mais relevantes, mencionando em primeiro lugar a função actual, seguida da função desempenhada que mais justificou a sua selecção.

Metodologia

A grande maioria dos registos aqui apresentados assumiu a forma de entrevista semi-estruturada, gravada em registo audio e posteriormente transcrita, com os devidos ajustes. Desta forma era enviada à consideração dos entrevistados que tinham a liberdade de

aperfeiçoar o discurso ou de completar ideias²⁹. Em uma situação este processo não ficou concluído devido ao falecimento do entrevistado³⁰.

Um lote restrito de personalidades preferiu responder a um questionário, normalmente respondido após um encontro pessoal em que se contextualizava a matéria em análise.

As circunstâncias particulares alusivas a cada entrevistado encontram-se referidas na primeira página da entrevista, em nota de roda pé.

Listagem dos entrevistados³¹

Pe. Amadeu Pinto
Dr. António de Almeida Costa
D. António Baltasar Marcelino
Pe. António Mendes Fernandes
Pe. António Pedro dos Santos
D. António dos Reis Rodrigues
Doutor António Teodoro
Dr. Frederico Valsassina Heitor
Dr. Humberto Salvador
Pe. João Carlos Rocha
Pe. João de Freitas Ferreira
Pe. Joaquim Rodrigues Ventura
D. José Augusto Pedreira
Pe. José Baptista Mendes
Pe. José Carlos Belchior
Doutor José Oliveira Ascensão
Dr. José Pereira Neto
Doutor José Veiga Simão
Pe. Luciano Guerra
Pe. Manuel Clemente Teixeira

²⁹ Considerámos imprescindível esta etapa. Houve mesmo duas entrevistas que não publicamos porque os entrevistados não efectuaram a revisão do texto.

³⁰ Assinalo a este propósito que foram quatro os entrevistados entretanto falecidos: Pe. António Pedro dos Santos, Pe. Amadeu Pinto, D. António dos Reis Rodrigues e Frederico Valsassina.

³¹ Porque existem personalidades que se enquadram em vários aspectos dos critérios por nós considerados, optámos por apresentar as entrevistas por ordem alfabética.

D. Manuel Falcão
Dr. Manuel Tavares
Doutora Manuela Teixeira
Ir. Maria Antónia Guerreiro
Ir. Maria Helena Moreno
Sr. Mário Silva
Eng. Roberto Carneiro
Pe. Sebastião Brás
Dr. Virgílio Mota
Pe. Vítor Melícias

Pe. Amadeu Pinto³²

Lisboa, Colégio S. João de Brito, 11 de Maio de 2007

Quando é que o Pe. Amadeu começou a tomar contacto com a realidade do ensino particular e das escolas católicas?

O contacto com a realidade do ensino particular vem desde que sou jesuíta, através dos nossos colégios; mas não tinha, então, nenhuma responsabilidade específica, a não ser pelo facto de ter sido professor e prefeito, como nós dizemos, no Colégio das Caldinhas, de Santo Tirso, em 1963/64 e, depois, numa “escolinha” que tínhamos na Covilhã, de 1965 a 1967.

Esse colégio da Covilhã já não existe?

Não. E não era um colégio, mas uma espécie de lar, em que os alunos, vivendo numa casa da Companhia de Jesus, em regime de internato de Segunda a Sexta-Feira, frequentavam a escola oficial do Estado. Nós orientávamos os estudos e proporcionávamos-lhes alojamento. Agora, o contacto mais directo com o ensino particular e cooperativo só se deu, de facto, em 1979/80, quando o Padre Provincial da Província Portuguesa da Companhia de Jesus me chamou para dirigir o Colégio das Caldinhas, em Santo Tirso.

Quais as dificuldades que sentiu como director do Colégio? Como é que encontrou o ensino privado, em geral, e as escolas católicas, em particular?

Nessa altura, o ensino particular e cooperativo estava numa efervescência crescente muito engraçada e muito promissora. Foi nesse ano, em 1980, que se deu a aprovação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, que movimentou imenso, - enormemente! -, toda a gente que estava ligada ao ensino particular e cooperativo. O Estatuto não era mau. Aliás, está, ainda, em vigor. Lembro-me do entusiasmo que isso gerou, porque vim a saber, na altura, que o ensino particular tinha sido muito mal tratado no seguimento da Revolução, sobretudo a partir do PREC e outras siglas parecidas. Tinha sido, de facto, muito maltratado e queriam sufocá-lo, como acontece ciclicamente, ainda hoje. Certo é que o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, da responsabilidade do Eng. Roberto Carneiro, acabou por dar, de facto, um fôlego novo. Foi a reconsciencialização de que estávamos, de verdade, no bom caminho e,

³² Sacerdote da Companhia de Jesus. Desde 1980 assumiu alternadamente a Direcção Pedagógica dos colégios das Caldinhas e S. João de Brito. Quando faleceu, em 2008, tinha sob a sua responsabilidade o Colégio de S. João de Brito e era Presidente da Assembleia Geral da AEEP. Na década de noventa foi presidente da Direcção Nacional da AEEP. De 1999 a 2005 foi Provincial da Província Portuguesa da Companhia de Jesus.

portanto, era preciso trabalhar, organizar as coisas. Tinha havido, na Póvoa, um tal CONGRENE (Congresso do Ensino Não Estatal), que deu brado e marcou uma época. Trabalhou-se imenso, nessa altura. Recordo-me que, embora não tenha participado no CONGRENE, pois cheguei às Caldinhas após a sua realização, nem por isso escapei à benéfica influência que ele despoletou, animando vontades, unindo diferenças, congregando esperanças...

Considera que os colégios ligados à Igreja tiveram um papel fundamental na elaboração do Estatuto e, antes disso, das Bases do Ensino Particular, a Lei 9/79?

A ideia base que apanhei desde o início é que havia um esforço de manter a união entre tudo o que era ensino particular: colégios de Igreja, colégios laicos, etc. Todos unidos para melhor se defenderem. Naturalmente, depois, cada um com a sua especificidade, com as suas características. Nessa linha, lembro-me perfeitamente que, uma vez ou outra, me falaram: porque é que vamos fundar uma associação de escolas católicas? Mas para quê? Vamos dividir-nos. Não vale a pena, nós precisamos é de união. É óbvio que ninguém vem subverter a matriz pedagógica que tenho no Colégio. Somos diferentes, mas todos integrados numa unidade. Foi a ideia que bebi, imediatamente, quando cheguei ao ensino particular e cooperativo. De facto, os três colégios da Companhia de Jesus defendiam isso, precisamente. Assim como outros, nomeadamente o Colégio dos Carvalhos, os salesianos, etc. Defendíamos essa ideia, para nos defendermos a todos. Pela maneira como vi que os directores dos colégios falavam da situação, quando entrei em 1979/80, se dirigiam ao Ministério e eram recebidos por uma Direcção-Geral (que hoje não há), percebi que havia uma influência enorme não só dos colégios da Igreja, mas em tudo o que era o ensino particular e cooperativo. Concretamente o colégio Valsassina (que não é propriamente um colégio da Igreja), o colégio Moderno (com o famoso director, que já faleceu, Dr. Mota e Costa), o Grande Colégio Universal do Porto (cujo Director Dr. Fernando Brito, também já partiu para o Pai)... todos se bateram connosco, com os colégios da Igreja, de maneira impressionante. Tudo isso nos deu uma força muito grande, que era preciso não perder.

Nesta altura, o Eng. Roberto Carneiro teve um papel determinante...

O Eng. Roberto Carneiro, na minha perspectiva, creio que teve a visão exacta do que eram as liberdades de ensinar e de aprender. No seguimento, aliás, da Lei 9/79, onde parece ter havido grande responsabilidade de uma mulher que muito se bateu por ela – a professora Teresa Ambrósio. Ainda hoje não há nada que ultrapasse a Lei 9/79. É uma lei de excelência,

que abriu caminho ao Estatuto. E o Estatuto, creio que foi, na altura, expressão fiel daquilo que, de facto, se podia fazer. Será preciso agora remodelá-lo, mas o Eng. Roberto Carneiro, não há dúvida nenhuma, foi um grande obreiro do direito à liberdade de educação. Mais tarde, como ministro, já na década de 90, e com o Secretário de Estado Pedro D'Orey da Cunha, marcou uma época favorável às liberdades de aprender e de ensinar, por conseguinte, ao ensino particular e cooperativo. Não quer dizer que nos tivessem feito, propriamente, benesses, mas mantiveram a questão das liberdades de aprender e de ensinar bastante viva.

Lembra-se, em 1980, da realização do VII Colóquio Internacional de “Echanges Internationaux”, decorrente do Congresso de Lyon?

Quando entrei para o Colégio das Caldinhas, propuseram-me que fosse a Paris, participar num colóquio promovido por *Echanges Internationaux*. E lá fui eu, com o Eng. Ressurreição, do colégio de Penamacor, o Pe. Manuel Pereira Gomes SJ, o Dr. Fernando Brito, o Dr. Pedro Monteiro, do Colégio de Sesim, penso que o Pe. Ventura e outros. Julgo que éramos nove, contando com um representante do Governo Português. Foi interessante: o colóquio era uma estrutura que falava das liberdades de aprender e de ensinar. Lembro-me que, numa intervenção, perguntei porque o organizavam só em França, porque não vinham, por exemplo, a Portugal. No dia seguinte, pediram-me para explicar melhor o que pretendia. Defendi que, estando preocupados com um estatuto que estava para sair, a organização de *Échanges Internationaux*, em Portugal, poderia ser de um significado histórico, uma ocasião a não enjeitar. De facto, eles aceitaram e vieram. Levantaram-se, entretanto, algumas dificuldades. Recordo-me perfeitamente que o Secretário-geral do *Échanges Internationaux*, a dada altura, estava quase decidido a não fazer nada, porque ia chegando o momento da realização do Congresso e ele pensava que nada estava organizado. Veio cá a Portugal, levámo-lo ao Secretário de Estado, então o Eng^o Roberto Carneiro, que pôs tudo tão facilitado, que ele disse: afinal está mais que organizado. Não estava nada. Mas, graças a Deus, realizou-se. Decorreu na Universidade Católica e esteve cá gente muito válida, de vários países da Europa: da Bélgica, de França, da Holanda, da Alemanha... Gente que nos veio falar do modo como estes países tinham encontrado uma fórmula de liberdade, quer de aprender, quer de ensinar. Isso para nós tinha uma importância absolutamente extraordinária, porque nós estávamos a querer criar tudo aqui.

Teve impacto político?

Teve muito impacto político. E foi, sobretudo, a nível do ensino particular, um tomar de consciência não só do que se passava lá fora, mas do esforço que estávamos a pretender fazer para consagrar as liberdades de ensinar e de aprender, concretamente através de um Estatuto. Deu-nos uma força enorme, galvanizou-nos e uniu-nos, o que foi muito bom.

Recorda-se do contributo que tiveram os nossos bispos em todo este processo, em toda esta luta?

Com toda a franqueza não me lembro muito e nem sei se houve grande coisa. Sei que, a dado momento, houve uma Nota Pastoral que saiu, mas não tenho mais nada presente na recordação.

Na década de 90, o Pe. Amadeu desempenhou um papel importante como presidente da AEEP. Quais foram as dificuldades que enfrentou nessa altura?

Enfrentei dificuldades de várias ordens, designadamente em termos políticos. De facto, acontecia esta coisa espantosa de andarmos, às vezes, meses a fio para “catequizar” os governantes, no intuito de lhes darmos a conhecer o ensino particular e cooperativo, mas, de repente, mudavam as pessoas na governação e tinha a gente de recomeçar tudo de novo, de fazer novas sessões de “catequese”. Ora isso era desgastante ao máximo. Continua a ser hoje a mesma coisa, afinal. Por outro lado, tive a impressão de que era muito mais útil ao ensino particular e cooperativo e às liberdades de aprender e ensinar se me mantivesse nas bases, já que, na presidência da AEEP, perdia o meu rico tempo a discutir coisas com gente que não entendia (ou não queria entender) a nossa identidade específica e, sobretudo, se furtava a colaborar. Tive discussões aceras com ministros da Educação da altura, entre eles, o Eng. Couto dos Santos. Curiosamente, acabámos por ficar com uma relação de alguma amizade, depois do III Congresso do Ensino Particular e Cooperativo, em 1993. Antes, porém, do Congresso a nossa aproximação revelou-se muito dura. Vi-me forçado a dizer-lhe: senhor Ministro, se quer vir, vem, se não quer, a gente faz o Congresso na mesma.

Depois, nas Direcções-gerais, também tivemos dificuldades do *arco-da-velha*. Mais tarde, com a Dra. Manuela Ferreira Leite como Ministra da Educação, houve situações que manifestavam não ter, a meu ver, tacto político para a Educação e como não tinha, tomava medidas incompreensíveis. Numa ocasião, chegou a afirmar textualmente que “no ensino particular e cooperativo compram-se as notas, ou vendem-se as notas”. Zanguei-me, obviamente, organizei uma conferência de imprensa e desafiei-a para a televisão, a fim de provar o que afirmara; e, se o não fizesse, a culpa de quaisquer abusos existentes, era dela, em

exclusivo. Porquê? Porque a única entidade, neste país, que podia autorizar ou encerrar um estabelecimento de ensino era o Ministério da Educação. Ora, se havia algum estabelecimento de ensino particular que estava a proceder mal, então a senhora ministra tinha a obrigação de o encerrar. Ou mantinha-o, apesar de tudo, para poder acusar o ensino particular e cooperativo, na sua globalidade? Houve esta polémica toda e, de facto, das grandes dificuldades que senti, não tenho dúvidas nenhuma em afirmá-lo, foi ter perdido o meu rico tempo e as minhas ricas energias – tudo aquilo que, eventualmente, podia dar como contributo para pensar, reflectir, etc. – nestas lutas perfeitamente inglórias, estéreis, inúteis. Ainda hoje é assim. Infelizmente. Parece um fado fatídico. Há dias, tive de dizer a uma inspectora: por amor de Deus, deixem-me trabalhar, deixem-nos trabalhar! Veio com um problema de há dois anos, quando eu nem sequer cá estava, no Colégio, como director. Ainda por cima um problema sem nexos. Deixem-nos trabalhar e, depois, peçam-nos contas.

Sente que existe alguma antipatia política relativamente ao ensino particular e cooperativo?

Não tenho dúvidas. Porque isto dói muito a muita gente. O ensino particular e cooperativo tem algum sucesso e com menos recursos do que o ensino do Estado, porque o ensino do Estado tem uma maneira de levar as coisas adiante perfeitamente inconsciente, dando tiros nos pés, uns atrás dos outros. Consideremos a questão, por exemplo, das horas lectivas. A hora de trabalho tem 60 minutos. Mas uma aula passou a durar, tão só, 50 minutos. Utilizou-se a habilidade enganosa de dizer-se que é para dar tempo de mudar de sala para sala; mas, se a aula vai das 9 às 10, então comece-se nova aula às 10.10, por exemplo, e fazendo-a acabar às 11.10. Sá assim se pode falar de uma hora de trabalho. Paga-se (e recebe-se), com efeito, uma hora de trabalho. Mas trabalhava-se, apenas, 50 minutos; e, de repente, desceu-se para 45 minutos. Isto é absurdo! É, aliás, um “roubo” legal e um “rombo” monumental na economia do país. Está a ver os milhões de horas de trabalho que se vão ao ar? De facto, o ensino em Portugal incorreu, pelas circunstâncias muito concretas de termos os sindicatos que tivemos, neste resvalanço para facilitar tudo e se obterem regalias e direitos (sem deveres) uns atrás dos outros. Nunca ouvi um sindicato a defender os alunos, nunca.

Mas esta antipatia latente relativamente ao ensino particular será consequência de alguma antipatia para com a Igreja?

Alguma intenção há-de ter. É evidente que a Igreja tem, e leva adiante, muitas instituições; concretamente de ensino, mas não só. Se a Igreja deixasse de trabalhar onde

trabalha, em termos sociais seria o colapso do país, uma catástrofe. Isso aceita-se porque não pode deixar de ser de outra maneira, mas cria invejas, pois há gente que não gosta da Igreja. A Maçonaria não gosta da Igreja. E tem muito poder. Digo isto seja onde for, porque é assim mesmo. Depois, ainda por cima, estamos em Portugal e, em Portugal, temos um feitiço danado: não gostamos de ver o vizinho a avançar mais do que nós. Era assim já no tempo do Sertório e do outro, anterior a ele, o Viriato. Viriato morreu, quer dizer, mataram-no. Mas não foram os romanos. Os romanos esfregaram as mãos de contentes e celebraram com champanhe. Foram as invejas dos *régulosinhos* portugueses que deram cabo dele. Isto transcreve-se, de outra maneira, para os dias de hoje. Há inúmeras invejas. Ainda há dias recebi um documento que me mandou o professor Carvalho Rodrigues, com uma reflexão de cinco engenheiros portugueses que foram muito bem preparados em Portugal, mas, depois, quando começaram a trabalhar aqui, nas empresas, começaram a evidenciar-se..., pois levaram com os pés dos já instalados. Fizeram contratos no estrangeiro (Luxemburgo), trabalham, os cinco, na mesma empresa e estão contentíssimos, assim como a empresa com eles. Nós, em Portugal, não somos assim. Isto transposto para o que é ensino particular e cooperativo é evidente que quando a escola começa a ter sucesso, em vez de batermos palmas e procurarmos imitá-la, procuramos deitá-la abaixo. É um facto. É assim em Portugal. É cultural. E isto é terrível.

Considera que nos dias de hoje tem pertinência uma escola católica?

Se tem pertinência? É evidente que tem. Numa sociedade libertada, uns querem ser seculares, que sejam seculares, mas quem quer ser religioso, que seja religioso. E a liberdade é que deve ser a grande expressão de uma sociedade. Então, cabe na sociedade toda a espécie de manifestações diferentes e, concretamente, de uma escola confessional. Obviamente que não vou alguma vez admitir a hipótese de que o Colégio S. João de Brito, onde, agora, trabalho, (ou qualquer outro dos colégios da Companhia de Jesus), possam vir a ser não confessionais. São confessionais, são católicos, têm um projecto educativo católico, não o escondem de ninguém. Aliás, fazem os pais assinar um termo de responsabilidade a testemunharem que sabem ao que vêm. Assim mesmo. Isto tem que existir. E tem que existir para dar resposta às manifestações diferentes das crenças de um povo.

Acha que a nível da qualidade e do “projecto” de escola, as escolas católicas se destacam das restantes escolas privadas?

De um modo geral, acho que sim. Há muitas escolas católicas boas. A gente vê. Primeiro, qualquer escola católica tem rosto definido, tem um projecto educativo claro e carisma

próprio. E tem dono. Com responsabilidade. Estive num conselho directivo de uma escola do Estado, logo a seguir ao 25 de Abril. Pode imaginar o que era, com o PREC & C.^a.... Lembro-me que, numa ocasião, coligi quatro ou cinco ofícios que tínhamos recebido, uns atrás dos outros, todos contraditórios. Não tenho dúvidas em afirmar que os colégios do ensino particular e cooperativo no seu todo, e os da Igreja em especial, pelo facto de terem dono e líderes que sabem o que querem e são responsáveis pelas próprias instituições, muito particularmente pelo facto de terem “Projecto educativo”, – não estão a “vender gato por lebre” –, são naturalmente diferentes. Uma escola de Estado... há quem a pretenda “neutra”; o problema é que não pode haver escolas neutras; a neutralidade quebra-se precisamente quando se teima em querer fazer uma escola neutra. Esta ideia de dizer que uma escola é neutra é um absurdo. Onde é que existe neutralidade quando se pretende formar pessoas? Formar-se-iam pessoas para nada; mas..., também aí, já há uma orientação; de facto, este “niilismo” moderno é uma depravação notável. Em boa verdade, as escolas que enveredem por aí, - e há algumas que o fazem -, não são neutras, porque são orientadas como que por “não orientações”. Portanto, rejeitam uma orientação, mas para se aterem a outra. Em conclusão, neutralidade, em educação..., não há.

Mas ainda relativamente às escolas católicas, como é que se consegue conciliar a catolicidade, a abertura a todos, com o facto de se ter que pagar propinas – o que acontece com a maioria delas?

Pois, vamos “remendando” como podemos. Os colégios com contratos de associação têm já uma dimensão social, no sentido de receberem toda a gente, até ver, porque o Estado está com grandes ganas de acabar com isso. Os colégios vão concedendo bolsas. A Companhia de Jesus criou, no colégio S. João de Brito, uma fundação para dar bolsas de estudo, aí a uns 30 alunos, que subsidiamos, uns mais outros menos. É pouco, mas não deixa de ser um sinal. E temos o ensino nocturno, que estão a querer liquidar. A gente tem lutado, lutado, mas se eu não tivesse gritado (é este o termo) e não tivesse saído à rua, já tinha acabado este ano. O contrato de associação cobriria apenas, como pretendiam (na DREL), 170 alunos do Ensino Básico do 2º ciclo recorrente nocturno; ora, como só havia 22 alunos inscritos, (hoje, com efeito, já quase não há ninguém que não faça o 6º ano), era o mesmo que dizer “liquida-se”. Nos últimos anos matricularam-se no Colégio 615 alunos (2004/05), 580 (2005/06)...; a DREL, porém, entendeu dever reduzir, sem qualquer negociação, o número de alunos abrangidos por contrato de associação, primeiro para 500 (medida que tomou com o ano já vencido, a 27 de Julho de 2005), depois para 400...; agora dá a impressão de quererem manter

a situação. Achámos por bem, mesmo, concorrer a isso que chamam das “novas oportunidades”..., a ver vamos no que vai dar.

Mas a respeito daquilo que perguntava, de facto os colégios da Igreja e os colégios particulares são forçados a terem que pedir aos pais uma segunda tranche dos seus “impostos” para pagarem a educação dos filhos. Eles pagam-na, com efeito, primeiro pelos impostos gerais e comuns, e depois, de novo, mediante a mensalidade dos filhos, nos colégios. Para já, a única coisa que podemos fazer é continuar a lutar e levar os pais a lutarem, também, para que a situação se inverta. Em boa verdade, não podemos estar a prestar um serviço, sem dinheiro para o pagar. O que acaba, de facto, por gerar a selecção daqueles que têm mais recursos. Mas se calhar é uma situação que um Estado como o nosso acaba por querer, para poder acusar o ensino privado de escolas para “meninos ricos”. E são-no! Mas..., e que é que a gente pode fazer contra este Estado?

No universo das escolas católicas, que tipo de relação tem havido entre as escolas das congregações e as escolas diocesanas?

Penso que boa, quando se juntam na AEEP. Boa no sentido de que a AEEP congrega variadíssimas manifestações diferentes e creio que, aí, nos damos todos muito bem. De resto, mais uma vez é o modo de ser português, em que cada qual cuida da sua coutada. Andamos cada um a tratar do nosso jardim e a fazê-lo o mais bonito possível e podíamos todos desenvolver muito mais esforços no sentido de cooperarmos. Ainda hoje estava a falar com o vice-presidente da AEEP e veio precisamente à ideia esta situação: concretamente nós, aqui, no Lumiar, em que temos uma Santa Cecília, o colégio Manuel Bernardes, o S. João de Brito, o Colégio Alemão, o colégio das Doroteias, o Planalto..., vai surgir o S. Tomás e, depois, há também várias escolas do Estado, que convivem connosco, lado a lado. Porque é que não promovemos um núcleo de interacção, de reflexão pedagógica?... Não, nós os portugueses não sabemos fazer isso. Cada um trata de si. Embora mal...

Não foi mais ou menos isso que os nossos bispos desejaram, na década de 90, convidando as escolas católicas a associarem-se e a cooperarem em torno da sua matriz comum?

É possível. Eu lembro-me que, na altura, houve alguma solicitação (que não deve ter sido tão forte como isso) aos colégios da Companhia de Jesus para que integrassem a APEC. E nós respondemos com muita lisura dizendo que achávamos muito mais profícuo e mais necessário, mantermos a unidade de todo o ensino particular e cooperativo. Não,

propriamente, por medo de nos deixarmos dissolver no todo do ensino particular, mas para integrar os poucos que somos, mantendo-nos unidos, a fim de que o Estado não dê cabo de nós. É completamente diferente. Lembro-me de ter imaginado – e só não fui para a frente porque acabei por sair da área da educação – uma associação dos colégios com contratos de associação, mas adentro da AEEP. Uma espécie de sub-associação, porque os colégios com contratos de associação têm interesses a defender bastante diferentes dos dos outros colégios. Mas sem sair da AEEP, o que lhe conferiria muito mais força. Até admitia que houvesse uma APEC nesse sentido, mas sem sair da AEEP.

Aliás como sucedeu, pois nenhuma escola católica se retirou da AEEP. Os seus objectivos, estritamente pastorais, em nada colidem coma AEEP...

Sim, sim. Encantado. Nisso, não tenho nada a objectar. O que é preciso é estarmos atentos à nossa maneira muito própria de ser, à portuguesa, que pende para a defesa (quase) exclusiva da coutada que nos coube em sorte. Houve o Fórum “Risco de Educar”, em que tive todo o gosto em fazer uma intervenção. Ao congresso, há dois anos, só não fui, por não ter podido. Portanto, não temos nada contra, creio eu.

Considera que o empenhamento da Igreja pela escola católica, teve (e tem) também como objectivo controlar ideologicamente a juventude?

Evangelizar é “tomar conta” da juventude. Ninguém me pode querer mal se eu arranjar estratégias que levem a galvanizar os jovens para a visão do mundo que tenho. Ninguém pode levar a mal. É evidente que nós, concretamente ao nível da Companhia de Jesus, para não falar de mais ninguém, dispomos de um plano, de um projecto apostólico, que apresentamos e desenvolvemos ao máximo. E praticamos uma pastoral universitária e juvenil, que desenvolvemos “descaradamente”. Porque não há nada a esconder; e quem quiser vir vem, e quem não quiser, não vem; e graças a Deus tem tudo dado bastantes – e bons – resultados. Ninguém pode impedir a Igreja de o fazer. Também não impeço o PCP de fazer o que faz; e... será que eles não aliciam a juventude de acordo com os valores que seguem? Têm todo o direito a fazê-lo. Depois, há os jovens que querem ir, encantado. Dêem-nos, então, o direito de fazer o mesmo. Temos uma proposta educativa para ser escolhida, ou não. Quando é escolhida, é esta e não outra. Às vezes há pais que julgam que escolhem o colégio S. João de Brito, por exemplo, e, depois, pretendem dizer-nos como é que se educa. Não: “você escolheu uma proposta, que é esta. Se está de acordo, mantém o seu filho no colégio; se não está de acordo, leve-o”.

Nesta luta pelas liberdades de ensinar e aprender, tem sentido o apoio da hierarquia da Igreja Católica?

Se calhar, a falha é minha, por não o ter sentido antes. Mas houve situações em que eu próprio desejava e dizia que era preciso que a Conferência Episcopal tomasse mais posição a respeito do ensino; e ainda continuo a dizê-lo. Ultimamente, creio eu, a Igreja abriu mais os olhos para a importância fundamental que é trabalhar com jovens. Ora, se há tarefa/missão importante é a da educação. Fico aflito quando entro numa paróquia e vejo quase só gente de maior idade. Tenho todo o carinho pelos velhinhos, mas se não há juventude, onde é que vamos? Vamos para onde vai e como vai a Europa toda. Não tem jovens, não tem crianças. Qualquer dia será outra coisa, mas não a nossa velha Europa. Antigamente, eram os bárbaros que nos invadiam; agora, serão outros que vêm: basta a imigração pacífica para remoçar a identidade da Europa e de Portugal. E nem haverá problema nenhum, mas de facto a situação é esta: a Europa está a envelhecer e a Igreja também. A Igreja não pode desaproveitar esta oportunidade e tem de se virar para aí. Os senhores bispos (e nós com eles) têm (teremos) de olhar para isto e definir estratégias inovadoras da novidade do Espírito Santo, que é “Quem tudo renova a todo o instante”, aliciantes e apetecíveis...

Penso que uma grande aposta que a Província Portuguesa da Companhia de Jesus fez, há uns 25, 30 anos, foi a de investir, com a força da verdadeira prioridade, na juventude. Aliás, foi nessa altura que acabámos com os seminários menores. Embora estes pudessem considerar-se, em última análise, um investimento na juventude, não estavam a dar resultado; ocupavam-nos, porém, um bom número de jesuítas válidos para outras coisas. Acabámos com isso e fomos investir em centros universitários, em colégios, nas paróquias... E, graças a Deus, hoje até temos vocações. É um facto. Isto porque houve um investimento muito grande na juventude. As paróquias e as dioceses deveriam ter isto como a prioridade das prioridades e...destinar gente para a nobilíssima missão do apostolado vocacional. Sacerdotes e outros, porque, para pegar na juventude, também há leigos muito bem formados, graças a Deus. Em vez de se investir, por vezes, noutra espécie de situações, (mera administração tradicional dos Sacramentos e sacramentais...), olhemos para a nossa juventude, que é diferente, que tem outra mundivisão, que se rege por outra percepção dos valores... É uma juventude com uma relação facilíssima a vários níveis. Está hoje, toda ela, mergulhada na Net. Ora, é preciso dar-lhe resposta. É preciso alguém que diga “Basta! Olha que dás uma cabeçada”. E se não houver alguém que lhes fale, eles dão mesmo cabeçadas; e depois enterram-se, emaranham-se, perdem-se. Então, é preciso haver esse investimento e, para isso, julgo que a Igreja ainda não abriu suficientemente os olhos.

Quais são então os desafios que se põem à escola católica no tempo actual?

Creio que são precisamente esses. A escola católica anda, de um modo geral, muito consumida, no sentido de se gastar, com situações de manutenção de sacramentos, etc. Ora, não quero dizer, com isso, que se abandonem os sacramentos, ou outras práticas. Mas é urgente apresentar propostas aliciantes de libertação. E de comprometimento. Porque a verdadeira libertação leva ao compromisso. Nessa altura, não tenho dúvidas que teremos a juventude connosco.

A escola católica tem de se apresentar com um projecto educativo bem definido, claro, transparente..., a possibilitar saber quem é Jesus Cristo. Vamos trabalhar por isso. Portanto, trata--se de apresentar, com clareza, um projecto educativo que seja fascinante. Fascinante de acordo com os nossos valores, que não-de ser os mesmos que Jesus Cristo viveu (e vive). Não tem nada a ver com o fascínio de se ir todas as noites para a discoteca. Dou um exemplo muito concreto, que me foi apresentado, certa ocasião, por um jesuíta: “Estou persuadido, dizia ele, que a juventude gosta da noite; então, vamos organizar “noites de oração”; e não é que temos, hoje, algumas centenas de alunos que vão em peregrinação, uma noite inteira, a rezar! É preciso investir aí. Das coisas que me danam mais é ver que o meu rico tempo se consome e se gasta em coisas que não valem a pena, concretamente, no preceituado todo de exames, avisos... um inferno!), quando deveria servir para pensar pedagogias, gizar estratégias, e ter a coragem de apresentar isto com muita clareza. O pior que poderá acontecer é dizerem-nos: não queremos; mas não, os jovens querem coisas muito concretas e exigentes. Eles gostam das coisas exigentes. Não tenho dúvidas nenhuma. Muitas vezes, também confundimos as coisas: porque numa turma há dois ou três que são difíceis, toda a turma é difícil. Não é, Santo Deus!

Quer deixar algum desafio, para melhorarmos o nosso sistema de ensino?

Haveria de encontrar-se coragem e determinação para entregar as escolas à(s) comunidade(s). Assim, cada comunidade idealizaria o seu Projecto Educativo, responsabilizar-se-ia por ele como coisa própria, sua, que estima e defende. É óbvio que, nesse caso, se pressupõe e se aceita ter de haver consensos..., em que se garanta, minimamente, a liberdade dos cidadãos. E, por maior força de razão, não-de acontecer cedências em prol do bem comum. Quando o interesse individual/pessoal, legítimo e irrecusável, não se coadunar com o interesse colectivo/comunitário, deverão assegurar-se os mecanismos legais necessários e suficientes que lhe defendam, quanto possível, a especificidade.

No entanto, no dia em que o Estado Português tiver a ousadia libertadora de dar aos cidadãos a possibilidade real de escolherem a escola das suas preferências, distribuindo, equitativamente, pelos alunos, os recursos que gere..., não restam dúvidas de que o EPC entraria numa fase acelerada de crescimento e consolidação. Como acontece, por exemplo, na Holanda, em que o Estado, se dispõe de cem milhões de euros para a educação, e tem cem mil alunos para serem contemplados, atribui a cada um, equitativamente, mil euros, quer frequente o ensino privado, quer a escola estatal. Pela simples razão de que, pagando todos os seus impostos, todos devem fruir das mesmas oportunidades. Tudo o que não obedecer a este princípio de equidade falcatura a liberdade.

Mas para nós, portugueses, bastava a generalização do contrato de associação, numa fase intermédia rumo à autêntica liberdade de ensino...

Acho que sim, com as devidas adaptações. Sinto-me, modéstia à parte, um pouco (bastante) obreiro dos Contratos de Associação. Coube-me a mim, com efeito, apresentar à AEEP, melhor dito ao seu Presidente de então, o Dr. Fernando Brito (que Deus tem), Director do Grande Colégio Universal do Porto, uma proposta para ser discutida e aprovada (ou não) no Conselho Consultivo do EPC. Parece-me oportuno e interessante lembrar como tudo aconteceu: em viagem do Porto para Lisboa, de comboio, o Dr. Fernando Brito e eu discutíamos animadamente a referida proposta. Preparávamo-nos, assim, para a dita audiência do tal Conselho Consultivo. Ora, a dada altura, ia desesperando: eu a defender que tinha de ser de determinado modo e maneira e o Dr. Fernando Brito a contrariar-me sistematicamente. Qual não foi, porém, o meu espanto quando me apercebi que ele tomou tal atitude, mas para me fazer desbobinar toda a ideia. No Conselho Consultivo foi ele que a apresentou com tanta firmeza e convicção, que quase não precisei de falar.

Mas era uma figura já prevista no novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo...

Pois era. Só que nada estava regulamentado. Por isso digo que, quando o Estatuto saiu, nos sentimos movidos a fazer coisas, a levantar problemas e a estruturar iniciativas. Uma delas foi essa e, graças a Deus, vingou e continua a vigorar. É uma das formas possíveis de gratuitidade do ensino.

Poder-se-ia fazer assim: o Ministério dispõe de determinada verba para a Educação. Mais não terá que distribuí-la equitativamente pelos alunos. Estes, que são livres de escolherem a escola das suas preferências, – é um dos direitos fundamentais que os assiste –, irão para a

escola que entenderem. Tudo isto submetido a regras, como, por exemplo, “cada turma não poderá ter mais de um certo número de alunos”, etc. As escolas que funcionassem bem seriam, naturalmente, mais escolhidas pelos pais. O Ministério pagaria a escola pelo número de alunos e a escola disporia de recursos para ir adiante. As que não funcionassem bem, quer estatais, quer privadas, iriam perdendo os alunos e acabariam no “desemprego”. Todos teriam, porém, as mesmas condições. Aliás, o grande princípio da liberdade de educação é que cada um tenha iguais oportunidades. O que, desgraçadamente, não se pratica em Portugal, nem mesmo no ensino do Estado. Há alunos que são obrigados a irem para uma escola que está a cair de podre e outros não.

Mas ainda quanto ao Contrato de Associação, o nosso colégio das Caldinhas (INA) foi o primeiro a celebrar, no tempo do Professor Veiga Simão, um contrato pioneiro parecido com o que, hoje, vigora. Era o Pe. Burguete o Director Pedagógico. Foi uma autêntica “lança em África”! Ademais com alunas! Em 1968, o INA admitiu alunas. Foi um escândalo! O provincial de então, teria sido chamado à Conferência Episcopal. E parece que teria dito mais ou menos isto: “Vão ver, Senhores Bispos, que daqui a poucos anos todas as escolas católicas terão alunos e alunas, porque o caminho é esse”.

Dr. António de Almeida Costa³³

21 de Junho de 2007

Quais as principais razões subjacentes à criação de escolas católicas durante o Estado Novo?

À distância, torna-se evidente que a criação das escolas católicas resultou de um compromisso social da Igreja Católica, induzindo-a a superar deficiências da rede pública, com a consciência de que, num país dos mais iletrados da Europa Ocidental, qualquer contributo nesse sentido seria sempre uma atitude louvável que, com maior ou menor vontade, seria necessariamente acolhida pelo poder político e, sobretudo, acarinhada pelas populações.

As reservas que podem colocar-se, relativamente ao acolhimento pelo poder político, não se situam no reconhecimento da vantagem de alargamento da oferta educativa, mas sim na expectativa possível de projectos educativos que, em conformidade com o compromisso social da Igreja, poderiam, de algum modo, conflitar com o carácter unificador, redutor e tendencioso da escola oficial.

Como quer que seja, compreender-se-á que, num país eminentemente católico, seria natural que a Igreja desejasse difundir a sua doutrina a partir de uma acção educativa junto de crianças e jovens, associando esse objectivo às intenções educativas de qualidade que, quase sempre, norteou a actividade das suas Escolas.

Qual o papel desempenhado pelas escolas católicas no contexto do ensino privado e da educação nacional, em geral?

Nunca fiz nem conheci qualquer estudo aprofundado que permita uma resposta consistente sobre a questão.

Mas, mesmo sem esse estudo, parece-me ser evidente que o papel desempenhado pelas escolas católicas é reconhecido como um referencial de qualidade no âmbito do ensino privado, a par de outras instituições de mérito reconhecido, o que conduz ao entendimento de que o seu contributo no sistema nacional de educação é merecedor de grande apreço, só

³³ O Dr. António de Almeida Costa, de entre inúmeras funções pedagógicas e administrativas, foi, na década de setenta, Director do GEP, Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário do III Governo Constitucional e Secretário de Estado da Administração da Educação do V Governo Constitucional. Posteriormente, foi (também) Inspector-Geral de Ensino e o último Presidente do Conselho Coordenador do EPC.

Entrevista respondida por escrito, recebida em 21 de Junho de 2007.

limitado pelo peso reduzido que representa no universo global do sistema. Aliás, a recente divulgação de “rankings”, com todas as reservas que a sua construção pode suscitar, não deixa dúvidas sobre a qualidade generalizada das EC, dando expressão pública à ideia impressionante que, quem vive os problemas da educação, adquiriu com o correr do tempo.

Lembra-se de algum facto relevante passado nesse período?

Em boa verdade, a minha memória desse tempo situa-se apenas na condição de professor e de Reitor de um Liceu Normal, em que se apresentavam a exame alunos do ensino privado e, entre eles, alguns originários das escolas católicas.

Recordo, sobretudo, o acompanhamento cuidado com que os responsáveis das escolas católicas acompanhavam os seus alunos, interessando-se pela sua prestação e estimulando-os a fazer o melhor possível.

Por várias vezes, em Braga, em Coimbra e no Porto, dialoguei com esses responsáveis, apercebendo-me da forma como encaravam aquela situação ingrata de ver os seus alunos realizar as suas provas em Escolas Oficiais, conversas essas em que sentia a convergência de uma grande tranquilidade em resultado da confiança no trabalho realizado, com alguma angústia por sentirem que aquela situação ingrata que lhes era criada acabava, inexoravelmente, por distorcer o projecto educativo que gostariam de ter cumprido.

Quais as consequências da reforma Veiga Simão para o EPC?

Não creio que a reforma Veiga Simão tivesse algo que ver, mesmo a título residual, com qualquer hipótese de minimização do EPC e, em particular, das escolas católicas.

O objectivo essencial era a democraticidade no acesso à educação, o que determinaria, necessariamente, um acréscimo expressivo da rede pública. E a questão que acabou por colocar-se foi a que, ainda hoje, se equaciona em algumas regiões, perante expectativas de concorrência entre a rede pública e a rede privada.

Não tenho quaisquer dúvidas sobre o pensamento político do mentor da reforma que, sempre, privilegiou as escolas de qualidade, independentemente do seu estatuto público ou privado, de que é exemplo a iniciativa do Decreto de criação da Universidade Católica Portuguesa.

A questão, no meu entendimento, deve colocar-se na opção pelas escolas de qualidade, uma vez que todos os alunos têm direito inquestionável ao melhor ensino possível.

Não ignoro que, quando a opção se dirige para as Escolas do EPC, se coloca o problema decorrente dos custos que daí decorrem, sendo certo que o Estado tem de assumir a

responsabilidade inerente, uma vez que se trata de um problema que se situa no âmbito da relação entre esse Estado e os cidadãos, a que as Escolas do EPC devem ser alheias.

Dito por outras palavras, quando a opção por uma Escola privada se faz em razão da qualidade que lhe é reconhecida, o Estado deve, em meu entender, apoiar as famílias nos mesmos termos em que o faz no ensino público.

Abdicar de uma condição de qualidade não será, em caso algum, uma atitude inteligente, no quadro que referi de idêntico tratamento aos alunos do ensino público.

Quer relatar algum facto relevante passados nesse período?

Os factos que recordo desse período têm que ver com a questão anterior, uma vez que, como membro da direcção do Gabinete de Estudos e Planeamento, tive ocasião de observar como se desenvolvia o “planeamento” da rede pública, em critérios rigorosos de distribuição geográfica.

Acentuando a bondade desses critérios, recordo que nem sempre era devidamente ponderada a existência de Escolas do EPC, deixando que a rigidez técnica dos referidos critérios pairasse por cima dessa realidade.

É certo que a orientação política apontava para um grande cuidado nessa ponderação, o que nem sempre terá sido devidamente acautelado, como alguns casos acabaram por evidenciar.

Aliás, este é problema que se prolongou no tempo, como a minha experiência posterior acabou por confirmar...

Obviamente, a esta situação não foram indiferentes as múltiplas pressões que se faziam para a criação de Escolas Públicas, designadamente por parte de Autarquias Municipais, cujos Presidentes inscreviam com frequência, nos seus programas eleitorais, essa expectativa de criação!

Durante o PREC, considera que houve ataques deliberados à Igreja Católica, designadamente às escolas católicas?

Como é natural, não pode deixar de reconhecer-se o diferente posicionamento das diversas forças políticas em relação ao problema que é colocado. E, a essa luz, não considero que tenham existido ataques deliberados às escolas católicas, desde logo porque as forças maioritárias não permitiram que tal acontecesse!

É certo que se tornaram evidentes alguns propósitos nesse sentido, mas que acabaram por não vingar, em razão da determinação das forças democráticas.

É que, de forma muito clara, havia o entendimento de que a pluralidade e diversidade de projectos educativos era uma condição essencial para a construção de uma democracia plural, de tipo ocidental, em que convergem pensamentos diferentes susceptíveis de enriquecer e oferecer um dinamismo criativo à gestação do nosso futuro colectivo.

Nas minhas curtas passagens pelo Governo, quase sempre com a tutela do EPC, tive sempre grande apoio político para dar conteúdo a esta ideia, o que vale por dizer que acolhi o contributo do EPC – e, em particular, das escolas católicas – como essencial para o formato global de um sistema de ensino bastante rico na sua diversidade.

Reconheço que, em momentos de maior crise financeira, nem sempre foi possível manter o essencial desta ideia básica; mas, inegavelmente, ela enformou o pensamento político de todos os Governos que integrei.

No final da década de 70, assumiu funções governativas. Como sentiu a situação do ensino privado, designadamente das escolas católicas?

Em boa verdade, o problema das escolas católicas nunca foi tratado isoladamente, uma vez que todas as decisões abrangiam o universo global do EPC.

Mas recordo, com grande simpatia, a cordialidade com que tratei dos assuntos com o Pe. Amadeu Pinto, o Pe. Manuel Burguete e o então Pe. Cavaco Carrilho, todos eles com grande poder negocial, mas também bastante compreensivos com as dificuldades de quem tinha que decidir.

Desses tempos, ficou uma relação de mútua estima que sempre prezei, não obstante o sentimento de alguma desilusão que, face aos dispositivos legais existentes, aqueles prestigiados elementos da Direcção da AEEP algumas vezes me manifestaram.

De algum modo, a memória mais viva do meu relacionamento com o EPC situa-se, mais tarde, no Governo do Bloco Central, em que as dificuldades financeiras mais se faziam sentir.

Nessa altura, tive mesmo oportunidade de tratar alguns assuntos a nível de ensino superior, com o Magnífico Reitor da Universidade Católica, Prof. Bacelar de Oliveira, cuja dimensão cultural e sentido de compreensão me deixou, também, uma imagem que recordo com grande apreço. Mas, como disse, as dificuldades financeiras eram grandes e, em algumas soluções, tive a felicidade de contar com a compreensão do Ministro João de Deus Pinheiro e, sobretudo, do Primeiro Ministro Mário Soares.

Aliás, num outro período, em que fui Conselheiro Especial para a Educação do Primeiro Ministro Mário Soares, foi-me possível confirmar a sua compreensão lúcida sobre o papel do

EPC na educação nacional, o que aliás, acabou por ter expressão no papel relevante do Partido Socialista na elaboração e aprovação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Tenho para mim que o consenso alargado que se conseguiu na aprovação desse estatuto dificilmente se poderia repetir, uma vez que não é fácil reunir, de novo, nos bancos da Assembleia da República, um universo de pessoas com capacidade política bastante para entender o verdadeiro compromisso de coexistência do ensino público e do ensino privado.

Podem criticar-se aspectos menores do estatuto; mas a essência desse compromisso está lá consagrado, aguardando que, em qualquer momento, mais ou menos distante, seja possível levá-la à prática.

No Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo, a que tive o privilégio de presidir durante onze anos, iniciámos um percurso no sentido desejável, sempre com a consciência de que não é fácil chegar ao termo desejado, mas com a esperança de que o caminho esteja aberto.

No actual contexto social, político e legislativo, como acha que se pode conciliar a abertura a todos – decorrente da “universalidade” da Escola Católica - com a necessidade de muitas destas escolas cobrarem propinas?

Como já referi, o Estado não pode deixar de encarar este problema como sendo uma questão que releva das relações que mantém com os cidadãos, devendo todos tratar em plano de equidade.

Nesse sentido, sem prejuízo de respeitar o seu compromisso de oferecer uma rede pública de grande qualidade, deverá igualmente respeitar a livre escolha das famílias por projectos educativos privados que garantam níveis idênticos de qualidade.

O contexto político, porventura, nas suas flutuações permanentes, não será inteiramente favorável a esta ideia; no entanto, continuo a considerar o Estatuto do Ensino Particular um referencial suficientemente capaz de garantir um caminho tendencial nesse sentido.

Quais os desafios para a Escola Católica da actualidade para que tenha protagonismo na sociedade e na Igreja?

Pessoalmente, creio que as escolas católicas, na sua pluralidade, já encontraram o caminho certo para virem a assumir um protagonismo actuante, na medida em que, num movimento associativo inédito, criaram a Associação das Escolas Católicas.

E digo inédito, porque é a primeira vez que as Escolas se associam, não para defender interesses materiais ou dar força a reivindicações de ordem vária, mas sim para preservarem e

dar uma dinâmica acrescida aos princípios que orientam os projectos educativos que oferecem.

Neste sentido, acredito que as escolas católicas poderão dar um estímulo novo à sua actividade educativa e, no mesmo passo, constituir-se em parceiro relevante no debate e reflexão das políticas educativas nacionais.

Sendo a “qualidade” uma das suas referências inquestionáveis, torna-se claro que a sua voz terá importância susceptível de influenciar as decisões que venham a tomar-se e, sobretudo, de merecer acolhimento na opinião pública.

D. António Baltasar Marcelino³⁴

Fátima, 16 de Setembro de 2008

D. António Marcelino é um profundo conhecedor da problemática do ensino católico em Portugal. Eu quase arriscava dizer que é o bispo que mais tem lutado pela promoção da escola católica nos últimos trinta anos. Porquê essa paixão, essa convicção tão persistente?

Na tradição da Igreja uma escola é sempre o espaço de formação das pessoas e da sua integridade. A Igreja não pode mutilar a pessoa. Tem de atender no que ela é em todos os seus aspectos. E a escola tinha que preocupar-se nessa linha. Os nossos projectos educativos, as comunidades educativas e a atenção especial ao aluno que é quem manda na escola. O sentido que faz congregar todos os esforços no aluno obriga a vê-lo na dimensão total. Por outro lado, também, entrámos em democracia e automaticamente num Estado de subsidiariedade. Segundo este mesmo princípio, todos os membros da sociedade civil têm o direito a dar o seu próprio contributo e a ser respeitados. Por isso a Igreja não faz favor nenhum, nem o Estado faz favor nenhum à Igreja ao termos escolas onde possamos pôr o que é o nosso conceito de educação e a nossa visão integral da pessoa a educar. Por isso mesmo penso que faz parte da missão do bispo esta paixão para que as pessoas cresçam à medida de Cristo na unidade dos seus próprios valores. Aí está a minha preocupação, que eu assumi quando vi o bispo da minha diocese, D. Agostinho de Moura, em Portalegre, que fez um investimento tão forte na escola, com sacrifícios tão grandes, até do seu próprio património. E eu pergunto para quê!? Eu descobri verdadeiramente que a Escola Católica é uma paixão da Igreja, que não pode ocultar-se.

Considera que a Escola Católica é um espaço privilegiado de evangelização da própria Igreja?

Tem mesmo que ser, porque a Igreja não pode ter nada que não tenha uma vocação evangelizadora. A Igreja, ela mesma, é missão, portanto tudo o que a Igreja faz leva à evangelização, ao anúncio desse Amor de Deus por nós. Isto é que é fundamental. Tudo o que fugir disto é andar a pagar um tributo ao tempo, é andar desviado daquilo que é essencial.

³⁴ Bispo emérito de Aveiro. Actual vogal da CEEC, responsável pelo sector da Escola Católica. Oriundo da diocese de Portalegre e Castelo Branco, trabalhou com D. Agostinho de Moura, o bispo que mais terá promovido as escolas da Igreja. Já como bispo, D. António Marcelino acompanhou sempre de perto a problemática da Escola Católica.

O Senhor D. António afirma num texto que escreveu sobre esta problemática que, durante o Estado Novo, aquando da expansão escolar, “foram razões pastorais de fomento cultural a favor das famílias mais pobres” que estiveram na génese da criação de muitos colégios da Igreja. Acha que foi uma acção concertada a nível da hierarquia da Igreja, ou apenas um conjunto de iniciativas mais ou menos esparsas, por parte dos bispos e sacerdotes, procurando corresponder ao aumento da procura social do ensino secundário liceal?

Nessa altura tinha menos visão do país que tenho agora. Ouvi D. Agostinho Moura, tão apaixonado por essa causa, dizer-me que noutros países o caminho era a escola católica (e falava-me de países da América, da Índia, etc.). Concretamente, recordo-me de ele ter falado disso a partir do testemunho de um bispo, D. Abílio, que depois foi bispo de Bragança. E aquilo que era a sua experiência da própria Europa. Quando D. Agostinho chegou a Portalegre estava um colégio de religiosas para se ir embora para Elvas. Então ele cuidou de imediato que outra congregação fosse abrir o Colégio Coração de Maria e até fez uma coisa extraordinária: como que hipotecou o colégio diocesano para que o Coração de Maria pudesse construir o seu próprio colégio. Só quem tem uma paixão é que acredita numa causa!

Era uma paixão pessoal de D. Agostinho, ou expressava o sentimento da Conferência Episcopal?

Era a compreensão da missão da Igreja de que se ia tomando consciência. Havia já várias dioceses com colégios, muitos deles da iniciativa de padres. Não era sempre na linha da missão, embora se procurasse sempre uma orientação cristã. Alguns padres dedicaram-se por completo aos seus colégios e nunca tiveram outro ministério. Quando da iniciativa do bispo, o objectivo era outro mais largo, mais eclesial e com outros interesses. Mas não havia, que eu saiba, qualquer determinação da Conferência Episcopal.

Mas havia razões pastorais subjacentes à criação desses “colégios de padres”, ou sobrepunham-se outros interesses?

Havia decerto outros interesses e havia depois aquilo que era uma mística de homens formados no seminário com disciplina, com espírito de trabalho, com conhecimentos de português, filosofia, latim, história, etc. Os colégios eram preferidos mais pela sua disciplina, pelos resultados que tinham, do que propriamente por qualquer dimensão religiosa concreta. Até determinada altura, havia sobretudo colégios dos religiosos: dos Jesuítas, dos Salesianos,

das Doroteias, do Coração de Maria, dos Franciscanos, dos Maristas, das Dominicanas, etc. Mas das dioceses propriamente ditas, até à década de cinquenta do século passado, não era questão prioritária. A diocese de Portalegre foi um pouco pioneira nesse sentido. Eu apanhei essa paixão devido ao entusiasmo do meu bispo. De modo que, como bispo, logo de início comecei a dar apoio, a reflectir e a estudar, e comecei a verificar que a educação é um campo em que a Igreja não pode deixar de estar presente.

Como é que nessa altura as escolas católicas, sem apoios do Estado, podiam acolher alunos oriundos de famílias com poucas posses?

Nos meios pequenos as pessoas eram desfavorecidas em função de uma má política governamental. As escolas secundárias que permitiam o acesso à Universidade estavam nas cidades. Na minha diocese de origem, praticamente só havia liceus em Portalegre, Castelo Branco e Abrantes. Não havia em mais parte nenhuma. Foi assim que começaram a surgir colégios com intenção de levar os alunos até ao 7º ano de então, ou seja, com curso completo dos liceus, de modo a permitir o acesso ao ensino superior. Na altura alguns consideraram isto uma loucura. Recordo que D. Agostinho, quando os militares da revolução ocuparam o Colégio de Proença-a-Nova, quando parecia que o único caminho era ceder, pôs apenas uma condição: continuarem com os ciclos que o colégio já tinha. A razão era só essa, não queria que a população fosse prejudicada. Nessa altura, fora dos maiores centros, eram pouquíssimos os alunos que entravam na Universidade. Só com os colégios e graças à dedicação de quem os conduzia, houve gente que estudou e chegou longe.

A aventura de D. Agostinho foi ainda maior quando fez colégios em zonas com mais vocações, sabendo, de antemão, que grande parte dos jovens que pudessem estudar nas suas terras já não iria para o seminário.

Mas havia também essa esperança de captar vocações sacerdotais...

Não havia essa intenção directamente e na primeira fase. Vou dizer até que a paróquia de Proença-a-Nova chegou a ter mais de cem seminaristas e após o colégio ter sido criado este número começou a diminuir visivelmente. D. Agostinho sabia que isto iria acontecer. É que muitos iam para os seminários diocesanos ou das missões, para ter acesso à própria cultura. O importante era tornar esta acessível a todos. Esse era o dever da Igreja, já que o Estado o não fazia. Também a frequência dos seminários menores com a reforma Veiga Simão e a explosão de escolas estatais diminuiu imediatamente. Era lógico e não significou um mal, mas um bem que daria os seus frutos.

Podemos pois dizer que os seminários menores tiveram um papel muito importante na tal democratização do ensino?

Essa é a minha tese, que é a mais clara. Muita gente que depois teve lugares importantes na Nação passou pelos seminários, sem os quais não teria ido longe nos estudos. E atrevo-me a dizer que os seminários foram os mais responsáveis pela democratização do ensino em Portugal. Eram as escolas dos pobres. Para os seminários vinha gente de todos os lados. Eu posso dizer que não teria ido além da quarta classe se não fosse o seminário. Éramos cinco filhos e o meu pai era carpinteiro. Nestas circunstâncias como é que era possível eu prosseguir os estudos primários? Eu era o quarto filho, entre duas raparigas. Seria carpinteiro que era a profissão da família.

Considera que havia uma preocupação das escolas católicas para com os alunos com poucas possibilidades de pagar as propinas? Havia bolsas de estudo, havia abatimentos nas propinas, havia alunos a estudar gratuitamente?

O Colégio de Portalegre, propriamente dito, tinha muitas bolsas de estudo. D. Agostinho tinha muitos amigos, gente que tinha feito riqueza em África, onde os conheceu pois era missionário; gente do Brasil, natural da própria diocese, ajudaram fundando bolsas. Nos outros colégios, então, ou não se pagava nada ou pouquíssimo. Muitos professores eram voluntários. Eu dei aulas no Colégio de Portalegre e nunca recebi nada dali. Era uma mística e a paixão por uma causa.

As propinas eram baixas?

Sim, normalmente eram baixíssimas embora os encargos que a diocese de Portalegre tinha fossem grandes pela compra do Colégio de Santo António a dois professores. O bispo endividou-se fortemente para comprar o alvará desse colégio. Muitos lhe chamavam louco.

Há aqui qualquer coisa que começámos a perceber: uma concepção da Igreja posta ao serviço, não apenas da catequese das crianças e do culto, mas da educação e da promoção humana e cultural das pessoas mais pobres. Uma nova dimensão pastoral nas Igrejas diocesanas.

Havia pois desvalorização das questões materiais...

Nunca vi sair da parte do Colégio de Portalegre, dos colégios das Irmãs ou de outros colégios da diocese qualquer rendimento material para a diocese. Quando, já bispo de Aveiro, transformei o antigo seminário de Calvão em colégio diocesano nunca esperei receber de lá

nada. E nunca recebi. As últimas coisas que vendemos foi a vacaria e suas alfaias. Então, disse ao director em relação a esse dinheiro: “fica com ele e vê como te governas”.

Essa transformação dos seminários em colégios foi uma estratégia da Igreja para sobreviver ao período turbulento do 25 de Abril?

Não, não foi. Foi, antes de mais, por haver menos alunos nos seminários e ver como podíamos continuar a servir o povo. O seminário de Calvão tem uma caminhada curiosa: começou por ser um pequeno colégio de ensino particular, da iniciativa do pároco de então. Instalações pobres e de pouco valor. Entretanto fez-se o seminário em Aveiro e praticamente absorvia toda a gente. Quando apareceu gente a solicitar o seminário, D. Domingos da Apresentação Fernandes, então Bispo de Aveiro, fez obras em Calvão e abriu aí um novo seminário menor. Em determinada altura, todos os seminaristas cabiam em Aveiro. Então, o seminário de Calvão abriu-se à Telescola, acolhendo crianças da zona. Quando abriu como colégio diocesano tinha quatro turmas, oitenta alunos, e aproveitámos as pessoas que trabalhavam na Telescola. O director do seminário passou a ser director do colégio. Este foi crescendo e hoje tem mais de mil alunos e também a formação profissional. Uma caminhada comandada pela vida e pelo ideal de servir.

No fundo foi atender-se aos novos sinais dos tempos...

Sim, nitidamente atender aos novos sinais dos tempos, à necessidade que havia de promover as pessoas e de lhes dar o alimento da cultura, que faz parte da vocação e da missão da Igreja.

Voltando um pouco atrás, aos governos de Oliveira Salazar, como é que se compreende que o ensino particular, designadamente as escolas da Igreja, nunca tenham recebido apoios da parte do Estado quando até eram privilegiadas as relações entre o Cardeal Cerejeira e o Presidente do Conselho?

Foi talvez um aspecto que Salazar nunca terá tido coragem para enfrentar. Sempre se disse que o Ministério da Educação esteve dominado pela maçonaria e os historiadores dizem que ele lhe fazia favores para que pudesse ter liberdade de acção noutros campos. O governo de Salazar nem favorecia os seminários. Não reconhecia, por exemplo, os estudos aí ministrados, obrigando os alunos que saíam a terem de fazer a carreira liceal para continuarem a estudar ou se empregarem em serviços que exigiam determinadas habilitações. Uma verdadeira injustiça. Cedo se percebeu que em humanidades os alunos estavam melhor

preparados que os das escolas do Estado. Mas que caminho duro tiveram de fazer para o poderem provar!

Com os colégios passava-se o mesmo. Os colégios mais credenciados eram dos religiosos. E os religiosos não eram bem aceites pela Loja. Como eram colégios de qualidade não lhes faltavam alunos das famílias com melhores condições sociais. Então diziam que eles eram elitistas. Os pobres ou não estudavam (era um luxo que lhes estava vedado ou dificultado), ou tinham de ir para as escolas do Estado onde as havia... Uma concepção injusta e pobre que perdura, porque a fonte não secou. O ensino público era e é só o estatal e só este é bom. O outro suporta-se e dificulta-se. Então, por manifesta influência da maçonaria; agora, de igual modo, mas por visão pobre da democracia

Nesta linha, considera que Veiga Simão, com a sua Reforma, tivesse alguma intenção de mitigar a acção das escolas católicas?

Portugal sempre teve um lastro de anticlericalismo muito forte, sobretudo nas elites intelectuais. Ser anticlerical era ser culturalmente evoluído. O povo andava por outro caminho e por isso apreciava e beneficiava, mas as *elites* políticas sempre tiveram (e por vezes ainda têm) grande medo de quem sabe ler e pensar.

A Igreja personificava o espírito jesuítico e, por conseguinte, era sempre um perigo. Penso que andaria muito nessa linha. O governo não enfrentava a situação e Veiga Simão, membro do governo, teve então algumas ideias abertas, mas parecia não entender tudo o que se tratava, e quem dificultava ou impedia o processo. A formação nas Universidades, donde saíam os governantes, era laica. A mentalidade nada tinha de cristã. Salvava-se gente que tinha passado pelos jesuítas. Lisboa e Santo Tirso (Caldinhas) formaram um grande alfobre de gente que depois na política mostrou capacidade, coragem e o sentido cristão. Jovens cristãos e de famílias cristãs viam a sua fé destruída na Universidade. Ouvi-o, ao longo dos anos, a gente de renome, da cultura e da política a quem isso aconteceu

Nesse período de forte expansão escolar estatal, qual terá sido a reacção das escolas católicas?

Foi um período de temor e de reacção à injustiça e à loucura, porque as escolas passaram por uma situação penosa. Tenho essa visão claríssima sobre o que passou na diocese de Portalegre e Castelo Branco: o Colégio de Proença-a-Nova foi assaltado. Em Idanha-a-Nova e Castelo de Vide quase o mesmo. Em Alter do Chão o colégio era de uma sociedade na qual a diocese tinha a sua quota, e resistiu mas o destino estava também marcado. De repente, a

revolução foi a loucura e a injustiça neste campo contra o povo que se dizia defender. Bateu-se o pé enquanto se pôde. Só com o 25 de Novembro as coisas começaram a aclarar, mas em alguns casos era já tarde.

Mas será que perante tal cenário a hierarquia da Igreja podia ter feito mais?

Não me é fácil apreciar essa situação. Fui chamado ao episcopado em Setembro de 1975 e as preocupações que recaíam sobre o episcopado nesse tempo foram muitas e terríveis. Andei, nos anos anteriores numa grande cruzada para dar a conhecer e implementar o Concílio, por todo o país, dentro e fora da diocese. Não tenho, por isso grande possibilidade para ajuizar aquilo que se podia ou não ter feito. Só sei que quando cheguei, em 1975, em plena revolução, à Conferência Episcopal, os bispos tinham grande complexidade em muitos campos de acção. Situações difíceis na Segurança Social, na Educação, nas Comunicações Sociais, nas ocupações de edifícios, nas relações laborais... Quando se fizer a história muitas coisas serão conhecidas e muitas causas ficarão a descoberto. Não faltam casos e eu vivi, como bispo e em nome da Conferência Episcopal, alguns bem graves. Um campo de acção concreta foi o das escolas da Igreja. Logo que se serenou um pouco, começaram a recuperar as escolas católicas e a qualificá-las com ideário e projectos educativos próprios Veio gente qualificada de Espanha a ajudar-nos a recuperar o sentido do projecto educativo, da comunidade educativa, fizeram-se cursos por todo o lado. Tudo como quem estava a partir do nada. Porquê? Aos grandes colégios dos religiosos não faltavam alunos. Era preciso atender aos outros colégios. Foi o que se fez sem fechar portas a ninguém.

Este período difícil provocou também a união das escolas do ensino particular e do ensino católico, surgindo a AEEP e a AEC e depois o DEC. Foi, pois, um período promissor...

Surge então uma luta importante do Pe. Ventura, padre da diocese de Leiria que estudara em França e chegava com uma visão alargada, eclesial e moderna da missão das escolas da Igreja. Falou com alguns bispos. D. Agostinho de Moura percebeu e alinou. Na altura, o Pe. Luciano Guerra estava no colégio da Marinha Grande. Assim se foi formando um grupo de gente com cabeça que tinha princípios e queria caminhar.

Já existia a AEC com gente militante e consciente da importância da causa pela qual lutava. O aparecimento do DEC provocou algumas suspeitas que se foram desfazendo com base num raciocínio simples; numa associação inscreve-se quem quer. Os bispos fariam o possível para que todas as escolas católicas se inscrevessem. Porém, só um órgão, a CEP,

podia intervir em todos. O trabalho da AEC e do DEC seria complementar e assim aconteceu sempre, nas múltiplas iniciativas lançadas a nível nacional e diocesano. Assim acontece ainda agora. O presidente ou um representante da AEC, actualmente APEC, faz parte da equipa nacional da Escola Católica do SNEC. Este mesmo com o seu apoio tem participado em encontros europeus e orientado encontros diocesanos. Nunca foi um trabalho de competição, o que seria ridículo. Os Estatutos da APEC foram aprovados pela CEP.

Posso testemunhar esta boa colaboração, eu mesmo que acompanhei o processo logo no princípio e voltei, de novo, desde há cinco anos, a acompanhá-lo e a animá-lo.

O episcopado apoiou este grupo pioneiro, oriundo da diocese de Leiria?

Penso que a Conferência Episcopal só tomou consciência e se empenhou quando foi criado o Departamento de Escola Católica, no seio do Secretariado Nacional da Educação Cristã que começou a trabalhar especificamente neste campo. É preciso compreender que as dioceses de Portugal são muito variadas e o que para uns era premente, outros nem o sonhavam ainda. Os bispos deviam ser sensibilizados por via de factos e empenhamentos. Nunca encontrei nenhum bispo a reagir à caminhada dos seus colégios, considerados como escolas católicas.

Quando se criou o DEC alguns questionaram o porquê. Na mente de alguns bispos que não tinham escolas da diocese, a Escola Católica tinha a ver sobretudo com os religiosos. Então existia como que um muro, entre religiosos com os seus colégios e bispos. As orientações vindas da Santa Sé que a CEP publicou e a que deu publicidade através do Departamento, o alinhar convicto de várias congregações e as iniciativas nacionais foram derrubando progressivamente o muro e fazendo crescer a consciência eclesial. Ainda hoje há gente com algumas reticências que acabarão por desaparecer, assim espero. O DEC está fazendo tudo nesse sentido.

Mas a criação do DEC quando já existia uma associação de escolas católicas não revela alguma falta de confiança nas escolas católicas? Não indicia que os bispos queriam o controlo directo de toda a situação?

Isso foi interpretado assim mas não era essa a visão. O entendimento foi de que gente que já está no campo é o melhor fermento para alargar tudo o que temos. Se há catequese e Religião e Moral para as crianças tem que haver uma opção de Escola Católica no país onde os católicos possam aderir. Isso ou nascia da própria Conferência Episcopal e apanhávamos os próprios bispos ou então era só uma associação, um grupo. A minha batalha foi sempre

dizer (e eles acreditavam em mim): não é para vos tirar autoridade, não é para vos esmorecer que é convosco que vamos fazer isto tudo. Porque nós fizemos o Departamento, mas imediatamente todas as actividades passaram por esta gente que trabalhava no terreno. O Pe. Ventura achava que isso não os respeitava totalmente e acabaram por ceder. O DEC nasceu sem querer prejudicar a AEC. Muito pelo contrário. Sempre respeitou o seu trabalho e queria continuar numa salutar colaboração, como se veio a verificar. Simplesmente, era necessário que a CEP assumisse para que todas as escolas, mesmo as não inscritas na AEC, pudessem ser apoiadas e estimuladas, na fidelidade ao projecto educativo próprio.

Se na década de 70 a criação da AEC foi uma proposta das escolas, na década de 90 a criação da APEC parece ter sido uma iniciativa da CEP...

É dos dois lados a iniciativa. Na altura eu estava no Departamento [DEC] e começamos a sentir que na realidade isso até valoriza o que estava para trás; até a experiência deles, mas agora uma experiência muito mais alargada, nem coisa que se parecesse porque tínhamos muito mais colégios, muito mais gente formada dentro do país. Os pobres já tinham escolas porque começaram a perceber o nosso projecto educativo nas escolas católicas. Nas escolas do Estado ninguém sabia o que isso era; quem lançou a ideia de projecto educativo fomos nós. Então, já é possível porque há novos mecanismos, pois estamos em regime democrático, com estabilidade política (que então não havia). Um departamento tem um valor próprio para a Igreja, uma associação tem uma capacidade de diálogo com o próprio Estado. E já nessa altura alguns ficaram de pé atrás porque já havia a AEEP, e bastava. Os institutos religiosos não entraram nisso, por mais que disséssemos que não tinha nada contra a outra. Nós vamos lutar uns com os outros pelo ensino livre e vamos lutar pela qualidade com os princípios fundamentais da Igreja. Mas ainda hoje há gente que não percebeu isso. Ainda agora, para criar uma equipa de formação da escola católica no departamento, houve congregações que disseram: “mas para quê, o que é que vocês querem?”, numa desconfiança que vem detrás. É gente muito mais nova, mas que herdou esse espírito. Portanto quer dizer que há caminhadas na vida e nas relações que se fazem progressivamente, com erros e sobressaltos. O que acontece é que esse movimento não desautorizava ninguém, contávamos com todos, tínhamos um caminho feito. Nós tínhamos já uma série de encontros nacionais de que reconheceram a validade e de que têm saudades. O jornal “Construir Escola Católica” que foi uma grande ajuda, por decisão que nunca entendi, por parte do responsável do SNEC, deixou de se publicar. Depois, houve algumas dificuldades com a AEEP, por razões óbvias, embora presidida por um padre. Fez-se, em Fátima, uma reunião, a pedido da AEEP, com elementos

da sua direcção e o Conselho Permanente do Episcopado, presidido pelo Cardeal Ribeiro, reunião a que eu também assisti. A concepção de ensino livre gratuito não era coincidente e não se ultrapassou, então, a dificuldade porque o horizonte era diferente. A consequência para uma tomada de posição pública do episcopado devia ter uma base de consenso que, na altura, não se conseguiu. Dispensou alguns incidentes dessa reunião, por razões óbvias.

Algumas discordâncias entre escolas católicas parecem mesmo residir na gratuidade do ensino. Há escolas católicas com interesse em continuar a ministrar um ensino pago, para assim poder seleccionar os alunos?

Isso é verdade, embora também algumas delas tenham alunos gratuitos. Por exemplo, o Colégio S. João de Brito mostrou-me que tinha uma série de alunos da Musgueira que eram gratuitos, sempre uma minoria, mas real. As Dominicanas, os Salesianos também tinham alunos gratuitos nos seus próprios colégios maiores.

Considera que as escolas católicas e as de inspiração cristã foram as grandes promotoras da expansão escolar e da democratização do ensino, antecipando-se ao próprio Estado?

Não faria uma afirmação de tipo absoluto. Em determinados sítios, sim; noutros não tanto. Os colégios ligados à Igreja que foram nascendo nas dioceses, por vilas do interior, nasceram por iniciativa de párocos e de grupos de paroquianos, com esse objectivo. Muitas vezes de modo humilde, funcionando em casas com muitas limitações, mas recheadas de zelo e de generosidade. Iniciativas que a revolução destruiu, apagou, vilipendiou por ódio à Igreja, estou certo, mesmo quando se dizia que era para servir o povo. Uma democracia pretendida que começou por se afirmar como uma ignominiosa ditadura militar.

Quais são os desafios para a escola católica na actualidade? O que é que ela deve ser para ter maior protagonismo na sociedade e na própria Igreja?

Penso que numa sociedade como aquela em que vivemos, tem mais protagonismo social de mérito, quem tem mais qualidade. A escola católica e a escola particular, quando bem estruturadas e sérias, beneficiam, sem que isso lhes dê alegria, com a situação das escolas do Estado, muitas delas a braços com dificuldades conhecidas insuperáveis, ao sabor dos regimes políticos que fazem das alterações um programa que depois não se avalia. Ora nós queremos uma escola católica que se imponha pela qualidade e sirva de estímulo às escolas estatais. Uma e outras, é preciso dizê-lo e repeti-lo, realizam um serviço público. Por isso não é bem

para o país que umas o não realizem ou passem por muitas dificuldades para o fazer, e outras sejam impedidas de o fazer, por pressões políticas e ideológicas que mostram que a maçonaria mantém tentáculos muito vivos. Não é uma questão de ser melhor ou pior, mas de querermos apresentar uma boa proposta, de modo a melhorar as outras propostas. Mas dado o marasmo que está aí e vai continuar nas escolas, um sistema ditatorial e, por isso, não dialogante, acaba sempre por prejudicar os alunos, as famílias e o país no seu conjunto. É muito curioso que o que mais se criticou nas escolas católicas esteja agora o Estado a implementá-lo, por outras razões, claro, nas suas escolas. É assim com a nomeação de directores, inserção da escola no meio, contratos locais de professores...

Assim, a Escola Católica tem de se apresentar, cada vez mais como uma escola de qualidade, aberta, conhecedora da sociedade onde actua, preocupada com a formação dos professores e do pessoal não docente, reivindicativa dos seus direitos de legítima autonomia, interventora na defesa dos valores universais e cristãos, geradora de cidadãos conscientes e responsáveis, com objectivos claros, que, por vezes, têm de se demarcar dos correntes e até dos governamentais.

Anexo à entrevista³⁵

1. Estado Novo

As grandes congregações religiosas tinham já os seus colégios nas maiores cidades, frequentados pelas classes mais privilegiadas. Formaram muita gente que teve grande influência na vida social e eclesial. Mais tarde as Dioceses e outras entidades ligadas à Igreja começaram a criar colégios mais pequenos, que não se lhes chamava ainda Escolas Católicas e que nasciam para levar o ensino aos meios mais pobres onde não existiam escolas do Estado e não ia além do ensino primário. Foram razões pastorais de fomento cultural a favor das famílias mais pobres. Assim se abriram portas para milhares de jovens que tiveram acesso à universidade e nela tiraram cursos superiores.

O Governo de então não via com bons olhos esta acção porque a formação escolar era ainda muito elitista. Mesmo dada pela Igreja não deixava de provocar alguma suspeição, senão mesmo algum receio. Por isso mesmo nunca apoiou estes colégios, antes dificultava a

³⁵ Texto escrito por D. António Marcelino, a nosso pedido, entregue em 12 de Dezembro de 2006, sobre quatro períodos cronológicos (até 1974, PREC, 1976-1980 e anos seguintes), e que ajudam a contextualizar o debate em torno da Escola Católica, assim como a completar a entrevista.

sua vida e acção. Atenda-se que não fazia concorrência a ninguém, pois os colégios nasciam onde não havia nem haveria tão depressa escolas estatais.

Pode dizer-se que estes colégios foram os iniciadores da democratização do ensino para além do ensino primário.

O que se pagava era quase nada, porque os fins lucrativos não existiam. Começava-se em instalações reduzidas. O corpo docente era o padre ou os padres do concelho, o médico e farmacêutico, o professor primário e mais alguém do meio que dispunha de conhecimentos e se associava a esta tarefa de promoção humana e social.

A Igreja tinha já a experiência de ensino dos mais pobres nos Seminários. Raramente se ordenavam padres 20% por cento dos que entravam no Seminário. Milhares de seminaristas, embora tivessem dificuldades quando pretendiam continuar a estudar ao deixarem o Seminário, porque o Estado não lhes reconhecia os estudos feitos ali, ficaram extraordinariamente gratos à Igreja que lhes deram a mão. Mais uma forma bem clara de democratização do ensino a favor dos mais pobres.

Estes colégios da Igreja que depois se começaram a chamar Escolas Católicas, marcam no tempo um enriquecimento e um rumo novo do ensino em Portugal.

2. Prec (1974-1976)

Trata-se de um período negro. A pretexto de democratização, gente alheia ao que se passava no campo do ensino, vociferou o seu ódio à Igreja e começou a assaltar os colégios da Igreja com o pretexto de os nacionalizar a favor do povo. Vários foram fechados ou deram lugar a escolas públicas. Nem se sabia que eram escolas de toda a gente e para toda a gente. A ideia dos grandes colégios de gente rica dominava o pensar dos revolucionários e todas as escolas da Igreja era a exploração do povo. Havia que torná-las do povo.

Na boa técnica marxista, consumavam-se os factos, depois se veria. Foi assim em tudo. Das escolas em meios modestos não ficou praticamente nenhuma. Foram nacionalizadas, mais tarde, em período de menos loucura, comprados ou alugados os edifícios até que se fizessem outros. Uma depredação do tesouro nacional, própria de gente ignorante e que vociferava ódio à Igreja.

Vivi de perto o assalto e o estrangulamento dos colégios ou Escolas Católicas da Diocese de Portalegre e Castelo Branco que teve o seu auge de ódio e de loucura em Proença-a-Nova. Uma escola construída de raiz que levava já então os alunos até ao ensino superior. Assaltada por militares que a guardavam armados, dentro e fora da escola, obrigando os professores a

dar aulas. Fui lá com o Vigário Geral porque o Bispo estava no estrangeiro. Dirigi-me ao quartel dos bombeiros onde estavam os chefes militares da célebre V Divisão. Apresentamo-nos a um oficial miliciano, porque estava ausente o célebre capitão Calvinho que chefiara o assalto. De modo directo perguntei: “Em nome de quê ou de quem se assalta uma escola que serve o povo e não pertence ao Estado” – “Em nome de quê, seu fascista, pois em nome da revolução. Você merecia era já levar um tiro para se calar”. Estava armado. Aproximei-me dele e retorqui: “Pois se a revolução é para assaltar e destruir o que serve o povo, sem respeito por nada e por ninguém que o tem sempre defendido e ajudado a promover, eu sou mesmo fascista. Não perca tempo, atire e mate se for capaz.” E fiquei à frente dele. Baixou a arma e virou-me as costas. Então dirigi-me ao senhor que estava ali, à frente do município, pessoa que eu conhecia bem e disse-lhe: “Senhor Doutor, o senhor sempre o conheci como um homem sério. Como pode estar com esta gente, o senhor que sabe bem a história deste colégio? Acorde e tenha a coragem de dizer que ‘Assim. Não!’” Pediu desculpa, tentou justificar-se... mas o remorso moeu-o todo o resto da sua vida. Isso mesmo me manifestou anos mais tarde.

O povo quis reagir, mas impedimos que o fizesse como pretendia, porque o chefe militar ameaçou que atiraria sobre o primeiro que se aproximasse do colégio. A Diocese pediu ao Comando Militar de Castelo Branco, em mãos de gente séria e disciplinada, que mandasse militares para Proença-a-Nova para impedir mortes, caso o povo não se contivesse.

Foi este o clima que presidiu aos assaltos de destruição.

Em Outubro de 1975, já eu estava bispo em Lisboa, o Bispo da Diocese acabou por fazer acordo com o Ministério, com a condição de que o ensino se mantivesse até ao secundário, como estava até ali, e fez um acordo de arrendamento do edifício. Se tivesse aguentado mais um mês, tudo seria já diferente, porque entretanto aconteceu o 25 de Novembro. Mas quem podia adivinhar?

3. Na senda da estabilidade normativa (1977 -1980)

Eu já estava em Lisboa desde 1975, quando um grupo de pessoas da Igreja se organizou em Associação das Escolas Católicas (AEC) para as apoiar, defender e promover os seus objectivos. Gente de escolas que entretanto tinham aparecido ou sobrevivido nas dioceses.

Então se procurava uma escola que primasse pela qualidade denunciadora da massificação em que tinha caído o ensino.

A Conferência Episcopal Portuguesa, ao remodelar o Secretariado Nacional da Educação Cristã, decidiu a criação do Departamento da Escola Católica para dar andamento a orientações da Santa Sé de onde foram surgindo documentos valiosos sobre a Escola Católica. Chegou-se então a acordo com a AEC, e o DEC assumiu um trabalho organizado de promoção da Escola Católica e de formação dos que nela trabalhavam. Fizeram-se encontros, jornadas, colóquios, publicaram-se documentos, trouxe-se a Portugal gente de grande capacidade e saber de Espanha, da França e da Bélgica. Um boletim “Construir Escola Católica” passou a publicar-se regularmente. O departamento associou-se ao serviço europeu e mundial das Escolas Católicas e passou a participar nos encontros, organizando-se mesmo em Fátima o encontro europeu, com muito êxito.

Foi o tempo do IDEÁRIO, dos projectos educativos e da comunidade educativa, de que ninguém falava ainda me Portugal.

Com a mudança dos responsáveis dos serviços do Episcopado o DEC reduziu a sua actividade chegou quase a paralisar-se. A AEC havia confiado no DEC e estava praticamente desactivada. Um tempo de empobrecimento que é para esquecer.

4. Do novo Estatuto aos nossos dias...

Neste contexto o Episcopado achou que seria vantajoso restaurar a AEC. Aprovou os seus Estatutos e apoiou as suas iniciativas que foram de novo válidas culminando no Congresso das Escolas Católicas, com muito êxito.

Não houve receio nem prepotência dos Bispos neste processo todo. A sensibilidade não é igual em todos, como é óbvio. O mesmo acontece em outros aspectos da acção pastoral nas diversas dioceses do país.

Então vemos as dioceses mais sensíveis a organizarem os seus secretariados ou departamentos e a darem corpo a novas iniciativas.

Neste contexto surge de novo o DEC, não a absorver, mas a fazer proposta de um trabalho comum com a AEC. A estes se associou também a CIRP (Confederação dos Institutos Religiosos Portugueses) com a preocupação de se fazer a ligação entre todas as Escolas Católicas.

O Fórum da Escola católica, a realizar em Janeiro de 2007, conta já com uma equipa alargada (DEC, AEC, CIRP) a que preside um bispo da Comissão Episcopal da Educação Cristã.

Os desafios são muitos, porque a Escola Católica, sempre mais qualificada, constitui um grande apelo para a seriedade do ensino e da educação para os valores.

Não deixará de se lutar ao lado da Associação dos Representantes dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) na defesa do ensino livre, um bem para os alunos e para os pais, porque a batalha é comum às Escolas Católicas e às não confessionais.

Um outro desafio às Escolas Católicas é que não receiem de se apresentar como tais, pois num regime democrático o direito de se apresentar com a sua identidade própria é um enriquecimento, ainda que incómodo para o laicismo que por aí grassa.

Pe. António Mendes Fernandes³⁶

Tortosendo, Outubro de 2006³⁷

O Senhor Padre Mendes Fernandes é uma das personalidades vivas que mais acompanhou os primórdios da expansão escolar. Na sua opinião, quais as principais razões subjacentes à criação de escolas católicas durante o Estado Novo?

Durante o Estado Novo as mentalidades estavam ainda bastante intoxicadas pelas ideias jacobinas, regalistas, maçónicas e anti-clericais que circularam nas áreas do pensamento português a partir do famoso (tristemente famoso) Marquês de Pombal, e do jacobino António Joaquim de Aguiar.

Tais ideias ainda não permitiam uma recta maneira de pensar sobre os titulares da educação por parte da maioria dos intelectuais e dos políticos, e dos que exerciam o magistério nas escolas do país, sobretudo nas cátedras universitárias. Nas Universidades o ensino era laico e agnóstico. Como autorizadamente observou o Cardeal D. Manuel Gonçalves Cerejeira, “nas cátedras onde se devia ensinar a verdade e defender os direitos da Igreja instalara-se a pestilência doutrinal”. Ora era nestas nossas universidades “laicas e agnósticas” que se formavam os futuros professores das escolas do país. Com tal mentalidade dominante no país, e como a principal missão da Igreja é evangelizar, com o objectivo de levar as pessoas (baptizadas) a pensar com critérios evangélicos e a viver cristãmente, a criação de escolas com projectos cristãos não podia deixar de ser uma das suas principais prioridades pastorais. Este objectivo da Igreja portuguesa foi-se concretizando paulatinamente remando contra as dificuldades por parte do Estado que não cumpria os seus deveres a que se obrigara constitucionalmente.

Apesar das dificuldades e remando contra elas, vale a pena salientar o trabalho apostólico que nunca será demasiado enaltecer, realizado pelas dioceses, congregações religiosas, paróquias e pela iniciativa privada na área do ensino e da educação.

Como a totalidade (ou quase) das escolas do ensino privado tinham um projecto cristão construído (citando palavras de actual Papa) “sobre a rocha granítica da verdade em relação a Deus e em relação ao homem em todas as suas dimensões”, pode afirmar-se que todos os

³⁶ Sacerdote da diocese da Guarda, com vastíssimo currículo pastoral e académico. Autor, entre outros, do livro *A educação em Portugal – Direitos da Família, da Igreja e do Estado*, editado em 1958, e que reproduz a sua tese de doutoramento em Direito Canónico, na Pontifícia Universidade Gregoriana, em 22 de Junho de 1953.

³⁷ Entrevista respondida por escrito, enviada em Outubro de 2006, após duas longas conversas e diversos contactos telefónicos.

estabelecimentos do ensino particular eram “escolas católicas” merecedoras do apreço e apoio por parte da Igreja. Tais escolas privadas eram agentes de evangelização prolongando e completando as catequeses paroquiais e a acção evangelizadora da Igreja.

Eram estas “as razões” que justificavam o apoio da Igreja para defender e estimular a criação de EC.

Durante o Estado Novo, de que forma a hierarquia da Igreja apoiou e estimulou a Escola Católica?

As dioceses portuguesas neste período fundaram quase todos elas colégios diocesanos, prestaram todo o apoio às escolas e colégios das congregações religiosas e apoiaram as iniciativas particulares, muitas delas tendo à frente sacerdotes ou leigos que nos seus projectos educativos se propunham colaborar com as famílias formando bons cidadãos e bons cristãos.

Na criação de alguns estabelecimentos de ensino privado talvez tenham surgido algumas escolas com espírito empresarial em que o lucro seria um dos objectivos, mas, mesmo nestes casos, embora cedendo à tentação do “elitismo” dos alunos, o projecto cristão não deixava de ser uma das vertentes de tais escolas.

Durante este período *expansionista*, como considera o papel desempenhado pelas escolas católicas no contexto do ensino privado e da educação nacional, em geral”?

Sem a acção educativa do ensino privado, na sua maioria com projecto cristão, a sociedade portuguesa não teria hoje a elite cristã que ainda vai remando contra a maré dissolvente dos valores morais fora dos quais é impossível uma sadia e pacífica convivência social.

Foi nos estabelecimentos de ensino privado que, como dissemos, chegaram a ser maioria no país ao nível do sector liceal, a maioria dos jovens portugueses se formaram para, atingida a idade adulta, saberem estar presentes e presentes cristãmente para animarem de espírito cristão toda a ordem temporal (família, vida profissional, cultural e política).

Foi também nas escolas privadas com projecto cristão que se formaram as “elites” intelectuais que prestaram e continuam a prestar relevantes serviços à sociedade.

Quando o ensino privado perdeu a hegemonia e foi abafado pelo ensino oficial, os jovens começaram a abandonar a prática religiosa e muitas famílias que são a célula fundamental da Igreja e da sociedade perderam a estabilidade e o protagonismo na educação integral das gerações.

Na sua opinião, que tipo de relação existiu entre a Igreja e o poder?

Durante o Estado Novo as relações entre a Igreja e o Estado foram pacíficas. A Igreja, à luz do art. 2º da Concordata, exerceu livremente “os actos do poder de ordem e de jurisdição (que lhe são próprios) sem qualquer impedimento.”

No entanto, na área do ensino e da educação o Governo cumpriu o disposto no art. 20º que dispõe o seguinte: “as associações e organizações da Igreja podem livremente estabelecer e manter escolas paralelas às do Estado, ficando sujeitos, nos termos do direito comum, à fiscalização deste e podendo, nos mesmos termos, ser subsidiadas e oficializadas.”

Apesar das leis especiais para regular este artigo da Concordata, o Governo de Salazar nunca concretizou a possibilidade de subsidiar e oficializar as escolas da Igreja e da iniciativa particular, sendo um facto indesmentível que pelo menos muitas escolas tinham uma qualidade de ensino e rendimento escolar superior às escolas públicas. Tal qualidade e rendimento era comprovado pelas notas dos alunos do ensino particular nos exames que eram obrigados a fazer nos estabelecimentos oficiais.

Se o Estado respeitasse o princípio da subsidiariedade cumprindo a Constituição e respeitando direitos prioritários da Igreja e das famílias só lucraria sob todos os pontos de vista: pouparia muito dinheiro ao erário público (pois está demonstrado que o ensino privado é mais barato que o oficial) e também muitas preocupações que poderia consagrar a outros assuntos de interesse nacional.

Qual o impacto que teve o livro *A educação em Portugal – Direitos da Família, da Igreja e do Estado*, na Igreja, no poder político e no universo das escolas católicas?

Esse meu livro era a reprodução integral do texto da minha tese de doutoramento sobre “O problema jurídico da Educação na Constituição e na Concordata Portuguesa.” Foi editado pela Comissão Episcopal da Educação Cristã ao tempo presidida pelo senhor Bispo do Porto D. António Ferreira Gomes.

A crítica a respeito do livro foi muito lisonjeira. Cito apenas algumas palavras autorizadas do ilustre jesuíta Pe. A. Durão publicado na *Revista Portuguesa de Filosofia*: “é um trabalho jurídico pensado com inteligência, ordenado na exposição, bem fundamentado nos princípios e critérios nas aplicações.”

Antes da sua publicação já tinha escrito muitos artigos sobre esta temática em várias revistas: *Lumen*, *Laikos*; *Revista Espanhola de Direito Canónico* e também a *Revista Eclesiástica Brasileira* reproduziu alguns capítulos.

Fiz também após a sua publicação várias conferências – Guarda, Fundão, Bragança, Coimbra, Porto e no primeiro Congresso de Direito Canónico. Também participei no primeiro Congresso do Ensino Particular onde fiz uma longa intervenção.

De salientar ainda que a *A Educação em Portugal* foi adoptada como livro de texto na Universidade Católica nas aulas de Direito Canónico de que era professor o insigne jurista Doutor António Leite.

Publicado o livro, recebi de várias pessoas que o leram, cartas de muito apreço e louvor. Mas as mentalidades estavam ainda muito intoxicadas pensando erradamente a respeito dos verdadeiros titulares da educação. Cheguei à conclusão de que o meu estudo não foi sino grande – mas apenas uma sineta pouco sonora para acordar e despertar a consciência dos responsáveis pelo ensino e educação no nosso país.

Quer fazer mais algum comentário ao desempenho das escolas católicas?

Em termos de qualidade de ensino e rendimento escolar, as estatísticas emanadas do próprio Ministério da Educação demonstram a superioridade, a todos os níveis, das escolas da Igreja e da iniciativa particular em relação às escolas oficiais.

Para que as escolas da Igreja e da iniciativa privada pudessem cumprir rectamente as suas funções, bastaria que o Estado cumprisse os preceitos constitucionais e o disposto na Concordata, respeitando o princípio da subsidiariedade. Para quando, a compreensão do Estado para aceitar que o ensino estatal é que é supletivo do ensino privado e não o contrário?

Quando tal acontecer, as escolas tanto da Igreja, das Congregações e da iniciativa privada deixarão de ser “elitistas”, mas abertas a todos, e, sem dúvida, da preferência das famílias.

O empenhamento da Igreja na área educativa de forma alguma tem sido ou será controlar “ideologicamente” a juventude, pois a sua missão é evangelizar: a mensagem cristã não é uma ideologia; tem apenas um objectivo: levar os cristãos a “meter o Evangelho todo na vida toda.”

Pe. António Pedro dos Santos³⁸

Coimbra, Casa Diocesana do Clero, 23 de Julho de 2007³⁹

O Pe. Pedro foi director de um colégio diocesano num período importante da nossa educação recente, acompanhou os inícios da expansão escolar, a reforma Veiga Simão, a Revolução de Abril e por aí adiante. Sei que foi um elemento importante na luta dos colégios, designadamente da Escola Católica, por uma efectiva liberdade de ensino. Estou, pois, perante uma pessoa profundamente conhecedora da realidade da Escola Católica e do ensino privado. Na sua opinião, quais as razões subjacentes à criação de escolas católicas durante o Estado Novo? Seriam razões pastorais, seria o desejo de estender a educação a toda a gente, indo ao encontro da necessidade de um fomento cultural a nível nacional?

As razões eram fundamentalmente pastorais uma vez que a escola é o motor essencial para a educação da juventude. Como a escola é essencial, a Igreja devia (e deve) ter escolas próprias onde tenha um projecto educativo concreto todo ele orientado no sentido da educação segundo os princípios e valores da Igreja. Essa foi exactamente a preocupação do Colégio de São Teotónio e de outros colégios diocesanos criados nessa altura, como por exemplo o Colégio diocesano de Portalegre. O Colégio de São Teotónio criou-se para que Coimbra não ficasse atrás do movimento que havia nas outras dioceses, visto que na diocese de Coimbra só havia colégios das congregações religiosas e colégios sem qualquer intenção religiosa, de outras pessoas, de tipo comercial ou comunitário. Nós entrámos nesse movimento para que a diocese de Coimbra tivesse também uma escola própria para poder educar com objectivos cristãos.

Sentiram que nessa altura – e estou a falar dos inícios da década de sessenta – havia uma procura muito grande do ensino secundário, sobretudo o liceal?

Sim, nessa altura o ensino secundário não tinha chegado à maior parte dos concelhos a nível nacional. Nas cidades já havia escolas estatais e, nas maiores, também escolas da Igreja, mas de congregações religiosas. Em Coimbra, no entanto, não havia nenhuma escola da diocese. E era pena pois sabemos que a diocese de Coimbra teve sempre ao nível da história

³⁸ Director do Colégio de S. Teotónio, praticamente desde a sua fundação, e durante 25 anos. Destacado activista do “movimento das escolas católicas”.

³⁹ Texto não revisto pelo entrevistado, por, entretanto, ter falecido.

de Portugal uma presença activa desde o princípio da Nacionalidade. Basta falar de Santa Cruz e da Universidade de Coimbra que tinha uma marca essencial de cultura cristã, que só acabou em 1910 com a extinção da Faculdade de Teologia. Desta forma, Coimbra devia ter um colégio em condições e teve, de facto. Não me posso esquecer da intervenção que teve o Pe. Manuel de Almeida Trindade (na altura reitor do Seminário e actual Bispo emérito de Aveiro⁴⁰) que conseguiu congregar um grupo de pessoas para, à volta dele, criarem este projecto grandioso e sublime que foi o Colégio de São Teotónio.

O que se passou em Coimbra passou-se mais ou menos em todas as dioceses do país. Teria sido uma acção concertada de diversos bispos ou da Conferência Episcopal?

Isso não posso afirmar. Mas se havia a preocupação católica, então havia um problema fundamental que era a questão da liberdade de ensino. Quando fui para o Colégio de São Teotónio este era, como todos os outros colégios de então, autênticas salas de estudo. Ou seja, na prática funcionavam como salas de estudo porque o seu ensino não era reconhecido pelo Estado. Uma avaliação de um professor se não fosse feita pelo Estado não valia nada, era zero. Essa era uma situação, não só indigna, mas de inteira injustiça perante os próprios professores que tinham os seus cursos, como os outros que leccionavam no ensino oficial, e o seu ensino fora do liceu não era reconhecido. Esta situação era esgotante para o próprio professor e para os alunos e pais e foi isso que nos deu força para que surgisse nas escolas católicas, e também nas não confessionais, um “movimento de libertação”.

Quando é que se apercebeu da génese desse movimento?

Isso foi logo desde o seu início. Simplesmente as dificuldades eram tão grandes que nos sentíamos quase como que esmagados. A mentalidade portuguesa estava eivada de princípios anti-cristãos e anti-católicos, ainda do tempo da República. Havia uma onda contra a Igreja e o ensino da Igreja não interessava, era preciso acabar com ele. Com o Estado Novo melhorou-se um bocadinho mas a onda continuou.

Como é que se compreende essa onda anti-clerical quando as relações entre o Governo e a Igreja eram aparentemente boas?

Só aparentemente. Por convicção religiosa houve uma aproximação de cariz social e político para conseguir certas vantagens, certos bens, para se criar um bocado de justiça, mas

⁴⁰ Falecido em Agosto de 2008.

por verdadeira convicção de educação, essa aproximação não existia. Aliás, toda a preocupação do Governo era em mandar e ter o monopólio de tudo, inclusive do ensino. Era uma mentalidade estatizante. A escola particular estava inteiramente marginalizada.

Mas o Grémio (do ensino particular) não vos ajudava?

O Grémio não ajudava, porque também vivia do espírito do Estado. No fundo, era uma fundação estatal e a Igreja como que desaparecia nesta coisa toda. Aliás, estava a ser alvo de ataques, como continua a suceder ainda hoje.

Mas voltemos à génese desse movimento de escolas católicas diocesanas que foi arrastando todas as outras escolas particulares. Que recordações tem dos cabouqueiros?

Embora não tenha sido eu o promotor, estive sempre na linha da frente e trabalhei muito com os seus pioneiros: o Pe. Luciano Guerra, director do Externato Afonso Lopes Vieira, da Marinha Grande – um externato tipicamente diocesano quanto ao espírito; o Pe. Joaquim Ventura, do Colégio S. Miguel, em Fátima; o Pe. Franklim, do colégio da Vieira de Leiria; e outros de que já não me lembro. Os jesuítas também estiveram sempre na frente, nesta luta. Os jesuítas têm um espírito de progresso, mas também um espírito de alguma independência próprio deles. No entanto, quando se convencem das coisas é mesmo a sério a trabalhar. Depois dos colégios diocesanos foram eles que se empenharam mais na defesa da liberdade de ensino.

Como é que desenvolveram essa luta?

O Governo não nos ligava nada. Vinha com palavras muito bonitas, mas quando se passava para as acções concretas, então recuavam logo, porque a mentalidade não os deixava. É que os elementos do próprio Governo tinham medo da mentalidade que se vivia na sociedade. A este propósito, lembro-me que, em França, na década de setenta, houve um Ministro da Educação que cortou apoios às escolas católicas (que eram altamente subsidiadas, como aliás era justo). Houve uma manifestação de um milhão de pais em Paris, que contestaram a atitude do Governo e o ministro caiu. Isso criou um certo impacto para o exterior e sabemos como a França foi sempre uma referência para a Europa no aspecto das mentalidades. Isto provocou em toda a Europa uma onda de entusiasmo, de fé e de revolta contra o poder temporal sobre o poder da Igreja e os valores espirituais. Isso levou-nos a ir a França...

...já com a AEEP constituída?

Exacto. A AEEP criou-se, mas primeiro que conseguisse os seus objectivos levou tempo, não foi de um momento para o outro. A AEEP veio substituir o Grémio e travou-se uma grande luta. Nós ocupámos o Grémio em Lisboa, o que foi um bocado revolucionário porque o Grémio não cedia e entre nós havia um desejo de independência, de mudança; faltava-nos o ar e era preciso andar para a frente de qualquer maneira.

Nessa luta pela criação de uma nova associação que congregasse todos na defesa do ensino particular tiveram diversos encontros nacionais. Esses encontros foram pacíficos? Havia consenso relativamente aos grandes objectivos? Não havia uma divisão entre escolas católicas e escolas não católicas?

Havia nessa altura, como há hoje, infelizmente. Mas ganhou a convicção de que era preciso defender em primeiro lugar o ensino particular. A liberdade de ensino foi a primeira bandeira, antes de católica ou não católica. Primeiramente, defender a bandeira da liberdade e depois vinha o resto. Esta concepção é que deu a força para nos soltarmos e para nos unirmos.

Todos desejavam uma autêntica associação...

Todos desejavam. Não quer dizer que não houvesse uma ou outra excepção, mas no geral as pessoas optaram por criar uma associação da liberdade de ensino, fosse católica, não católica, protestante ou não fosse nada. Deste modo, o Governo, já depois do 25 de Abril, não tinha base para nos atacar. Nós não íamos defender o ensino católico, mas sim a liberdade de ensino. Se eles defendiam a liberdade nós também defendíamos a liberdade e assim tinham de nos dar razão. E foi esta convicção que os levou a reconhecer, mais tarde, os nossos objectivos e criarem um quadro legislativo favorável à liberdade de ensino. Nesta luta houve sempre uns tantos colégios que não se uniram totalmente. E não sei se essa situação ainda hoje existe. Possivelmente é capaz de existir, infelizmente! Infelizmente para a própria EC porque, neste momento, a Igreja deve defender, conjuntamente com as outras escolas privadas, a liberdade de ensino, sem se colocar num nível superior. A outro nível, mas nunca num nível superior, faz a sua Escola Católica, mas sempre integrada numa luta global. Uma coisa que temos de defender é a liberdade geral de todos e depois cada um será livre e autónomo no seu espaço.

Na luta pela criação da AEEP, assim como na luta pela liberdade de ensino, sentiu que as escolas da Igreja tiveram um papel preponderante?

Sim, sem dúvida. Mas as escolas da Igreja tiveram que se integrar no espírito geral, não excluindo ninguém. Desde que as escolas fossem competentes e que tivessem professores devidamente habilitados, o Estado devia ajudar todos. Era essa a nossa luta. Lembro-me que o chamado I Encontro Nacional dos Responsáveis do Ensino Particular, teve lugar numa escola católica, precisamente o Colégio de São Teotónio, em 1972, onde estive o tal grupo pioneiro e muitas dezenas de colégios.

Qual foi a razão para ter sido escolhido o Colégio de São Teotónio?

Primeiramente pela sua localização a nível nacional. Depois o nome Coimbra diz muito à mentalidade. Depois, por algumas dificuldades de união entre os colégios do Norte (Porto, Braga) e Sul (Lisboa). Houve sempre alguns problemas e, de facto, Coimbra era mais central, mais consensual, e até mais segura.

Acontece o seguinte a propósito do Colégio de São Teotónio. Quando se tratou de ir a Paris a um encontro de directores de colégios, na sequência daquela manifestação de pais de que falei há pouco...

... depois do congresso de Lyon?

Sim, depois do Congresso, mas já não sei precisar bem a data. Quando isso aconteceu fui ter com o Bispo D. João Alves e disse: “D. João, nós temos que avançar em frente senão estamos mal. Qualquer dia temos que fazer uma grande concentração dos pais católicos em Coimbra para dizer ao Governo que não concordamos com as restrições à liberdade de ensino. Se Paris faz, nós também temos que fazer alguma coisa aqui. Isto não é um problema nacional é um problema mundial, por isso temos de manifestar a nossa vontade e os nossos desejos. Ao que D. João Alves respondeu: “sabe, a França não é Portugal; Coimbra não é Paris, temos que ter calma”. E parei, um pouco contra a minha vontade.

Ou seja, vieram entusiasmados de França...

Tinha-se combinado ir a Paris. Eu, o Ventura, penso que o Dr. Brito, e outros. As pessoas iam individualmente porque houve falta de consenso quanto à própria associação se manifestar, em conjunto, em Paris. Havia sempre diversas opiniões se valia ou não a pena, etc. Perante estas hesitações, na reunião, em Lisboa, disse: “Eu não sou ninguém, mas vou, nem que seja sozinho”. O certo é que fomos vários. Valeu a pena ir, apesar de lá ter havido grandes dificuldades, porque os franceses também tinham perdido nessa altura, mas estavam com esperança de voltar outra vez à vitória. E a opinião geral da Europa era que os governos

deviam reconhecer o ensino livre e depois de reconhecer deviam ajudar e colaborar na manutenção dos colégios. E, antes de mais, reconhecer o paralelismo pedagógico.

O que, de facto, conseguiram alcançar em Portugal...

Nós ameaçámos o Governo com os nossos telefonemas quando a Dra. Maria de Lurdes Pintassilgo era Primeira-Ministra.

Estávamos, portanto, em 1979...

Sim, por aí. E dissemos-lhe que ou o Governo português reconhecia o paralelismo pedagógico ou fazíamos um grande escândalo em Paris contra a política do nosso Governo. Portanto, íamos denunciar a situação portuguesa que era inteiramente injusta. A meu ver, foi essa reunião em Paris que convenceu a Eng^a. Maria de Lurdes Pintassilgo.

Uma católica assumida...

Tudo bem que a Eng^a. Maria de Lurdes Pintassilgo era católica, mas também há aqueles católicos que estão impregnados daquelas mentalidades estatizantes e ela era política e a maioria era contra e ela estava sozinha. Mas nós fizemos uma tal pressão que quando chegámos havia uma outra mentalidade e uma alteração muito profunda no Governo. Não foi logo, mas penso que este facto juntamente com outros semelhantes contribuíram para que se criasse um quadro legislativo extremamente favorável ao ensino particular e ainda é o que existe hoje.

Sim, a Lei 9/79, depois a Lei da Liberdade de ensino (Lei 65/79) e a seguir o Estatuto do EPC (Decreto-Lei nº 553/80)...

E foi pena o processo parar. Seria desejável ir mais longe, porque se se concedem contratos de associação do 5º ao 9º ano porque não hão-de conceder-se antes e depois. E por que não se concedem a todos os colégios? A meu ver a AEEP parou.

Vamos recuar mais um pouquinho, fazendo apelo à sua memória... Lembra-se dos contactos com o Prof. Veiga Simão?

Sim, lembro-me. Eu era amigo do Doutor Veiga Simão e ele era um fundador do Colégio de São Teotónio, mas não era amigo do Colégio de São Teotónio.

Veiga Simão desligou-se do colégio quando foi para ministro?

Sim.

Sentiu da parte dele alguma animosidade relativamente ao ensino particular, relativamente às escolas da Igreja? Acha que ele agiu intencionalmente para acabar com algum ensino particular que até não funcionaria muito bem?

A minha opinião é que o Doutor Veiga Simão não era um convencido catolicamente e, portanto, no campo das escolas católicas, ele era um homem do Governo e com ideias completamente absorventes em tudo e não propriamente adepto de uma verdadeira liberdade de ensino.

Sei que gente ligada a ele até queria comprar o Colégio de S. Teotónio para aí instalar a Faculdade de Economia... Repare o que sofri, até contra a própria Universidade, onde tinha pessoas de quem eu era amigo e se diziam minhas amigas. Calcule as pressões a que fiquei sujeito. O Estado queria aumentar o seu próprio ensino e ainda vinha utilizar os espaços do ensino particular, de uma obra que foi feita com tanto sacrifício e com tanta generosidade. Foi horrível!

Nessa luta travada ainda antes do 25 de Abril sentiram o apoio da Conferência Episcopal?

Aí, eu não queria tocar muito. Essa é uma das minhas mágoas porque, quanto a mim, o episcopado não se comprometeu com este assunto. Este facto, contudo, teve as suas vantagens porque lutávamos num campo livre independentemente dos próprios bispos. Eles não se quiseram meter muito nisso, certamente por prudência, talvez para evitar problemas com o Governo. Desta forma, deixaram-nos livres para pudermos actuar.

Com o 25 de Abril, a situação complicou-se muito mais...

Muito mais. Com o 25 de Abril chegou-se ao extremo porque o ensino particular em Coimbra (como um pouco por todo o país) foi quase todo ocupado pelos movimentos extremistas da revolução. Os professores, se estivessem dentro da FENPROF ou em certos partidos políticos, tendiam muito para o ensino do Estado por uma questão de segurança. Foram os professores e a Intersindical que dirigiam o processo.

No Colégio de São Teotónio teve problemas neste período revolucionário?

Estiveram aqui uma vez uns senhores da LUAR a dizer-me que um dia vinham ocupar o Colégio de São Teotónio. Quando eles me vieram dizer isso tive de tomar uma atitude pronta

e frontal. Eu tinha andado em África como capelão militar. Lá utilizávamos uma pistola como arma de defesa, de maneira que disse: “Os senhores venham cá quando quiserem, mas garanto-vos uma coisa: quatro ou cinco de vocês não saem daqui vivos. Tive de dizer isto. Tinha que jogar tudo porque via a pressão, pois já tinham ocupado o Conservatório Regional – uma escola privada da cidade – pela violência, estando à frente o Governador Civil. Entretanto, tinha havido na Associação Académica umas guerras por causa do Karaté. Aqueles que não eram da cor deles tiveram de sair da Associação Académica e eu convidei-os para virem para aqui treinar. Eles vieram e contei-lhes o que estava a acontecer com o colégio. Eles disseram: “isso fica connosco”. De maneira que fiquei mais tranquilo porque me senti mais seguro. Isto era realmente difícil porque tive também problemas sérios com alguns professores que eu julgava que eram uma coisa e, afinal, eram outra.

Entretanto, com a reforma Veiga Simão e com o período revolucionário do 25 de Abril vários colégios da região de Coimbra encerraram...

Foram ocupados. Por exemplo, o Colégio Lusíada, na Couraça de Lisboa, que era um colégio de ensino nocturno foi ocupado pelos professores e pelos alunos; assim como os outros também foram. Segundo o plano da Intersindical, o São Teotónio era o colégio para albergar o ensino da Intersindical, das ideias novas. E porquê? Eles queriam o São Teotónio primeiro, mas como encontraram uma barreira, escolheram o São Pedro e ocuparam-no, assim como aos outros todos. O São Pedro é que foi sede dessa cooperativa que ainda hoje existe. Mas outros também foram ocupados: o Santa Maria, o Santa Cruz, o “Os Lusíadas”, o Pedro Nunes, foram praticamente todos os que havia aqui excepto alguns que eram da infantil e da primária que escaparam a esse movimento, porque eles queriam mais os colégios do ensino liceal. Também escaparam os colégios das congregações, o Rainha Santa e o São José. Mas tentaram meter-se com o Colégio de São Teotónio, talvez por estar mais directamente ligado ao bispo e por nessa altura ainda ter instalações novas.

Ao nível dos hábitos religiosos teve de fazer alterações no colégio?

Nunca houve alteração dos hábitos religiosos. Nunca houve contestação nenhuma. Claro que há sempre algumas resistências, mas coisas de relevo não houve. O colégio manteve-se sempre sereno e seguro. Tínhamos sempre a missa aos Domingos para os internos. E chegámos a ter mais de trezentos alunos internos.

E qual a proveniência desses alunos internos?

A maior parte eram filhos de emigrantes, quer do Ultramar, quer da Europa, Brasil e América. Depois, também muitos alunos da Guiné e de Angola.

Por que razão é que a maior parte das escolas católicas (e outros colégios) não investiu no ensino técnico, preferindo o liceal?

Isso é verdade. Tenho hoje uma mágoa muito grande porque era meu desejo implementar no colégio o ensino técnico. Cheguei a mandar fazer em 1988/89, pouco tempo antes de sair, um estudo de construções mas o projecto não avançou. Porque se havia um ensino liceal, cultural, era preciso criar novas condições aos jovens para, depois de fazerem o 9º ano, terem possibilidade de optar pelo ensino técnico ou pelo ensino de cariz mais teórico.

Mas essa opção tornaria a Escola Católica mais autêntica pois estaria ao serviço das classes mais desfavorecidas...

A meu ver, estávamos muito integrados numa determinada mentalidade. Nós também sofremos mentalidades erradas e a Igreja estava só interessada em formar as pessoas no aspecto moral, cultural, intelectual e dos valores, mas não tanto no aspecto prático. Essa é uma questão nossa, era isso que se passava nas escolas que eram da Igreja. Mas aquelas que não eram da Igreja também pensavam da mesma maneira. Havia, pois, a moda do liceu.

Mas não há dúvida de que o menor poder de compra dos alunos que optavam pelo ensino técnico, os impediria de pagar as propinas devidas...

O ensino técnico era, realmente, para gente mais pobre, tinha esse estigma. O ensino liceal, pelo contrário, tinha uma boa imagem, tornava-se sedutor. Para lá iam os primeiros. Havia esta mentalidade, na altura.

Considera que foi o ensino privado, designadamente as escolas da Igreja, as grandes promotoras da expansão escolar no nosso país?

O ensino particular era o ensino que existia, porque fora do ensino particular não havia ensino. Só havia nos grandes centros, isto é, nas cidades. Nas sedes de concelho não havia ensino oficial. Nós fomos os promotores da cultura e do ensino, sobretudo nas zonas do interior. Nós é que aguentámos com tudo e depois éramos considerados uns escravos porque os alunos tinham que vir fazer exames ao liceu.

Nessa altura havia muitas escolas do ensino particular que, não sendo formalmente escolas católicas, eram, por assim dizer, escolas de matriz cristã...

Isso era verdade, porque quem normalmente se dedicava a esta ocupação eram pessoas preocupadas em transmitir aos jovens não apenas o ensino, mas também uma educação. Não era um comerciante qualquer que ia criar um colégio, mas sim quem tendo alguma cultura pensava que era bom haver escolas para educar as pessoas. Os directores dos colégios eram pessoas bem intencionadas e com cultura e, na sua generalidade, com sólida formação cristã.

Considera que hoje continua a ter pertinência a Escola Católica?

Acho que sim. Acho não só importante, mas também necessário. Agora, a Escola Católica tem que ter determinada maneira de actuação. A Escola Católica tem de aderir à grande campanha da liberdade de ensino e trabalhar, neste âmbito, com todos sem exclusão de ninguém. Temos que trabalhar com todos. Depois, dentro desse nível, devemos criar a nossa Escola Católica, própria, exclusiva, com programas diferentes, valorizando a identidade própria, a sua cultura. Hoje, a Igreja, ou trabalha dentro desta perspectiva ou então está perdida. Vamos defender a liberdade e em liberdade vamos defender o respeito de uns para com os outros e a liberdade particular de cada um de nós.

D. António dos Reis Rodrigues⁴¹

Lisboa, 9 de Novembro de 2007

O Senhor D. António, embora não estivesse directamente ligado às escolas católicas, mostrou no seio da CEP um apreço muito grande por elas e, no início da década de setenta, chegou mesmo a ser responsável pela redacção do texto-base de uma importante Nota Pastoral sobre esta problemática. Por que sentiu essa necessidade de defender as escolas da Igreja e a liberdade de ensino?

Não era propriamente a defesa do ensino da Igreja, mas sim a existência de um ensino privado concorrencial com o ensino público. O Estado não é dono do ensino. Este pertence inicialmente às famílias e as famílias têm liberdade de escolha desde que haja ensino particular e ensino público. Só deste modo terão liberdade de escolha. Claro que o Estado não respeita isto. Desde Marquês de Pombal que o ensino é público e o Estado não abdica disto.

Como compreende que o Estado tenha, desde sempre, dificultado a vida ao ensino privado, embora tenha havido ministros com uma visão menos estatizante do ensino?

O ministro que esteve mais perto da Igreja foi o Eng. Roberto Carneiro, mas simplesmente ele não podia fazer muito porque os Governos entendem que o ensino pertence ao Estado. E como a Constituição obriga a que ele seja gratuito, só o Estado tem possibilidades de o proporcionar. Claro que isto é um sofisma porque o ensino particular também poderia ser gratuito desde que o Estado o financiasse, tal como o faz para as suas escolas. Ou seja, o Estado tem a obrigação de ajudar as escolas quer públicas, quer particulares, nos mesmos termos. No entanto, não faz isso, nem fará.

Porquê?

Não sei, mas suponho que por influências externas, uma das quais é a maçonaria. O ensino depende do Estado porque este devia, dando liberdade à escola, fixar o padrão que essa escola devia atingir. Simplesmente, ele fixa padrões para as suas escolas e mais nada.

Mas por que razão a Igreja não tirou partido das boas relações entre o Doutor Salazar e o Cardeal Cerejeira, durante o Estado Novo?

⁴¹ Bispo emérito do Patriarcado (já falecido). No seio da CEP, e durante a década de setenta, foi um dos prelados que mais defendeu o ensino livre.

O Doutor Oliveira Salazar herdou uma coisa de que não abdicou, que era o papel do Estado. Salazar foi um homem que não largou a influência do Estado em sector nenhum. O Cardeal Cerejeira dizia muitas vezes a mim e a outros isto mesmo. Salazar era católico, mas não projectava o catolicismo na educação.

Sei que o Senhor D. António entre 1972 e 1973 ficou incumbido de se encontrar com o Ministro Veiga Simão e com um Secretário de Estado, o Doutor Ataíde. Recorda-se destas reuniões?

Não me recordo. Lembro-me do professor Veiga Simão não em Portugal, mas sim na América, isto já depois do 25 de Abril, quando ele era professor universitário numa escola superior.

Como era sentido este problema da liberdade de ensino pelo episcopado? Era uma preocupação geral ou só de alguns bispos?

Devia ser geral, mas só, quando muito, meia dúzia é que se preocupavam. Nas reuniões da CEP havia três ou quatro que falavam: o Patriarca, o Bispo de Braga, D. Francisco Maria da Silva, e alguns mais. Mas eu já não vou às reuniões há mais de dez anos. Agora será diferente, com mais participação.

Mas os bispos acreditavam na importância da Escola Católica?

Sim, nisso acreditavam, mas não falavam.

Mas o Senhor D. António era das pessoas que falava... Sentia bem os problemas que a Escola Católica estava a atravessar nessa altura, na década de 70?

Sim, sentia e sobretudo queria que nós copiássemos a experiência de alguns países onde há bastante liberdade de ensino, onde há escolas públicas, mas também escolas particulares que são valiosíssimas, como por exemplo, na América, em que existe de tudo (para o bom e para o mau), mas de um modo geral com experiências muito boas nesta área.

A criação de muitas escolas católicas, sobretudo na década de 60, foi devida a uma acção concertada da Igreja ou foram actos isolados de sacerdotes e bispos, indo ao encontro da procura que havia do ensino secundário liceal?

Era uma preocupação da então Conferência dos Bispos da Metrópole (que depois deu origem à actual Conferência Episcopal Portuguesa, em finais da década de sessenta).

Nessa altura também havia muitas escolas pertencentes a padres ou leigos ligados à Igreja. Quais as razões da criação dessas escolas? Eram essencialmente objectivos pastorais ou também se misturavam outros (os comerciais, por exemplo)?

Eram essencialmente pastorais. Aqui, na diocese de Lisboa, houve muitas escolas católicas. Havia um secretário diocesano que as visitava (o Pe. João Cabeçadas e depois o Pe. João Rocha). Todas as cidades e principais vilas tinham uma.

Mas as escolas católicas não teriam também a intenção de fomentar as vocações consagradas?

Aqui isso não acontecia e mesmo que tivesse essa intenção, era tarde, porque nessa altura já os seminários estavam a desfazer-se. É uma coisa impressionante ver alguns bispos não perceberem isso porque todos criaram seminários, fizeram edifícios enormes, coisas monumentais e depois de terminados serviram dois ou três anos e começaram a esvaziar-se. Alguns até se converteram em colégios.

Os bispos sentiam que havia algumas escolas da Igreja que se desviavam um pouco dos seus princípios, cuja identidade não se coadunava muito com a de uma “escola católica”?

Não, penso que não. Vingaram as escolas católicas diocesanas, vingaram as das ordens religiosas. Agora a Opus Dei está-se a afirmar nesse campo.

Durante a reforma Veiga Simão considera que o ensino particular e as escolas católicas foram afectados intencionalmente?

Acho que não. Não estava muito por dentro disso, mas acho que não.

Em 1972, o Senhor D. António foi responsável por uma das Notas Pastorais mais importantes sobre a liberdade de ensino. Foi uma iniciativa da CEP, ou resultou das muitas pressões dos directores das escolas católicas?

Foi uma iniciativa da Conferência, o que não quer dizer que os bispos não fossem sensíveis às opiniões dos responsáveis das escolas católicas. Os bispos resolveram tratar deste assunto e designaram um bispo para o efeito, que calhou ser eu.

A nota pastoral de 1972 fala, às tantas, nas deficiências existentes em algumas escolas católicas, mas também refere o seu pioneirismo. Considera que as escolas

católicas, juntamente com o restante ensino particular, foram as promotoras da expansão do ensino secundário liceal no nosso país?

Não sei, não tenho dados suficientes que me possibilitem responder a isso. Agora, ninguém tem dúvidas que se criaram escolas católicas em terras onde não havia liceus nem outras escolas secundárias e, portanto, aí foram pioneiras.

O que é que o Senhor D. António se lembra mais desse período e da luta pela liberdade de ensino?

A liberdade de ensino é preocupação de uma minoria de portugueses, pois, infelizmente, ninguém quer saber disso para nada. Estamos afectados por uma tradição que vem desde o Marquês de Pombal e não nos livramos dela. Toda a gente se habituou à escola do Estado e condenam (ou dispensam) as escolas que não são do Estado. A Escola Católica não se desenvolve, porque não tem dinheiro, e as demais em geral, são fracas. O ensino particular em Portugal é apenas tolerado. Agora podia-se ter colocado este problema na recente revisão da Concordata.

Doutor António Teodoro⁴²

**Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 30 de Março de
2007**

O Doutor António Teodoro é um profundo conhecedor da história da nossa educação sobretudo nestas últimas quatro décadas. Como é que vê o papel desempenhado pelo ensino particular, designadamente pelas escolas da Igreja, sobretudo durante o Estado Novo?

Posso-lhe confidenciar que há uns 15 anos atrás, com o Professor Steve Stoer, tivemos a ideia de vir a desenvolver um projecto que interrogasse o papel da Igreja Católica no ensino português, não apenas no Estado Novo, mas igualmente na transição para a democracia. Por várias razões, entre as quais o facto de ele estar no Porto e eu estar em Lisboa, com muitos outros trabalhos, não foi possível concretizar essa intenção. Gostaria de conhecer melhor a intervenção da Igreja Católica na educação, em particular a articulação que a Igreja faz entre a difusão da escola e a missionação, que é uma forma, no fundo, de difundir uma mensagem, a sua mensagem própria, os seus valores, a sua espiritualidade.

Mas, é um facto, não desenvolvi pesquisa sobre esta problemática. A resposta a esta pergunta (e a outras, previsivelmente) será então dada a partir dos meus trabalhos, das referências que aí tenho sobre a Igreja Católica. O meu contributo será algo não sistematizado, não é o resultado de uma pesquisa sistemática, mas antes fruto de apontamentos que me aparecem no trabalho que realizei.

Talvez o primeiro apontamento seja o seguinte: existe uma “divisão de tarefas” entre o político e o religioso no Estado Novo, de certa forma personificado num acordo tácito entre Oliveira Salazar e o Cardeal Cerejeira. Salazar era um católico fervoroso, tendo toda a sua formação, não apenas a religiosa, mas igualmente a política, sido feita à luz do pensamento da Igreja. Nomeadamente, a sua concepção do corporativismo baseava-se na Encíclica do Papa Bento XV. Toda a sua formação política foi feita no CADC, no Centro Académico da Democracia Cristã. Mas Salazar gostava, claramente, de separar o que é de César e o que é de Deus. Nesta perspectiva, considerava que as escolas eram de César, não eram de Deus.

⁴² Doutor em Ciências da Educação. Professor Associado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Destacado dirigente associativo no período sequente à revolução de Abril de 1974, chegando a ser Secretário-Geral da FENPROF entre 1983 e 1994.

O primeiro apontamento que me surge é, então, esta divisão de tarefas: a direcção das escolas deve ser do Estado, embora atribuindo à Igreja um papel grande, quase de monopólio, no que diz respeito à educação moral e religiosa. Mas, em escolas do Estado.

Embora sem ter aprofundado esta questão, parece-me que a situação de Portugal é consideravelmente diferente da de Espanha. Aí, a Igreja Católica desenvolveu um sistema educativo paralelo ao sistema do Estado, chegando a representar praticamente 40 por cento, talvez mais em alguns casos, do total da frequência escolar. Em Portugal, o Estado Novo não fez isso, nem deixou que se fizesse. Mesmo a própria universidade, a Universidade Católica, só é autorizada já com Marcelo Caetano, sendo só depois da Revolução que, de facto, tem condições para se desenvolver; aí, o major Victor Alves desempenha um papel decisivo.

Pelo que fui vendo, Salazar nunca foi favorável a que, mesmo no ensino superior, se criasse algo à parte. Isto corresponde, provavelmente, a uma visão totalizante do papel do Estado na formação da juventude, não muito longe da apresentada pelo nacional socialismo alemão ou pelo fascismo italiano.

Se o primeiro apontamento é relativo a esta espécie de “Tratado de Tordesilhas” entre o Estado e a Igreja, o segundo apontamento é sobre a quebra desta “divisão de tarefas” gerada pela dinâmica da procura social. Nos estudos que realizei o que verifiquei? O Estado Novo, logo a partir de 1936, com Carneiro Pacheco, tentou canalizar as populações recentemente escolarizadas, que passaram a terminar o ensino primário, fundamentalmente para o ensino técnico. Verificamos claramente, em 1936, a existência do que hoje chamaríamos *numerus clausus* no acesso aos liceus. Até muito tarde, defendeu-se a existência de liceus apenas nas capitais de distrito. Para aqueles que faziam a quarta classe (a escolaridade obrigatória na altura era de três anos, fazendo-se a quarta classe para prosseguir estudos), nestas novas camadas sociais, procurava-se que não fossem para o liceu, mas antes para o ensino técnico.

O que se verifica na realidade? Ser operário em Portugal nos anos 50 não era o mesmo que trabalhar na Volkswagen na Alemanha. O prestígio social, o poder nas respectivas sociedades, o salário, são completamente diferentes. As populações que começaram a enviar os seus filhos para a escola – pequenos e médios agricultores, comerciantes, funcionários, etc. –, constataram que o ensino público não respondia aos objectivos de continuação de estudos, por não haver vaga nos liceus existentes ou por ser longe – em terras como Mangualde, Nelas, os concelhos do Alentejo, não havia alternativa, a não ser na sede do distrito.

Emerge então uma procura de ensino liceal. Aí, pessoas ligadas à Igreja – não a Igreja como instituição – aparecem a responder a essa procura social, até porque eram, em geral, as que tinham qualificações académicas, sejam obtidas nos seminários ou nas universidades,

nomeadamente para dar as Humanidades. Essas pessoas aparecem a responder a uma procura reprimida, que o Estado Novo queria canalizar para o ensino técnico, mas que o filho do comerciante, do pequeno agricultor, não desejava. Eles queriam seguir o percurso que o filho do médico ou do engenheiro seguia, porque era esse o socialmente prestigiante.

Mais tarde, verifica-se o mesmo com os filhos dos emigrantes, primeiro os de África, do Congo nomeadamente, e depois os de França, que deixaram cá as mulheres e os filhos. Aí aparecem novamente essas pessoas ligadas à Igreja (até porque eram os intelectuais da época) a criar colégios, a responder a uma procura social reprimida por uma política que, no fundo, queria “desviar” a frequência escolar dessas novas camadas sociais para o ensino técnico, ou mesmo para a não continuação de estudos.

O terceiro apontamento relaciona-se com a telescola. O Dr. Aldónio Gomes, na entrevista que lhe faço e que se encontra publicada em *As Políticas de Educação em Discurso Directo* (Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2002), sublinha que são padres muitos dos impulsionadores da telescola, seja como forma de sobrevivência (terem um salário um pouco melhor do que aquele que receberiam apenas como párocos) seja como gozo intelectual, como uma oportunidade de estar junto de crianças, de trabalhar, de ler.

Novamente temos a Igreja Católica, não como instituição, mas através dos seus párocos, a desempenhar um papel relevante na expansão escolar. Muitos desses padres até vieram a abandonar o sacerdócio, sendo hoje professores de Português em muitas escolas. Mas desempenharam o papel de possibilitar a essas camadas sociais, sobretudo rurais, o acesso à continuação da escolarização pela telescola, pelo ensino mediatizado.

Esses são três apontamentos que surgem dos meus trabalhos sobre o Estado Novo, convergentes, aliás, com os do Professor João Barroso. Até aos anos 60, o ensino liceal particular tinha uma frequência superior ao ensino liceal público, o que quer dizer que era não apenas um nicho restrito, mas tornando-se antes uma escapatória para uma procura que estava fortemente reprimida por uma política oficial de controlar o ensino liceal como um ensino de elites, conduzindo directamente à universidade.

No fundo, já justificou por que é que, em grande parte do Estado Novo, havendo alguma cumplicidade entre Igreja e Estado, nunca houve apoios declarados e concretos ao ensino particular. Os primeiros subsídios só aconteceram com Veiga Simão...

Coloca-se uma outra questão. Com Veiga Simão há, de facto, um programa de crescimento acelerado da escolarização, surgindo o conceito de ensino supletivo. O ensino privado torna-se parceiro, nomeadamente onde não existe escola pública. Como o objectivo é

escolarizar universalmente, primeiro os seis anos e depois os oito, é preciso recorrer a todos, pelo que surge um novo conceito, que não existe antes. Mesmo Leite Pinto, que tem uma política de expansão escolar e uma defesa explícita do valor dessa expansão, nunca a concretizou num plano sistemático. Com Veiga Simão surge claramente o conceito de rede e, onde não há escola do Estado, há escola particular. Se está na escola particular, esta criança deve ser apoiada como se estivesse numa escola pública. Não sei se na altura já existiam os contratos de associação...

Não. Ainda não...

Mas são precursores do que vêm mais tarde a ser estes contratos de associação. Veiga Simão toma uma decisão, que basicamente é a seguinte: queria que todos os concelhos tivessem pelo menos uma escola preparatória, pelo que mandou técnicos por esse país fora para conseguir apoios locais. Há uma célebre reunião na Biblioteca Nacional com os Presidentes de Câmara, que termina tardíssimo, em que tenta fazer a emulação entre eles, para todos terem uma escola preparatória no seu concelho. Depois do 25 de Abril, pela própria lógica da procura, se o concelho já tem escola até ao 6º ano, porque não ter até ao 7º e 8º, e depois de ter até ao 9º? E por que não ter o secundário? Foi esta a dinâmica da expansão do ensino pós-primário. As famílias matriculavam os seus filhos numa escola, estes terminavam o ciclo e agora? Vão para 40 ou 50 quilómetros dali para continuar os estudos? Assiste-se, então, sobretudo nos anos 70 e princípio dos anos 80, a uma enorme pressão para alargar até ao final do secundário a oferta escolar nos concelhos do interior do país.

Há outra questão, que colocou, relacionada com as dificuldades do ensino particular. O ensino particular, nomeadamente aquele que é desenvolvido pelas pessoas ligadas à Igreja, com excepção dos grandes colégios de Lisboa e do Porto, é um ensino particular não para as elites sociais, mas para as camadas emergentes que são pela primeira vez escolarizadas. Ou seja, não estamos a falar de escolas que foram construídas para as elites, estamos a falar de escolas que o foram para responder a uma procura social de camadas que, vindas de baixo, começam a ter alguma disponibilidade económica e começam, sobretudo, a transferir para a formação dos filhos as suas aspirações a uma vida melhor, expressa na conhecida frase “a melhor herança que te deixo é um curso”.

Nesta perspectiva, grande parte das escolas da Igreja não estavam ao serviço de uma elite, mas sim ao serviço das classes mais desfavorecidas, contrariamente à imagem que se procura veicular...

É por isso que, no momento em que o Estado alarga a sua rede, estes colégios vão passar por dificuldades. Porque essas pessoas obviamente não têm posses e vão para as escolas do Estado. Ou é o próprio colégio que se transforma na escola pública ou vai à falência. Muitos deles transformaram-se em escolas públicas.

Não vê aqui alguma ingratidão por parte do Estado?

É algo semelhante ao que está a acontecer, presentemente, com o ensino superior. Estamos numa fase que é a fase da universalização, da massificação da escola, que é feita em Portugal muito mais tardiamente do que a dos países do Centro e do Norte da Europa.

Na política não há gratidão ... há lógicas sociais, há bases sociais de apoio. O próprio Estado Novo nunca viu com bons olhos a partilha de poder com a Igreja. Com os Centros Republicanos, tudo fez para que eles terminassem. O sistema de ensino particular na altura do 25 de Abril só sobrevivia onde o Estado não estava, como era o caso de áreas do ensino superior, como a Psicologia, “deixada” para o ISPA, a Contabilidade ou, na educação pré-escolar, a formação dos educadores de infância.

Mas não vislumbra alguma intenção do Ministro Veiga Simão em acabar com algum ensino privado que funcionava mal?

Não tenho informação para poder afirmar isso. Não quero fazer nenhum juízo de opinião. A ideia dominante na época era a de que a educação era uma competência do Estado. O próprio conceito de democratização do ensino, de que Veiga Simão foi o vulgarizador e impulsionador (não o criador), ia no sentido de o Estado responder a todas as necessidades de frequência escolar.

Tendo em conta que democratizar o ensino era criar condições para todos terem acesso à educação, privilegiando as populações afastadas dos grandes centros, não considera que foram as escolas privadas em geral, sobretudo as escolas católicas – ou as escolas de matriz cristã –, as grandes promotoras dessa expansão escolar logo desde o seu início? Estou a recordar-me das décadas de 50 e 60.

Se tivesse que escrever sobre isso não diria desse modo. Diria que, num período de procura de educação pós-primária, as escolas particulares foram a resposta. Grande parte dessas escolas foram criadas por católicos, incluindo padres, até porque era no âmbito do catolicismo, sobretudo nos meios do interior rural, que existiam os “intelectuais orgânicos” capazes de tal iniciativa. E não diria desse modo porque não tenho elementos que me

permitam dizer que existisse uma atitude pensada e coordenada por parte da Igreja Católica, a partir da sua hierarquia. A pesquisa empírica pode desmentir isso, ou seja, desconheço se o que é hoje a conferência dos bispos teve a expansão da escolarização como uma palavra de ordem, uma orientação. Essas escolas surgem como uma resposta a uma procura reprimida. Num País que tem pouquíssimos intelectuais, competia ao padre, ao médico, às “forças vivas”, avançar com a constituição do colégio. Admito também que, numa situação em que o ensino particular dependia de autorização do Estado, a própria Igreja não se quisesse expor.

Mas, curiosamente, na década de sessenta, os bispos começam a reagir, a expor-se. Em 1962, publicam uma Nota Pastoral sobre “o católico português como cidadão”, em que, quase no seu final, abordam telegraficamente a situação do ensino particular; depois, em 1964, emitem um novo texto exclusivamente dedicado à problemática da liberdade de ensino. O tom é de evidente desagrado...

Esses são anos já marcados pelo espírito do Concílio Vaticano II. No catolicismo começam a existir as primeiras rupturas com o Estado Novo. Há mudanças significativas, começando a expressarem-se algumas vozes no sentido de “desatrelarem” a Igreja do Estado Novo.

Mas aqui posso sinalizar um outro apontamento: é que essa separação de responsabilidades entre a Igreja e o Estado, personificada por Salazar e Cerejeira, não é válida para as colónias. Ou seja, até aos anos 50, o Estado Novo atribui fundamentalmente às igrejas – digo no plural pois aí o Estado dá grandes liberdades às igrejas protestantes – de ligar missionação a escolarização. A passagem de “indígena” a “assimilado” era atribuída pela cristianização e pelo falar português. Essa separação é válida no Continente, não é válida para as colónias.

Vamos passar para um período que conhece bem: a transição para a democracia. Nessa altura, foi protagonista de uma corrente de pensamento onde parecia não haver lugar para o ensino privado. Quer explicitar a sua posição?

Aqui há vários princípios, todos eles de natureza ideológica, que convergem. O primeiro princípio assenta no reconhecimento de que é competência do Estado responder às necessidades educativas, logo é o Estado que deve prover os meios e as possibilidades de corresponder a toda a oferta educativa. Um segundo princípio: a educação não pode ser um negócio, não se pode tornar uma mercadoria – os serviços essenciais, seja a saúde ou a educação, devem ser públicos, providos pelo Estado. Saúde ou educação são direitos sociais,

não um serviço que se compra ou se adquire. Há toda uma dimensão ideológica contra a existência de instituições sociais que tenham o lucro como motor, o que, aliás, ainda está presente no actual estatuto do ensino particular e cooperativo, que remete praticamente só para cooperativas (ou fundações) a possibilidade de criar instituições de ensino superior.

Há depois um terceiro princípio, que está na base de uma grande polémica, que é sobre o conceito de pluralismo: pluralismo *de* escolas ou pluralismo *na* escola? Basicamente, o que representei, de certo modo, foi esta corrente do pluralismo *na escola* (e não *de escolas*).

Estou convicto que esta será uma das questões centrais do século XXI: até onde irão os processos de individuação e, sobretudo, de afirmação de identidades grupais, sejam sociais, religiosas, ou mesmo de orientação sexual. Pode-se ter uma universidade só para homossexuais? Ou só para os membros de uma determinada religião? Nos EUA começaram a aparecer universidades que pretendem só admitir estudantes de uma determinada religião. No Brasil, os lugares de direcção só podem ser ocupados por professores dessa religião. Uma amiga minha, católica, foi a última reitora de uma universidade presbiteriana; a partir de então, o reitor passou a ser indicado pela hierarquia da Igreja, sendo obrigatoriamente presbiteriano. Mas o mesmo está a suceder em muitas universidades católicas, sobretudo depois da eleição do Papa Bento XVI. Nestes últimos tempos, mesmos em espaços de grande liberdade, como as universidades, há um fechamento que atinge praticamente todas as religiões. Em ordens religiosas como a Opus Dei, com os seus próprios colégios, o conjunto de valores por si considerados matriciais são o cerne do respectivo projecto educativo.

Voltando um pouco atrás, esta discussão tem subjacente um problema de direito: o direito da família versus o direito das crianças e dos jovens. Uns, privilegiam o direito das famílias a reproduzirem as suas crenças e ideologias; outros, privilegiam o direito do novo ser a ter acesso à multiplicidade de valores para poder fazer as suas opções na idade adulta. Há aqui estes balanços, até no plano internacional, que são interessantes analisar. A Declaração Universal dos Direitos do Homem privilegia a família e o direito desta a escolher a educação dos seus filhos; a Declaração dos Direitos da Criança privilegia o novo ser em crescimento e a possibilidade de este ter acesso a diferentes visões do mundo para, mais tarde, poder fazer as suas opções.

Os tempos de que estamos a falar, o pós 25 de Abril, têm de ser compreendidos a partir de uma acesa luta, que é não só ideológica, mas sobretudo de poder, em que a Igreja Católica intervém activamente. Na educação fá-lo com um grande apoio às associações de pais. Não sei se de forma organizada, mas a emergência do que é hoje a CONFAP tem na sua génese militantes católicos, a começar por Krus Abecassis, mais tarde eleito Presidente da Câmara de

Lisboa pelo CDS. A CONFAP desempenha um papel de resistência contra algumas das mudanças introduzidas na educação, organizando sobretudo as classes médias que tinham os seus filhos nos liceus.

Pode-se referir ainda a própria emergência da Universidade Católica, assumida como uma instituição para a formação de elites, nesse conturbado período, afirmando-se como instituição de alguma forma alternativa às universidades públicas marcadas por grandes conflitos, académicos, ideológicos e políticos. As ligações estreitas entre a Universidade Católica e alguns grupos bancários e empresariais, em campos como a economia e a gestão, mas não só, mostra que a Universidade Católica se tornou num campo privilegiado de recrutamento para esses grupos económicos.

Mas não será que, neste período, o ataque ao ensino privado é principalmente por causa das escolas da Igreja? Ou seja, existiu a intenção de atacar a instituição chamada Igreja?

Pode ter existido! Não direi que não tenha existido em alguns sectores políticos, até porque alguns sectores da Igreja Católica estavam profundamente ligados a organizações contra-revolucionárias como o MDLP e o ELP. Veja-se a participação conhecida do cônego Melo (e de outros párocos) na actividade dessas organizações, em particular nos assaltos às sedes do Partido Comunista e de outros partidos de esquerda, sobretudo no Norte do País.

Mas são os chamados sectores moderados do MFA, ou Grupo dos Nove – no caso da Educação, o major Vítor Alves, então Ministro da Educação do VI Governo Provisório, que desempenham um papel fundamental de apaziguamento na relação com a Igreja Católica. O normal funcionamento da Universidade Católica deve-se ao major Vítor Alves.

Mas reconhece que esse período foi extremamente penoso para muitas escolas privadas, designadamente escolas da Igreja...

Não sei se nessa altura havia muitas escolas da Igreja. Havia escolas com pessoas ligadas à Igreja. Não sei se se pode falar em escolas da Igreja. Agora, nesses processos juntam-se várias coisas. Lembro-me da altura em que estava no Ministério da Educação, em que apareciam representações locais que vinham reivindicar: nacionalize-se o colégio! Uma vez eram os militares que serviam de moderadores, com a sua legitimidade revolucionária. O que essas representações locais exigiam era que o MFA fosse lá nacionalizar o colégio! E era o MFA e a Direcção-Geral do Ensino Básico, o Professor Rogério Fernandes, a travar, a

dizer “não senhor, tem que se ver”. Muitas vezes, isso correspondia a ajustes de contas no plano local...

...como aconteceu com o colégio diocesano de Proença-a-Nova...

...com conflitos muito grandes. Éramos nós – na altura era inspector-chefe (e oficial da Marinha na altura do 25 de Abril) – a travar essas intenções, umas vezes com o apoio do MFA. Mas o MFA dependia também muito de quem eram os oficiais que estavam no terreno. Posso dizer que, no caso da Direcção-Geral do Ensino Básico, a orientação era de travar esse tipo de iniciativas. Umhas vezes tivemos êxito, outras não. Mas era uma enorme pressão! Volto a dizer, muitas vezes correspondiam a ajustes de contas locais que eram transportados para o poder central resolver.

Na sua tese de doutoramento, entre outros questionamentos, pretende encontrar razões para o atraso educativo nacional. Não estará na centralidade do Estado – imposta por Pombal e ainda hoje prevalecente, minimizando outras alternativas oriundas da sociedade civil ou da Igreja – uma das principais razões deste atraso?

Na minha tese de doutoramento tento encontrar resposta a esta pergunta utilizando a perspectiva teórica do sistema mundial moderno. Não fiz propriamente pesquisa empírica, utilizei os trabalhos existentes, seja da historiografia portuguesa em geral, seja da história da educação em particular. No essencial, trabalhei com uma perspectiva teórica que se utiliza na sociologia, mas que raramente era utilizada na história da educação. Tendo este quadro teórico como base, a razão principal que encontrei para o chamado “atraso educativo português”, foi o processo de periferização de Portugal desde o século XVII, que se acentua com o Tratado de Methuen. Portugal, para manter a sua independência política, torna-se uma colónia económica da Inglaterra – torna-se aquilo a que chamamos um país semi-periférico que funciona como intermediário entre o centro e a periferia.

É a linguagem de Boaventura Sousa Santos...

Boaventura de Sousa Santos também trabalha com este quadro teórico, que tem a sua origem em Wallerstein, um sociólogo historiador americano, que vai buscar a Fernand Braudel um conjunto de referências no campo da História; em Portugal, Wallerstein socorre-se de Vitorino Magalhães Godinho, que trabalhou com ele e Braudel, em Paris.

Agora, nesse processo de periferização há outras razões que a ajudam a compreender. Uma delas, sempre apontada, é o facto de Portugal estar fora da competição económica

mundial. Outros historiadores referem o facto de Portugal não ter precisado de educação, da escola, para construir a sua identidade nacional, por ter, talvez, as fronteiras mais antigas do mundo (pelo menos da Europa, seguramente), de não ter tido grandes convulsões políticas e sociais, não ter tido guerras civis. A escola não foi necessária para “colmatar essas feridas” – esta é a tese de Jaime Reis. Mas há também as consequências da Inquisição: o que faz avançar a ciência e o pensamento é a heterodoxia; e a Inquisição encarregou-se de a matar, no que foi, mais tarde, seguida pelo Estado Novo. E a essa causa a Igreja Católica não se pode furtar: foi o seu responsável maior. Há um texto espantoso de Magalhães Godinho sobre as “impossibilidades do século XX português”, que sintetiza esta discussão: tivemos uma burguesia fraca e temerosa, que queria ser como a de além Pirinéus, mas que tinha medo das respectivas consequências. Uma burguesia que nunca rompeu com a aristocracia, o *ancien regime*. Uma burguesia que viveu fundamentalmente das rendas, que não viveu do seu trabalho.

Neste contexto, a educação surge sempre como marginal. Isso faz com que cheguemos à II Guerra Mundial com taxas de analfabetismo na ordem dos 45%, uma situação pior do que a do Chile, pior que a da Argentina, que a do Brasil, ou seja, pior do que das antigas colónias da Ibéria. Temos de entender isto como um processo de longa duração.

Agora, a sua questão retoma uma tese, não apenas de autores católicos, mas de outros, como António Barreto, que é o problema da centralização do Estado como principal causa do “atraso educativo”. Há Estados centralizados que fizeram a expansão da educação muito cedo. Na Prússia, o centro do que é hoje a Alemanha, foi a partir do Estado que se fez a expansão escolar desde Bismark. Há outros modelos de expansão escolar que nasceram da sociedade civil, nomeadamente naqueles países onde houve guerras religiosas, onde cada uma das confissões religiosas assumiu a educação dos seus filhos, como foi o caso dos Países Baixos. Noutros casos, foram as próprias comunidades locais. Temos o exemplo da Inglaterra, dos EUA, do Canadá. Aí, a escola nasce da sociedade civil para o Estado e não do Estado para a sociedade civil.

Não há nenhuma evidência empírica de que um processo seja melhor do que o outro. Há países fortemente centralizados que fizeram a expansão educativa cedo. É o caso da França e da Alemanha – melhor, da Prússia, pois a Alemanha é uma realidade política posterior. Em Portugal, é evidente que estamos perante uma sociedade civil débil, com um Estado igualmente débil, sempre com as suas crises financeiras, que atravessam todo o período liberal. No fundo, estamos perante poderes débeis, mas que se encostam uns aos outros. A Igreja, por sua vez, mantém uma ligação estreita à Coroa, assumindo a sua condição de

religião de Estado. Se associarmos a isto uma industrialização tardia, extremamente tardia, e o facto de, desde o século XVII, Portugal funcionar como intermediário entre o centro e a periferia do sistema mundial, temos um conjunto de razões que nos podem ajudar a compreender a questão.

Este debate está presente já no final do século XIX, nas Conferências do Casino, nomeadamente num texto notável de Antero de Quental, sobre as "Raízes da Decadência dos Povos Peninsulares". Estamos perante uma sociedade que não valoriza o trabalho, que não precisou do trabalho – foi o ouro do Brasil, foram as rendas – para produzir riqueza. Nesta análise, os autores de formação weberiana valorizam muito negativamente a influência católica, que desvaloriza o trabalho e a riqueza, colocando, em contraponto, as ideias da Reforma de Lutero e Calvino, onde o trabalho e a produção de riqueza são apontados como um meio de aproximar o Homem de Deus, o que permitiu criar nos países de cultura protestante uma relação das elites com o trabalho completamente distinta da dos países católicos.

Mas, o quadro teórico que utilizei aponta fundamentalmente o processo de periferização de Portugal no sistema mundial como o centro da explicação. Autores como Miriam Halpern Pereira comparam Portugal com outras regiões, como a Catalunha (e Wallerstein, também com a Escócia). E o que se verifica? A Catalunha e a Escócia perderam a independência política mas ficaram no centro da construção do sistema mundial moderno, o que lhes permitiu níveis de desenvolvimento altíssimos. Portugal manteve a independência política de Castela, de Espanha, mas ficou na periferia desse processo, porque, para ter a protecção da Inglaterra, esta impediu que Portugal entrasse em competição com os produtos que produzia. O sociólogo Carlos Fortuna estuda isso através do chamado “ciclo do algodão”, em que Portugal funcionava como intermediário do algodão que vinha de Moçambique, mas cuja produção final era em Inglaterra. Nesse ciclo, Portugal funcionava tipicamente como um intermediário.

Mas não considera que a emulação entre escolas e entre ensinos estatal e não estatal não promoveria melhor educação e mais desenvolvimento?

Não trabalhei essa dimensão a nível da Igreja. Analisei um trabalho de um colega, António Candeias, que trabalhou essa questão tomando como centro o movimento operário, de dominante anarco-sindicalista e anarquista. O movimento operário do início do século não confiava na escola da República, apontada como sendo uma escola burguesa, e procurou criar as suas próprias escolas. Mas essa orientação nunca atinge números significativos: apenas

cerca de uma dezena de escolas. Foi sempre muito difícil à sociedade civil fazer emergir esses projectos alternativos. Não sei se outras instituições – seja a Igreja, ou outros – tiveram projectos nesse sentido.

Aqui, na Universidade Lusófona, não na perspectiva que você está a colocar, temos algumas teses feitas, ou a decorrer, que interrogam a questão da centralização *versus* descentralização no desenvolvimento do sistema educativo português. Recentemente, apresentei um livro de Áurea Adão e Maria Neves Gonçalves (Livros Horizonte, 2007), que é o primeiro trabalho historiográfico sobre o aparecimento do Ministério da Instrução Pública e Belas Artes. Neste trabalho, é bem visível essa luta entre os partidários da centralização e da descentralização. O que prevaleceu sempre foi a centralização, e os poucos projectos descentralizadores que emergem a partir de 1870 são frágeis e rapidamente derrotados. O primeiro projecto descentralizador é derrotado por um bispo político, o bispo de Viseu. É ele quem derrota e recentraliza, acabando mesmo com o Ministério da Instrução Pública de D. António da Costa. Quem recentraliza todo o ensino no final do século XIX é um homem da Igreja, o bispo de Viseu.

Mas não era a voz da Igreja...

Não sei! Foi ele que sucedeu ao Duque de Saldanha. Mas deve-se ao bispo de Viseu o fim do primeiro esboço de descentralização no ensino em Portugal.

Contudo, considera que a Igreja Católica exerceu um papel fundamental na escolarização?

A atitude das igrejas face à leitura e à escrita é historicamente diferente. As igrejas surgidas da Reforma deram um contributo diferente (e muito superior) do da Igreja Católica aos processos de alfabetização das populações. O centro dessa diferença está na obrigatoriedade da leitura da Bíblia, nomeadamente da sua leitura no culto público.

Nos países do Norte da Europa, predominantemente protestantes, quando a escola aparece, no século XIX, as populações, na sua maioria, já sabem ler, pois aprenderam a partir da Bíblia, traduzida para a sua língua nacional. A escola vai consolidar um processo e alargá-lo. Nos países católicos não se verifica nada disso, até porque o culto é todo feito em Latim, uma língua só acessível ao clero e a poucos elementos cultos da sociedade.

Por exemplo, no Norte da Europa, as mulheres são mais alfabetizadas que os homens. No Sul, verifica-se o contrário, onde as maiores taxas de analfabetismo se encontram nas mulheres. A razão para isso está no facto de, no Norte da Europa, terem sido as mulheres as

primeiras alfabetizadas pelos pastores, na leitura da Bíblia, sendo depois elas que, em casa, à noite, ensinavam os maridos e filhos quando estes regressavam do trabalho no campo. Saber ler, ler a Bíblia em público no culto religioso, foi um poderoso elemento de identidade nessas comunidades, antecipando e favorecendo a universalização da alfabetização nesses países.

Em Portugal, Rui Ramos, em alguns textos publicados nos anos 80, procurou relacionar alfabetização e influência da Igreja Católica. Penso que as suas conclusões não desmentem o que afirmei. Mostram apenas que a Igreja não foi travão ao desenvolvimento da escolarização em Portugal, pois não encontrou diferenças significativas entre o Norte, mais influenciado pela Igreja, e o Sul, onde essa influência é muito menor. Mas, também ninguém pode afirmar, com evidência empírica, que a Igreja Católica tenha sido o motor e a impulsionadora da alfabetização e escolarização dos portugueses!

Uma última questão. No actual contexto social, político e legislativo, como acha que a Escola Católica pode conciliar a abertura a todos – por ser “católica” – com a necessidade de cobrar propinas (sempre que não tenha contrato de associação)?

Não sei! A questão que considero importante é se as escolas confessionais podem dar um contributo positivo para a grande questão humana do século XXI, que o sociólogo francês Alain Touraine sintetizou na frase, *Podemos viver juntos?* Esse é, para mim, o grande desafio e a grande questão, reconhecida aliás no chamado Relatório Delors, feito para a UNESCO (*Educação, um Tesouro a Descobrir*, na tradução portuguesa), como um dos quatro pilares do processo educativo: *saber viver juntos, saber viver com os outros*. E aqui, como em todos os momentos da história da Igreja Católica, não sei se haverá uma “escola católica”. É que não consigo vislumbrar qualquer semelhança entre os projectos educativos das escolas geridas pela Opus Dei e os projectos de emancipação social das muitas “escolas católicas” que por esse mundo fora procuram concretizar a *Pedagogia do Oprimido* (e *da Esperança*) de Paulo Freire.

Dr. Frederico Valsassina Heitor⁴³

Lisboa, Colégio Valsassina, 18 de Outubro de 2006

A história de vida do Dr. Frederico Valsassina confunde-se com o ensino particular. Quando começou, efectivamente, a sua actividade neste campo?

É um pouco difícil responder a esta questão porque nasci em 1930 num pequeno Colégio, propriedade de meus Avós. Minha Avó materna tinha fundado um colégio primário em 1898 na freguesia da Graça, em Lisboa.

Recordo-me, já com 4 anos, da instalação da Escola Valsassina no Palacete Lousã com os níveis de ensino que hoje tem, onde vivia com meus pais e avós maternos.

Assim, desde os mais tenros anos que acompanhei a família nos problemas inerentes ao ensino particular numa perspectiva das dificuldades de que ia tomando conhecimento.

Em 1949, quando foi publicado o novo Estatuto do Ensino Particular e a lei da separação dos sexos, altura em que a lotação de raparigas seria de 40% do total de alunos, os meus avós, fundadores do Colégio, tiveram grandes dificuldades na adaptação da sua escola à nova realidade. Em boa hora meu avô convidou meu pai para director financeiro onde revelou grande dinamismo e foi, sem dúvida, devido à sua acção que o Colégio tomou o lugar que passou a ocupar, no quadro do Ensino Particular.

Quando meu avô faleceu, em 1951, eu era estudante universitário e passei a colaborar directamente com meus pais e a sentir os problemas duma forma mais acutilante.

E quais eram as dificuldades que pressentia?

Dificuldades decorrentes da falta de apoio estatal e sobretudo da falta de consideração pela acção desenvolvida pelo ensino particular em prol do próprio país. Hoje recordamos com saudade o desaparecimento da Inspeção Geral do Ensino Particular, mas, nessa altura, a sua prepotência era evidente, fruto da posição do Ministério da Educação relativamente às escolas privadas.

Um exemplo dessa super protecção ao ensino oficial, e correspondente subalternização do ensino particular, era dado pela publicação, em Agosto, das estatísticas de aproveitamento escolar nos exames. O ensino oficial aparecia normalmente com valores da ordem dos 98% enquanto o ensino particular ficava pelos 15%. No ensino particular nem havia a seriedade de

⁴³ Quando faleceu, em 2010, era proprietário do Colégio Valsassina em Lisboa, tendo sido seu director durante décadas. Co-fundador da AEEP, tendo ocupado nela diversos cargos dirigentes.

separar o particular em estabelecimento, do doméstico e do individual. Quando o Grémio dos Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular se fundou, nos anos cinquenta, um dos problemas mais prementes era evitar a saída das estatísticas, em Agosto, com a forma habitual e no mês dedicado às matrículas nos Colégios.

Sendo Ministro da Educação o Prof. Leite Pinto, o presidente do Grémio, Dr. Estácio da Veiga, apresentou um trabalho excepcional em que mostrava que o número de alunos que começava o ciclo e terminava no ensino oficial, no número mínimo de anos, era muito inferior ao do ensino particular em iguais circunstâncias. Recordo-me do Sr. Ministro ter comunicado à Direcção do Grémio que podiam estar descansados que estatísticas elaboradas desta forma não mais seriam publicadas. E efectivamente nunca mais saíram.

Mas não notava algum apreço por parte dos Ministros Leite Pinto e Galvão Telles em relação ao ensino particular?

A altura a que me referi inicialmente era a do Ministro Carneiro Pacheco, que fez publicar a lei de separação dos sexos que criou graves problemas aos colégios, sobretudo nas grandes cidades. Obviamente que nessa altura se dizia «à boca pequena» que esta lei ia ao encontro da pretensão das escolas femininas das congregações religiosas. Contudo não se sabe, ainda hoje, se este boato terá correspondido à verdade.

Eram tempos muito difíceis. Os professores do ensino particular tinham o seu Sindicato Nacional, mas aos proprietários dos colégios não se permitia que tivessem uma organização que defendesse os seus legítimos interesses.

Apesar de vivermos num Estado Corporativo, a criação do Grémio não foi fácil e a comissão eleita para tratar da sua constituição foi levada a aceitar algumas condições que, vistas hoje, nos parecem ridículas, para não utilizar um termo mais forte.

Desde o nome – “Grémio Nacional dos Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular” - aos próprios estatutos, ao emblema, ao estandarte e ao secretário-geral todos foram impostos pelo Ministério das Corporações. Tudo me foi relatado por meu pai, vogal da comissão instaladora (em memória de meu avô que tinha sido impulsionador da ideia), conjuntamente com o Dr. Sousa Monteiro (Colégio Académico de Lisboa), presidente, e Pe. Lopes (Colégio Brotero, do Porto), secretário.

O Grémio era considerado facultativo, o que manifestamente tirava força à sua organização de classe, ainda que todos os colégios fossem obrigados a contribuir com uma jóia e cota mensal para a organização corporativa.

Esta situação tinha graves consequências pois várias vezes quando o Grémio apresentava reivindicações junto dos ministérios, estes contestavam a sua representatividade dizendo que era um Grémio facultativo, não representando todo o ensino particular.

Por outro lado, foi imposto que os representantes dos estabelecimentos fossem os directores pedagógicos e não os seus proprietários, como seria previsível dado o próprio nome do Grémio, situação que criou bastantes dificuldades e foi determinante na falta de interesse manifestada nas Assembleias Gerais, pelo reduzido número de participantes, e que conduziu ao marasmo dos últimos anos.

Estou a fugir à sua questão, em concreto, mas considero necessário apresentar os condicionalismos da época. Quando da nomeação do Prof. Leite Pinto como Ministro da Educação Nacional, iniciou-se um novo ciclo nas relações do Ministério e do Grémio a que atribuo duas situações especiais, uma de carácter geral e outra particular. O Prof. Leite Pinto disse-o publicamente que era ministro da Educação Nacional onde se incluía o ensino particular. Facto simples mas de enorme efeito. A relação pessoal entre o ministro e o presidente do Grémio, visto terem sido colegas como Assistentes na Faculdade de Ciências de Lisboa, foi determinante.

O Ministro Leite Pinto pode ser considerado o grande defensor do ensino particular e o impulsionador duma nova mentalidade na forma como se passou a encarar este sector do ensino. Considerou que uma das injustiças praticadas era o facto de os alunos do ensino particular não prestarem as suas provas de exame dentro da sua escola. Esta simples constatação teve, como se pensará, muitos detractores tanto nos serviços do ministério, como junto dos Srs. Reitores dos Liceus. Mas, dada a sua intransigência, acabou por sair legislação sobre a realização de exames nos estabelecimentos de ensino particular. Ainda que essa legislação mostrasse uma profunda desconfiança do ministério, ela deve ser considerada uma vitória do Grémio.

Durante a realização desses exames, a competência dos directores passava para o reitor do liceu mantendo-se a responsabilidade na direcção. Os alunos tinham que suportar um agravamento nas propinas de exame e nos júris das provas orais dos 1º e 2º ciclos de quatro elementos, e só um poderia ser do estabelecimento, enquanto que no complementar era vedada a presença de qualquer elemento do estabelecimento.

Os colégios passaram a ser conhecidos, por dentro, pelos professores do ensino oficial quando anteriormente só eram visitados pelos Srs. Inspectores e quando eram.

Os colégios tiveram que se reapetrechar, não raras vezes, com material que nem os próprios liceus possuíam, equipando melhor os seus laboratórios e criando uma nova situação

que só beneficiou o nosso tipo de ensino. Aos olhos do público, a realização dos exames nos próprios estabelecimentos foi encarada como uma dignificação das escolas privadas e do seu corpo docente.

Os alunos do ensino particular beneficiaram do ambiente que conheciam e nos trabalhos práticos, sobretudo, as vantagens foram bem realçadas. No entanto, algumas críticas afirmavam que o rigor nos exames orais era maior nos colégios.

Recordo o Sr. Reitor do Liceu Camões numa reunião preparatória dos exames ter dito que durante os exames dentro dos colégios não eram só os alunos que estavam a ser examinados, mas também os próprios professores do liceu.

Posso afirmar, sem receio, que do ponto de vista do ensino particular o Prof. Leite Pinto teve uma acção merecedora dos maiores elogios.

A posição do Prof. Galvão Teles relativamente ao ensino particular e à direcção do Grémio foi de grande dignidade e creio que as suas ideias sobre autonomia das escolas privadas, que não teve ocasião de pôr em prática, estão na génese do que hoje se fala.

Mas não havia subsídios para o ensino particular?

Não. Só mais tarde, já com o Prof. Veiga Simão, é que apareceram os primeiros subsídios, que, por não terem critérios pré-estabelecidos, se tornaram por vezes bastantes caricatos. Recordo-me duma escola privada pertencente a um país amigo ter recebido um pequeno subsídio, à volta de 30 contos. Não chegou a dar um incidente diplomático, mas quase.

Já lá vamos ao período Veiga Simão. Mas ainda relativamente à década de 60, houve a criação de imensas escolas particulares, muitas das quais da Igreja...

É fundamental realçar o importantíssimo papel desempenhado pelo Inspector Superior do ensino particular da altura, Dr. Almeida Carneiro. Era um homem discreto mas interessado que acompanhava as obras dos colégios com enorme carinho e discrição, despido de uma burocracia notável para a época. A forma como despachava as novas construções e estimulava os directores mereceu-lhe uma extraordinária manifestação “espontânea” de apreço e simpatia durante o 1º Congresso do Ensino Particular, realizado na Feira das Indústrias, em Lisboa, na Páscoa de 1965.

Em simultâneo com o Congresso, realizou-se uma mostra de material com que as escolas se reapetrecharam, organizado pelo Grémio com as firmas especializadas. Para o público, e diremos até para as pessoas ligadas ao ensino oficial, causou sensação os quadros e mapas que

indicavam que o frequentavam no ensino liceal (1º ciclo, 2º ciclo e complementar), 66% do total de alunos.

Dada a carência de vagas do ensino oficial e a deficiente cobertura no País dessas escolas, e considerando o desenvolvimento económico dessa década, foi normal que tanto a Igreja como a sociedade civil investissem no ensino privado

Considera que a maioria dos colégios existentes nessa altura era directa ou indirectamente ligada à Igreja, isto é, aqueles que não eram diocesanos ou de congregações religiosas eram normalmente de “inspiração cristã”?

Sim, muitos deles, até porque a liberdade religiosa não era apanágio do governo da altura. Poderia haver um ou outro que não fosse de inspiração cristã, mas dado as circunstâncias da época, em que vivíamos, eram poucos.

No nosso caso particular sempre afirmámos essa inspiração tradicionalmente portuguesa, contudo a Igreja tem-nos criado dificuldades crescentes. Ultimamente, a preparação pedagógica dos actuais professores de Educação Moral e Religiosa Católica formados pela Universidade Católica é bastante superior, na maioria dos casos, à dos sacerdotes que nos eram enviados directamente pelo Secretariado do Patriarcado com grande benefício para os alunos. Mas, desta forma, muitas cerimónias religiosas que se realizavam no Colégio deixaram de se realizar.

Muitos dos colégios existentes nas aldeias e vilas do País eram “colégios de padres”. Qual era, na sua opinião, a principal motivação? Pastoral? Pedagógica? Ou outras?

Penso que todos esses colégios deram ao país uma contribuição notável suprimindo a falta de cobertura da rede pública. Falar duma intenção comercial, designação muito em voga quando se pretende denegrir o nosso ensino, é no meu entender profundamente injusto. Obviamente que essas escolas retiravam os seus proveitos normais na recompensa do seu trabalho. Não me compete necessariamente analisar a sua intenção pastoral, mas pedagogicamente não tenho qualquer dúvida em afirmar a sua muito meritória obra. Na década de 60, com o aparecimento das primeiras escolas diocesanas, constatei através de colegas (sacerdotes regulares) que começava a haver uma certa pressão sobre esses padres para transformarem as suas escolas em escolas católicas diocesanas.

Esta pressão era normalmente sobre as “escolas de padres” que tinham óptimas instalações e que figuravam entre as melhores do país com excelentes laboratórios e corpos docentes de boa qualidade e estáveis.

Nessa altura, a par de muitos bons colégios, também os havia com más instalações, com professores sem grande competência científica, à mistura com algum ensino clandestino. A imagem para o exterior não poderia ser muito boa...

Intitulava-me, modéstia à parte, conhecedor do ensino clandestino no país, sobretudo na zona de Lisboa, em virtude de ser o representante do Grémio na comissão conciliatória do Ministério das Corporações, onde passaram muitos estabelecimentos (não chamarei “escolas”) com problemas laborais entre trabalhadores (na maioria dos casos professores) e o patronato, os quais não apresentavam documentos que provassem que funcionavam legalmente. A comissão manifestava-se logicamente incompetente para resolver o conflito e comunicava à Inspeção Geral do Ensino Particular a situação do estabelecimento em causa. Dos muitos casos conhecidos só recordo dum estabelecimento ter sido encerrado após variadíssimos processos.

Em abono da verdade a Inspeção não tinha força suficiente para o encerramento dado que os proprietários desses estabelecimentos recorriam aos tribunais e ganhavam as questões em muitos casos.

Quanto às instalações, o que a Inspeção exigia nesse tempo era utópico para a generalidade do País, e conseqüentemente “fechava os olhos” a muita irregularidade, única forma de permitir uma maior cobertura. As habilitações dos professores do ensino particular já eram obrigatoriamente de licenciatura, no Estatuto do Ensino Particular de 1932! Se no ensino oficial não se cumpria esta regra, todos os anos se despachava sobre habilitações suficientes e havia grupos disciplinares muito carentes e, mais uma vez, a Inspeção Geral era complacente com alguns casos. Não falo nos casos de professores com habilitação própria e sem diploma do ensino particular, porque não tinham o visto da PIDE, e que leccionaram em muitos colégios.

Mas havia escolas ligadas à Igreja a fazer esse ensino clandestino?

Na minha passagem de muitos anos pela Comissão de que falei não recordo de alguma escola da Igreja ser acusada desse tipo de ensino. Contudo, nem todas as escolas e, obviamente as da Igreja, cumpriam todos os requisitos quanto às habilitações do corpo docente. Sobretudo na província, com a carência de professores, o Ministério da Educação, que só tinha liceus nas capitais de distrito, não podia prescindir do ensino particular e não criava problemas a essas escolas sob a pena de ficar a braços com muitas crianças.

Recordo, quando da realização do I Congresso do Ensino Particular, em 1965, em que foram apresentadas estatísticas nas quais a frequência do ensino particular, no sector liceal,

era superior a 60% do número total de alunos. Estes números surpreenderam muita gente e foram muito benéficos para o Ministério da Educação nos ver numa forma mais coincidente com a realidade e, na minha opinião, dar maior importância à Inspeção Geral do Ensino Particular, no quadro do Ministério.

Podemos dizer que foram os estabelecimentos de ensino particular os verdadeiros promotores da “democratização do ensino”?

Numa entrevista dada ao *Diário de Lisboa* sobre democratização do ensino em Portugal, mencionava o facto de o País ter uma dívida para com o ensino particular, pois só através destas escolas foi possível que muitos milhares de estudantes tivessem acesso ao ensino e a uma escolaridade superior àquela que o Estado lhes podia fornecer (4 anos para os rapazes e 3 anos para as raparigas).

Foi impressionante o espírito de iniciativa de muitos professores e, note-se, de senhores Piores que, ao fazerem o contacto com as forças vivas de tantas vilas e aldeias, construíram escolas que dirigiram e desenvolveram. Estas escolas tiveram um extraordinário papel no desenvolvimento cultural daquelas zonas maioritariamente rurais.

Não é abusivo dizermos que foram as escolas mais directamente ligadas à Igreja as grandes responsáveis pela expansão do ensino?

Direi que essas escolas tiveram um importante papel na expansão do ensino, mas não foram as únicas. Muitas escolas privadas pertencentes à sociedade civil deram também o seu valioso contributo. Nota-se, da existência por todo o País, de estabelecimentos de ensino oficial que foram escolas privadas cujos proprietários tiveram que as vender ao Ministério da Educação, na maioria dos casos por não haver na altura uma legislação que as defendesse.

De que forma o ensino privado foi afectado pela “Reforma Veiga Simão”?

Mais uma vez uma reforma de grande amplitude e alcance não teve em conta o ensino particular devendo o nosso ensino adaptar-se ao que era reformulado no ensino oficial. Do ponto de vista puramente pedagógico, estávamos muito melhor apetrechados, situação que se provou logo nos primeiros exames oficiais do novo Ciclo Preparatório.

O ensino particular ressentiu-se, sobretudo, por certas atitudes do Sr. Ministro, não facultando um diálogo com os dirigentes do Grémio (creio que não gostava do sistema corporativo vigente na época) e não ligando qualquer importância à Inspeção Geral do Ensino Particular, apesar de ser um organismo do Ministério da Educação.

O Sr. Ministro Veiga Simão demonstrou, contudo, um especial interesse nas instalações do ensino particular. Em determinada localidade o ministério tentou adquirir uma escola privada com excelentes instalações, mas a direcção da escola não aceitou a proposta. Estava-se no 3º período escolar e os alunos não se podiam transferir para o ensino oficial. A solução encontrada, que motivou muita indignação e uma não maior preocupação, foi a montagem de pavilhões pré-fabricados num terreno junto à escola, prontamente cedido pela Câmara, e alterando a lei, permitindo que os alunos se transferissem no 3º período para o ensino oficial.

Ao sentirem o esvaziamento da escola, a direcção, evitando males maiores, entrou em negociação com Ministério da Educação e hoje ainda é um estabelecimento estatal que honra quem o edificou. Nestas alturas há sempre quem se aproveite da situação e outras escolas foram bem negociadas.

Mas considera que o Prof. Veiga Simão agiu deliberadamente para dificultar a vida ao ensino privado, ou somente para acabar com algum ensino privado “disfuncional”?

Na minha opinião, o Prof. Veiga Simão foi um bom Ministro da Educação e a sua reforma foi notável e, hoje, não tenho dúvidas de que não agiu deliberadamente para extinguir o ensino privado, até porque tinha mais com que se preocupar.

Na altura, considerava que só deveria existir aquele ensino particular que tivesse condições para ombrear com o ensino oficial, tanto em instalações como em número de alunos, desprezando pois as escolas privadas de pequenas dimensões. Alguma legislação saída na altura foi de molde a discriminar os nossos alunos e obviamente criando dificuldades às escolas privadas.

Por exemplo, quando se realizaram os primeiros exames oficiais do recém-criado Ciclo Preparatório, a diferença entre os resultados obtidos pelos alunos do ensino particular e os alunos do ensino oficial foi enorme, com nítida vantagem para o nosso ensino, dado que a maioria dos alunos tinha uma superior preparação, pois a exigência dos exames anteriores era muito superior às dos actuais.

Para se travar esta situação de desigualdade, o ministério possibilitou a dispensa de exame aos alunos do ensino oficial que obtivessem a modesta média de 12 valores na frequência, fácil de obter, para além de obrigar todos os alunos do ensino particular a realizá-los, acrescidos do exame de Trabalhos Manuais até aí não efectuados. Sabendo que na sociedade portuguesa o problema dos exames tem uma grande repercussão, esta situação foi prejudicial e o ensino particular voltou a sentir um decréscimo de alunos. Havia, pois, uma

intenção deliberada de não dar protagonismo ao ensino particular, talvez mais da parte das Direcções-Gerais do que da parte do Ministro.

Todas estas transformações geradas pela reforma educativa provocaram movimentações a nível do ensino privado: fizeram-se reuniões a nível regional, nacional, contactos com o ministro, etc. De que se recorda desta luta?

Nessa altura, o Grémio tinha perdido toda a credibilidade granjeada, sobretudo, com a realização do I Congresso do Ensino Particular, tanto entre os associados (Assembleias Gerais com uma dezena de presenças e contando com os membros dos corpos gerentes) como junto das instâncias oficiais. Conheço bem esta situação pois era vogal da Direcção.

A direcção do Grémio empreendeu isoladamente algumas tentativas para entrar em contacto com o ministério, mas este tendo conhecimento da falta de apoio dos associados, pouca ou nenhuma resposta dava às nossas solicitações.

Obviamente que nesta situação, com uma reforma a mexer grandemente em todo o Sistema Educativo, apareceram movimentos liderados pela Igreja e ligados aos colégios diocesanos, sobretudo da Zona Centro, tendo como figuras de topo o Pe. Joaquim Ventura, Pe. Luciano Guerra e Pe. Franklin. Este movimento aglutinou muitos estabelecimentos privados quer pertencentes à Igreja (sobretudo pertencentes a Congregações), quer laicos.

Este movimento foi bastante importante e penso que se poderá dizer que esteve na génese da AEEP. Assisti com muito sofrimento ao declínio do Grémio, mas hoje vejo que era difícil transformar, por dentro, um organismo corporativo, dada a forma como estava organizado e as mentalidades das pessoas que o dirigiam desde a sua fundação.

Mas à frente do Grémio não estavam pessoas directamente ligadas à Igreja, como, por exemplo, o Pe. João Cabeçadas? Não se sentiu aqui uma “luta entre padres”?

Nunca tive a sensação duma luta entre padres, no sentido comum, mas creio que havia uma grande diferença de mentalidades e dinamismo. Enquanto o Pe. Cabeçadas (Presidente da Assembleia Geral do Grémio) representava o Patriarcado, os outros eram efectivamente directores de escolas. Tal como eu próprio, sentiam os problemas duma forma muito diferente e não se deixavam cair num imobilismo e num conservadorismo, que traduzia a actuação do Grémio.

Como decorreram os contactos com o Ministro Veiga Simão?

Em 1972, é constituída uma comissão para a elaboração do novo estatuto do ensino particular (o estatuto em vigor datava de 1949), presidida pelo professor da Faculdade de Direito de Lisboa, Doutor Oliveira Ascensão, estando presentes todas as direcções-gerais do Ministério da Educação, a IGEP (Inspector Albino Fernandes) e o GEPAE, na altura presidido pelo Eng. Amaro da Costa que se fez sempre representar.

Pelo ensino particular, estava presente o Sindicato Nacional dos Professores (presidente Dr. Luís Aguiar e assessor, Dr.^a Luísa Dias Amado), o Grémio (presidente Dr. Estácio da Veiga e assessor, que era eu) e, pela primeira vez numa reunião deste tipo, a Igreja na pessoa do Pe. Luciano Guerra.

Esta nomeação levantou grandes protestos tanto do Grémio como do Sindicato pois afirmavam que tantos os colégios da Igreja como os seus professores já tinham na comissão os seus legítimos representantes. A esta reclamação Veiga Simão, olímpicamente, respondeu: “Não. A Igreja é importantíssima, tem imensos colégios, faz todo o sentido estar presente”. Com nítida maioria de elementos oficiais que influenciavam as votações, quando o presidente considerava que o assunto iria a votos, terminaram os trabalhos em Fevereiro de 1973.

Este novo estatuto não chegou a ser publicado, e, apesar das contingências da época, tinha, em alguns artigos avançado um pouco na acreditação e independência do ensino particular, devido ao esforço conjunto dos verdadeiros conhecedores dos seus problemas (Grémio, Sindicato e Igreja)., Note-se também a preciosa ajuda dada pelo representante da IGEP, Sub-Inspector Geral Dr. Albino Fernandes, que bastas vezes alinhou nas interpretações por nós dadas. Depois da Revolução apareceu na Assembleia da República, para discussão, um estatuto para o ensino particular e agora também cooperativo, com enorme semelhanças com o elaborado pelo Prof. Oliveira Ascensão que, segundo consta, nem foi discutido.

O facto de o Pe. Luciano estar presente em representação da Igreja, indicia que o Prof. Veiga Simão tinha grande apreço por esta instituição e pelas suas escolas...

Creio que o Sr. Ministro não desejaria hostilizar a Igreja e, conhecedor da história da educação no nosso país e do importante papel da Igreja, teria certamente apreço pelas grandes escolas católicas, sobretudo pertencentes às Congregações.

Segundo a minha opinião, o ministério sabia na altura que o Grémio não tinha o apoio da generalidade dos associados e, assim, não representava uma força reivindicativa. Por outro lado, o grupo de colégios da zona de Leiria/ Fátima, tendo como principal dinamizador o Pe. Luciano Guerra, começava a congregar um número significativo de colégios de todo o país.

Este movimento foi tomado pelo Grémio como um movimento hostil e nunca foi feita qualquer diligência para o apaziguamento dos diferendos, por qualquer das partes. No Grémio sentia-me cada vez mais isolado e tentei, nas reuniões do “Grupo de Fátima” a que assisti, não como elemento do Grémio, mas a título pessoal, que teríamos mais força perante as esferas oficiais todos juntos do que em dois ou mais grupos. Nessa altura nada consegui.

Mais tarde, após a revolução, verificou-se de que lado estava a razão.

Vamos então à “Revolução”. Foi mais um período dramático para o ensino particular...

A situação foi difícil a todos os níveis e, dum modo geral, para todos os colégios, tanto do ponto de vista laboral como da posição do próprio ensino particular na conjuntura política da altura. Não havia qualquer vontade de o manter, tendo até sido criada na altura uma comissão no ministério, cujo representante era o Pe. José Carlos Belchior para estudar a implementação do ensino particular e os seus específicos problemas que, dadas as alterações constantes a que o ministério estava sujeito, teve vida curta. Mais tarde, soubemos por quem na altura representava o MEC, que a comissão seria de extinção do ensino particular.

No nosso caso a diminuição de alunos foi grande. A situação agravou-se com novos despachos sobre leis laborais que nos obrigaram a encerrar, em 1975, a Colónia de Férias nas Azenhas do Mar onde tínhamos realizado obras de beneficiação, com a construção duma piscina e dum polidesportivo (que ficou incompleto) e, em 1977, o internato.

O problema da diminuição de alunos não foi mais grave pois correspondeu também a uma saída de docentes que leccionavam no colégio por lhes estar vedado o ensino oficial por motivos políticos e que pediram a sua reintegração. Também alguns novos, imbuídos duma nova ideologia, consideraram que o seu lugar era no ensino oficial.

O grupo forte de docentes manteve-se com a Direcção, assim como os outros funcionários, o que permitiu, logo nos primeiros exames oficiais, terem os nossos alunos obtido excelentes classificações como a generalidade do ensino particular o que demonstrou à população os méritos do ensino privado.

Noto, como parêntesis, e que pode indicar o clima da época, o caso seguinte: anteriormente, nos júris das provas orais, os professores dos colégios não tinham lugar. Nesse período, sem termos recebido qualquer despacho os júris passaram a ser paritários dado que os professores do oficial acharam – só agora... – que os do ensino particular eram tão professores como eles.

Mas após o PREC, a situação foi melhorando...

Sim. Neste clima de incertezas em que vivíamos, e apesar de alguma desconfiança com fundo de verdade (infelizmente há sempre quem se aproveite destas situações e obviamente prejudica o ensino particular), algumas alterações foram de molde a diminuir a discriminação a que sempre estivemos sujeitos.

Em 1977, começa a haver uma procura acrescida às nossas escolas devida não só à instabilidade do ensino oficial como ao esforço dispendido pelos directores dos colégios, trabalhando em conjunto para a dignificação e consagração do ensino particular, através da nova associação – AEEP – que agora representava praticamente todos os colégios que aderiram numa forma espontânea e entusiasta. Era tempo de se começar a trabalhar e a pressionar as forças políticas para a elaboração do novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

A par de toda a discussão sobre os mais variados temas que se debatiam na sociedade portuguesa após a revolução, a Educação, em geral, era um dos prioritários. Nesta discussão acalorada e sectária a problemática sobre o ensino particular tomou grande importância. No 1º congresso que o Partido Socialista promove sobre educação (salvo erro em Tomar), a Doutora Teresa Ambrósio, figura destacada do PS e que teve um importante papel na dignificação e afirmação do ensino particular, defendia nessa altura a sua rápida nacionalização. Nessa mesma época o problema do “Ensino Livre” debatia-se na Europa e, sobretudo, em França com a realização de imponentes manifestações que chegaram a juntar em Paris mais de 1 milhão de pessoas. A APEL (Association des Parents de l’ Enseignement Libre) teve um importante papel, proporcionando-nos contactos privilegiados nos seus primeiros congressos de Lyon e Strasbourg, que tiveram a presença de convidados portugueses na sua quase totalidade pertencentes à nova associação AEEP.

Foi um período de imensa luta pela construção de leis favoráveis ao ensino particular...

Sem dúvida. A partir do Congresso de Lyon, com algumas modificações de mentalidades dentro do PS (em parte devido a um grupo do ensino particular bastante activo) e com a acção desenvolvida pelo Dr. Fernando Brito, Pe. Joaquim Ventura e Pe. Amadeu Pinto, no movimento das *Echanges Internationaux*, em França, havia a necessidade de se apresentar no Parlamento uma nova Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo. É imperioso falar de novo na grande contribuição dada pela deputada do PS e Presidente da Comissão de Educação da Assembleia da República, Teresa Ambrósio, que apresentou um projecto de lei que

posteriormente foi aprovado na Lei 9/79 de que resultou o novo Estatuto. Mas até à saída do Estatuto, em 1980, tivemos ainda que ultrapassar muita incompreensão. Recordo-me da ida duma comissão que estava encarregada de redigir parte do estatuto e presidida pelo Director Geral do Pessoal, Dr. Reis Leitão, ter sido recebida na Comissão de Educação, e de uma deputada do PCP, (hoje no PSD), ter declarado que a reunião não devia continuar porque estava presente um elemento do ensino particular e, tratando-se duma reunião oficial, o particular não tinha que assistir. O Dr. Reis Leitão disse que também saía pois esse elemento do Particular era, (modéstia à parte), o único que conhecia a legislação. A Prof. Teresa Ambrósio sanou o incidente, afirmando que a minha presença se justificava.

Os anseios e as dúvidas continuaram após a saída do Estatuto sendo Secretário de Estado da Educação o Eng. Roberto Carneiro, dado que toda a regulamentação tinha que ser elaborada. Nesta ocasião a AEEP (o Grémio não era consultado pelo ministério) voltou a ter uma acção fundamental.

Quanto a mim, temos de considerar dois passos que tiveram larga repercussão na dignificação do EPC: o Paralelismo Pedagógico e a Profissionalização em exercício. O primeiro porque os colégios libertaram-se, em grande parte, do jugo dos estabelecimentos oficiais a que estiveram submetidos desde tempos imemoriais; e para poderem usufruir desta nova legislação tiveram de se reapetrechar, tanto no aspecto material como humano, o que deu a esses estabelecimentos outra credibilidade junto das famílias.

O segundo, ainda mais importante, pois os colégios puderam a partir de então formar os seus próprios professores. A forma de os nossos professores se poderem profissionalizar passou por longas vicissitudes e reuniões tanto com o ministério como com os sindicatos pois não havia unanimidade de opiniões. Chegou-se, por fim, a uma solução de compromisso, em que os colégios poderiam vetar um delegado do Ministério da Educação que não se enquadrasse no projecto educativo da escola (ponto muito importante, sobretudo para os colégios da Igreja).

O conhecimento das escolas do EPC por muitos professores do ensino oficial desmontou, na maioria dos casos, os preconceitos que esses delegados tinham ao entrar nas nossas escolas. Considero que a profissionalização em exercício foi a maior conquista do EPC e não tenho dúvidas em realçar o trabalho da AEEP e o enorme prestígio de seriedade e competência que tinha sabido granjear junto do Ministério.

Na criação deste quadro legislativo inovador, no final da década de 70, considera que as escolas católicas (escolas diocesanas e as congregacionais) tiveram um papel preponderante?

Nessa altura a AEEP funcionava como uma verdadeira reunião de escolas do EPC e tinha um prestígio que pode ser analisado através dos documentos deixados pelos vários congressos realizados. Na direcção da AEEP, a que pertenci, assisti sempre a uma excelente colaboração entre todos os elementos, quer representassem escolas diocesanas, congregacionais, quer laicas. No entanto, é justo salientar o prestígio que as escolas católicas tiveram na credibilização do EPC, até pela sua dimensão, pelo esplendor das suas instalações e pelo número de alunos.

Não posso deixar de registar que o principal papel dos directores dessas escolas católicas foi terem compreendido e defendido que o êxito da sua missão passava pelo bom nome da nova associação.

Mas na AEEP as escolas católicas tinham um grande protagonismo...

A Igreja apoiou a AEEP facilitando que muitos sacerdotes, directores de escolas católicas, fossem seus dirigentes conjuntamente com outros directores de escolas não confessionais. No tempo do Grémio, apesar de o presidente da Assembleia Geral representar as escolas do Patriarcado, nunca se notou esse apoio, talvez por haver muitas escolas católicas que não eram diocesanas, ou porque o Grémio tinha uma conexão com um regime corporativo muito subordinado ao respectivo Ministério. Devemos considerar que os representantes da Igreja nessa altura eram sacerdotes de grande prestígio e saber nos domínios da educação. E destaco os nomes dos Padres Vítor Melicias (1º presidente da AEEP), Joaquim Ventura, Nuno Burguete, José Carlos Belchior, Amadeu Pinto, João Freitas Ferreira, António Pedro Santos, Irmã Margarida, entre outros, em quem a Igreja depositava confiança. Mas também não seria correcto não nomear outros directores de colégios não pertencentes à Igreja que deram muito do seu saber e experiência à nossa causa, designadamente, os Drs. Fernando Brito, José Luís Mota Costa, Jorge Carvalhal, António Ressurreição, António Ferreira, Cândida Gonçalves Maria do Céu Lemos, Pedro Monteiro, Maria da Graça Coutinho, etc.

Algumas das grandes conquistas que se conseguiram na época áurea da AEEP parecem, hoje em dias, terem sido fáceis de obter por estarem consignadas na lei, esquecendo as pessoas os tempos de grande dinamismo dos corpos directivos e o apoio constante dos associados que lotavam completamente os Plenários Gerais (quer fossem em Lisboa, nos auditórios dos Colégios do Sagrado Coração de Maria ou das Irmãs Doroteias, ou em

Coimbra, no Colégio de S. Teotónio), e que defendiam as nossas causas com grande empenhamento dando um apoio extraordinário e vibrante às direcções.

Em contrapartida, é com desgosto e muita apreensão que observo os actuais Plenários com reduzidíssima presença de associados.

Ou seja, as grandes dificuldades acumuladas neste período, tanto pela reforma Veiga Simão como pelo 25 de Abril, uniram e empolgaram os proprietários e directores dos colégios....

Sim, sem dúvida. O período do Ministro Veiga Simão corresponde à desacreditação do Grémio e só não foi maior porque se discutia o novo Estatuto. Apesar de se encontrarem presentes os colégios da Igreja, os representantes do Grémio eram conhecedores dos problemas que nessa altura afectavam o ensino particular e tiveram, em muitos casos o apoio do Sindicato dos Professores e do próprio representante da IGEP, Dr. Albino Fernandes. Mas, terminados os trabalhos da Comissão do Estatuto, em Fevereiro de 1973, as reuniões das escolas, fora do Grémio, continuaram e, passados estes anos, constato que conseguiu aglutinar as pessoas para um movimento de protesto que, após o 25 de Abril, deu lugar, depois de situações grotescas, à criação da AEEP.

Ainda a nossa associação não estava legalizada e começámos a ser confrontados com denúncias do Contrato Colectivo e apertados de todos os lados para que nos apresentássemos na mesa de negociações. O Grémio, como entidade corporativa, era votado ao completo ostracismo (não é exagero afirmar que até lhes convinha...) e, perante esta emergência, havia que tomar posições. Nesta altura o apoio dos directores e proprietários das escolas de ensino particular, e direi também de alguns professores dessas escolas, foi entusiasta e deu força àqueles que, sem preparação em questões laborais, defenderam o nosso sistema de ensino. Não quero deixar de nomear o nome do nosso assessor jurídico, Dr. Alexandre Herculano Gomes dos Santos, cuja colaboração foi notável.

Será que a sistemática subalternização do ensino particular não tem sido uma forma de o Estado laico atingir sub-repticiamente a Igreja Católica e as suas escolas?

Esta questão é muito antiga. Recordemos que, no tempo do Marquês de Pombal, foram encerrados todos os colégios da Companhia de Jesus que eram os melhores e mais conceituados do país. Podemos afirmar que o anticlericalismo existente é uma questão cultural que se manifesta de muitas formas. Em relação ao ensino verifica-se principalmente naqueles que defendem que a escola deve ser unicamente “pública”, isto é “estatal”, não

havendo lugar ao ensino privado sob qualquer forma. Para estes a pluralidade de escolha para os pais não é de interesse para o país. Não se pense que esta posição não é perfilhada por muitos e direi, por experiência própria, mesmo dentro do Ministério por alguns que, o não dizendo abertamente, se comportam como tal.

Na minha opinião, sinto que não tem sido feito à Igreja um reconhecimento do esforço realizado em prol do ensino em Portugal. No auge do Estado Novo nunca se verificou um favorecimento às escolas católicas, pois tinham idênticas dificuldades das restantes. Era evidente, como tenho vindo a referir, a subalternidade a que estava submetido todo o ensino privado. É após o 25 de Abril, e passados os primeiros furores revolucionários, que muitas pessoas reconheceram esta subalternidade e alguns dos antigos problemas tiveram solução.

Quanto a mim, o problema da escola católica (e não só em Portugal) é ser atacada de duas maneiras distintas, primeiro pelo anticlericalismo existente e, seguidamente, pelos defensores da escola pública única e estatal. Não nos podemos esquecer que no anterior regime assistimos a uma permanente estatização. Se analisarmos em que governos as leis saídas após a Revolução foram no sentido de proteger o ensino privado seguramente não concluímos que tenham sido em governos de direita...

Agradeço agora que me esclareça as seguintes dúvidas.

Num documento a que tive acesso⁴⁴, o Dr. Frederico Valsassina diz que o sindicato não compareceu no I Congresso do Ensino Particular por causa “de uma guerra com os colégios da Igreja”. Que conflito se tratava?

O termo “guerra” é talvez exagerado. Contudo, as relações Grémio-Sindicato (unicamente dos professores do ensino particular, pois os professores do ensino oficial não se podiam sindicalizar) assentaram sempre num ambiente de permanente quezília, sobretudo com o secretário-geral do Grémio (creio por o Sindicato saber que era um elemento imposto pelo Ministério das Corporações quando os restantes órgãos eram constituídos obrigatoriamente por professores directores eleitos entre os seus pares).

Quando da primeira reunião da direcção do Grémio onde se começou a delinear a organização do I Congresso do Ensino Particular e se pensou convidar o sindicato a participar (isto em 1964), recordo-me de ter aconselhado muita prudência na forma como seria tratada a composição das comissões. Também observei que a opinião dominante era que o sindicato era nosso convidado e, logo, aceitaria a nossa orientação. A partir daí, e conhecendo a

⁴⁴ Cf. *Arquivo particular de Frederico Valsassina*, pasta II, s/d.

personalidade dos dirigentes do sindicato, pensei que na primeira oportunidade se romperia a relação para a organização conjunta do I Congresso.

Por iniciativa própria, o nosso secretário-geral (eu, como vogal da direcção, não tive conhecimento) convidou para a primeira reunião com a direcção do sindicato um representante dum colégio congregacionista, o que levou o presidente do sindicato a afirmar que não compreendia a presença dum representante da Igreja na organização do Congresso e abandonou a reunião. Pessoalmente, tive muitos problemas e senti muita pressão para abandonar o barco, até de meus colegas da Universidade. Alguns, não muitos, convidados para colaborarem nas diversas sessões declinaram o convite alegando que estavam solidários com a posição do sindicato.

Falando a título individual com a direcção do sindicato fiz, notar, obviamente sem êxito, que se estava a perder uma grande oportunidade de chamar a atenção das entidades oficiais para as desigualdades que os alunos sofriam, mas nada os moveu. Em contrapartida, creio que a Igreja se empenhou a fundo na realização do Congresso, que teve uma enorme repercussão, apesar de a comissão executiva ser, na sua maioria, constituída por directores de escolas não pertencentes à Igreja.

Na realidade, a verdadeira “guerra” iria começar, dado que o Congresso tinha sido um mero pretexto, mas, no fundo era a revisão do Contacto Colectivo de Trabalho o real motivo, porque o último era de 1961 e só veio a ser revisto por pressão do Ministério das Corporações em 1973!!! O sindicato dizia, e julgo com razão, que os sucessivos adiamentos para o início de novas negociações eram culpa do Grémio, quando muitas escolas já remuneravam os seus professores com valores superiores ao contracto em vigor.

Depois da extinção do Grémio, em 1974, o que é que aconteceu à associação que, entretanto, os “ex-gremistas” criaram?

Por respeito à memória dos dirigentes do Grémio já falecidos, em especial do Dr. Estácio da Veiga, presidente da Direcção, que adoeceu gravemente logo após a revolução, vou-me abster de tecer muitos comentários. Contudo, direi simplesmente que a nova “Associação Portuguesa de Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular”, ainda que não representasse um número significativo de colégios, tudo tivesse realizado através da sua auto eleita Comissão Directiva para prejudicar a imagem da AEEP aos olhos dos nossos parceiros sociais, o que nunca conseguiu.

São verdadeiros os documentos que se encontram no arquivo do Patriarcado, mas incompletos, pois os serviços jurídicos da AEEP rapidamente recorreram da decisão dos

Tribunais e, com a modificação dos nossos Estatutos realizados em Plenário Geral e a transformação da AEEP em “Associação de Representantes de Estabelecimentos Particulares e Cooperativos” tudo se solucionou.

Deixo no ar algumas questões: Por que é que a Associação ex-Grémio nunca teve assento nas comissões que elaboraram o novo (e actual) estatuto, nem tão pouco no Conselho Consultivo? Onde se encontra todo o arquivo do Grémio, propriedade de todos os associados e dum valor incalculável? Como se perdeu todo o espólio do Grémio, incluindo a biblioteca, móveis e outras bens materiais? Por que é que tendo o Grémio umas belas instalações na Av. da República não as cedeu à AEEP (que nessa altura utilizava umas salas no Seminário da Luz, gentilmente cedidas pelos Franciscanos, e posteriormente duas pequenas salas na Av. Elias Garcia) e preferiu cedê-las a outros (em que condições?) apesar da nossa proposta ter ficado sem resposta?

Penso que não é necessário fazer mais comentários às atitudes da Comissão Directiva!!!

Em 1972 e 1973, o Dr. Valsassina fez parte de um “grupo de estudos sobre ensino particular” juntamente com o Pe. Bacelar, Pe. Burguete, Dr. Pedro Roseta, Pe. Belchior Pe. Germano e Pe. António Morais. Não terá sido uma reacção ao aparecimento de um movimento de escolas católicas dinamizado pelos colégios da diocese de Leiria? Quais os resultados destas reflexões?

O aparecimento deste grupo deve-se ao facto de o Pe. Bacelar, na altura reitor da Universidade Católica, desejar ter na sua Universidade um departamento que, de futuro, se especializasse nos assuntos do ensino privado. A presença do Dr. Pedro Roseta explica-se por ser, nesse tempo, o secretário-geral da Universidade. Não penso que tenha sido uma reacção ao Grupo de Leiria há mais tempo implantado no país e com uma função mais reivindicativa e que nessa altura tinha na pessoa do Pe. Luciano Guerra o seu representante na comissão de elaboração do novo estatuto e que representava todos os colégios da Igreja. Se os colégios pertencentes às congregações não se sentiam completamente representados, não me apercebi do facto.

Em 1974, os trabalhos para a constituição da AEEP em que a maioria dos membros desta comissão estava empenhado foi o principal motivo para não nos termos voltado a reunir.

Dr. Humberto Salvador⁴⁵

Fátima, Colégio de S. Miguel, 27 de Junho de 2007.

Quando é que o Dr. Humberto Salvador teve o primeiro contacto com o ensino particular?

Após um ou dois contactos fugazes, foi aqui, no Colégio de S. Miguel que esse contacto se tornou efectivo e profundo, desde o dia 1 de Setembro de 1973. Desde logo me entusiasmei pelo Projecto Educativo que o Pe. Joaquim Ventura, director do colégio, me apresentou e que regia a vida desta escola.

Como é que encontrou o ensino particular nessa altura?

Logo de início me apercebi que havia no ar qualquer coisa que preocupava as pessoas. À medida que ia tomando parte em reuniões com outras escolas particulares dei-me conta de que havia, de facto, problemas e dificuldades de várias ordens e algumas apreensões quanto ao futuro.

Que tipo de dificuldades?

É preciso não esquecer que se estava a viver a “reforma Veiga Simão” e o País estava a sofrer mudanças profundas que vieram desembocar no 25 de Abril.

Apercebi-me que as dificuldades eram de duas ordens: uma económico-financeira, pois eram os alunos que pagavam este ensino; e a outra prendia-se com o facto de este ensino não ser acessível a muitas famílias que o desejavam, pelos custos elevados que comportava, obrigando as crianças a terem de deslocar-se para longe. Nessa época o ensino público pós-primário não tinha a expressão e dispersão geográficas que hoje tem.

Como é que as escolas católicas lidavam com estas dificuldades?

Segundo me recordo, começava a pôr-se um problema em todas as escolas católicas: “Então e aquelas famílias que não podem pagar, mas que gostariam que os filhos também frequentassem uma escola católica?” Havia uma situação que era inegável: o prestígio das EC, em geral. Logo que a escola fosse da Igreja (de uma diocese ou ordem religiosa) tinha

⁴⁵ Professor aposentado do Colégio de S. Miguel, onde leccionou de 1973 a 2002, e foi assessor da Direcção. Co-fundador da Associação das Escolas Católicas, em 1978.

prestígio em relação a outro colégio qualquer e era sempre vista como uma escola óptima. Então, se era óptima porque é que o pai que não pode pagar propinas não pode lá ter o filho? Esta era uma problemática que começava a surgir e preocupava muitos responsáveis das escolas católicas. E aqui no Colégio de São Miguel discutia-se bastante este assunto, o que me agradou muito. Foi assim que começou um dos vectores que mais tarde veio a ser a pedra de toque da Escola Católica: dar oportunidade a todos, permitir que a Igreja vá ao encontro de todos e que todos possam beneficiar de um ensino de qualidade, ao mesmo tempo que se daria resposta àquilo que uma família cristã, naturalmente, deseja para os seus filhos que é a formação no espírito do Evangelho. Tendo a Escola Católica esta missão, também sentíamos que nem sempre as coisas eram assim tão bonitas como deviam ser e, como tal, haveria muitos aspectos a trabalhar.

Estou a ver que foi acompanhando as inquietações do Pe. Ventura...

Sim. Durante todos estes 30 anos que aqui leccionei e dentro das minhas possibilidades fui acompanhando as inquietações do Dr. Ventura.

Era vossa preocupação congregar outras escolas nesta “inquietação”?

Sem dúvida. Lembre-se que estamos no período revolucionário sequente ao 25 de Abril. Pairava no ar a ameaça da eliminação do ensino particular. Muitos colégios com imensos anos de serviço à comunidade fecharam, uns por dificuldades económicas outros por medo. Os pais eram impelidos pelos poderes públicos a colocarem os seus filhos nas escolas públicas que não queriam. A situação das escolas católicas e as dificuldades que sentiam no cumprimento da sua missão específica como escolas da Igreja era um problema. Por isso logo nos apercebemos da vantagem de nos unirmos para divulgar e aprofundar o projecto da Escola Católica como a Igreja o entende, bem como da importância da formação dos professores e pais para que esse projecto fosse também por eles assumido.

A criação de uma associação das escolas católicas não foi sentida como uma atitude divisionária que poderia enfraquecer a força do ensino privado em Portugal?

Sim, lembro-me que se falava muito nesta questão. Houve quem quisesse dizer isso, e sobretudo a partir de Lisboa, a partir das cúpulas da própria AEEP. Eu tenho uma noção um pouco esbatida com o tempo, mas tenho uma ideia de que eram, curiosamente, os jesuítas, o que na altura me causou uma certa estranheza, pois pensei: “como é que estes homens que sempre tiveram ligados ao ensino, reagem desta forma?” Não sei se seriam os jesuítas como

ordem, mas os jesuítas padres que estavam como directores de colégios, na AEEP, etc. Só quando a AEC começou a dar provas de que de facto era bem mais do que isso, que não tínhamos intenção nenhuma de capelinha, pelo contrário, tínhamos intenção de nos valorizar, é que começaram a ver-nos de forma diferente. Isto parece que sucedeu quando se realizou o congresso do ensino particular, na Póvoa do Varzim [Congrene], em 1978. O Dr. Ventura estava na direcção da AEEP, em Lisboa. Fui com ele ao Congrene e até apresentei também uma comunicação. Curiosamente, as leis do trabalho que mais tarde saíram parece que foram buscar algumas das minhas ideias, pois apresentei uma reflexão sobre o trabalho dos professores e os seus direitos. Este congresso deu um grande alento ao ensino particular. Aí as escolas começaram a unir-se e a AEEP começou a ter um bocado mais de força. Mas penso que foi a Associação de Escolas Católicas que deu também uma ajuda. Então eles verificaram que não estávamos a dividir coisa nenhuma, muito pelo contrário.

Da parte da hierarquia da Igreja sentiram apoio e estímulo para a criação da AEC?

Não era visível e para dizer com franqueza não o sentíamos. Isso é um bocado complexo. Quando aqui cheguei ao colégio, a ideia que tinha era um tanto bizarra. A Igreja e os colégios da Igreja estavam de certa forma instalados. Isto é, na sociedade portuguesa eram aceites como escolas boas, ninguém punha isso em dúvida. As escolas públicas não eram tantas como isso, portanto, os alunos tinham de ir para qualquer lado. A Igreja fazia esse serviço. Tradicionalmente, a Igreja sempre ensinou e sempre ensinou publicamente, não só o catecismo mas também outras coisas. Portanto, isso era comumente aceite. Mas já havia na sociedade gente que achava que os meninos que eram educados nos colégios da Igreja eram os meninos finos da “camada alta” e dava-me a ideia pelas reacções de medo que houve a seguir ao 25 de Abril que, às vezes, parecia que os colégios religiosos (mais que os diocesanos, curiosamente) pela sua tradição longínqua (alguns já tinham centenas de anos), tinham medo de perder as regalias. Sobretudo as religiosas, muito amedrontadas no meio disto tudo, diziam: “o melhor é a gente acabar com isto e fechar”. Víamos assim desaparecer escolas católicas sem razão aparente, sem luta. Claro que no período pós 25 de Abril houve uma vaga de assaltos e ocupações de escolas e isso criou, de facto, um bocado de medo. Até aqui, no Colégio de S. Miguel, quiseram fazer uma ocupação e até havia uma “quinta coluna” (aliás um bom colega, não tenho nada contra ele, mas que era uma “quinta coluna” para subverter as coisas e tomar conta da escola), mas a população fez frente e levou-os a recuar. Por isso, a ideia que ficava é que nós estávamos um tanto ou quanto abandonados pela hierarquia. Era uma ideia que julgo que na altura tenha sido mais ou menos radical, como

aliás expresse aqui, no Boletim [“A Escola Católica”], porque agora compreendo que “Roma e Pavia não se fizeram num dia...”.

Realmente, no número especial do boletim da AEC, nota-se alguma revolta contra alguma inércia da hierarquia da Igreja...

Não diria que se tratava de revolta mas de alguma decepção porque a resposta da hierarquia aos nossos apelos tinha demorado mais tempo do que gostaríamos.

Hoje, vistas as coisas com a distância do tempo, compreendo que talvez a hierarquia considerasse que não estavam reunidas as condições para uma actuação pública eficaz.

Quando foi constituído o DEC, o Dr. Humberto Salvador manifesta algum regozijo por essa iniciativa do episcopado, ao mesmo tempo que deixa escapar alguma frustração...

Era uma pretensão nossa que desejávamos há muito tempo. Eu pessoalmente senti regozijo; ainda bem que as coisas começavam a ter um rumo. Estávamos todos naquela perspectiva: “vamos ver o que é que isto vai dar, se na realidade agarram isto ou não”. É que a Igreja tem uma autoridade que é incontestável e incontestada mesmo perante os poderes públicos.

Por isso se a hierarquia resolveu criar um departamento da Escola Católica, é porque perceberam a sua importância e acolheram a nossa mensagem.

Considera que o DEC correspondeu às vossas expectativas?

Inicialmente, penso que sim, pelo menos durante os 5 ou 6 primeiros anos. Mas gerir um departamento desses com dezenas de escolas em que os institutos religiosos eram e são muito ciosos das suas escolas e dos seus projectos e, por vezes, as coisas não se ajustam muito bem, não era tarefa fácil. Nos primeiros anos as acções que se fizeram foram até bastante boas e úteis.

Desde que entrou para o Colégio de S. Miguel acompanhou o Pe. Ventura em todo este processo. Tem algum facto especial que queira salientar ?

Não me lembro de nenhum facto digno de nota no momento. Contudo digo que a AEC procurou que as suas escolas associadas (e eram algumas dezenas) unissem esforços para aprofundarem os seus projectos educativos e partilhassem experiências que foram sempre enriquecedoras.

Nos encontros com a hierarquia, o Pe. Ventura normalmente ia sozinho. Tive uma vez um pequeno encontro com o Cardeal Patriarca, D. António Ribeiro, e o D. Manuel Falcão, na altura presidente da CEEC. Eles estavam cá, em Fátima, numa reunião da CEP, e fui lá ter com eles. Participava em todos os encontros com as outras escolas, no âmbito da AEC. Eram encontros que fazíamos periodicamente com os directores e professores das escolas. Chegámos até a fazer provas de avaliação em conjunto, uma espécie de exames de aferição a nível interno, mas que eram os mesmos para todas estas escolas. Queríamos saber como nos situávamos uns em relação aos outros... Lembro-me que tive uma trabalhadeira a fazer um teste de Português, mas fazíamos aquilo com muito gosto.

Portanto, tentaram potenciar esforços...

Sim. Em todas as reuniões e outras actividades que a AEC promovia (a nível de professores, pais ou alunos) a troca de experiências foi de grande valor para as escolas. Para dar apenas um exemplo, os professores reuniam-se e cada escola apresentava o seu tipo de teste. Depois seleccionava-se um. O meu teste de Português para o 9º ano, lembro-me que tinha um soneto de Camões. Foi o escolhido. Fazíamos aquilo com uma certa solenidade como se fosse um exame e dizia-se aos alunos que aquilo valia para nota. Os testes vinham de escolas diferentes. Eles faziam o teste de Matemática que tinha vindo de um determinado colégio e por aí diante.

Essa dinâmica foi depois continuada?

Com a fundação do DEC, a Associação das Escolas Católicas não tinha razão de existir. Assim esta dinâmica não foi continuada. De certa forma foi pena, porque tenho a impressão que isso era válido ainda hoje. Por exemplo, aqui em Fátima, por que é que os três colégios católicos não podiam trabalhar em conjunto neste aspecto? Cá está a tal coisa das “capelinhas”...

Pe. João Carlos Conceição Rocha⁴⁶

Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 8 de Fevereiro de 2006

O Pe. João Rocha foi o Secretário Diocesano do Ensino Particular do Patriarcado na transição do Estado Novo para a democracia. É, pois, um conhecedor privilegiado das escolas católicas e do contexto em que se inserem. Na sua opinião, quais as principais razões subjacentes à sua criação durante o Estado Novo?

São diferentes da parte das congregações religiosas e da parte das dioceses. A partir de 1940 as principais congregações começaram a regressar em maior número ao nosso País. Por razões de vocação própria e/ou como forma de afirmação, de serviço e de inserção social, mas com dificuldades de serem escolas católicas dadas as limitações que o Estado impunha e a necessidade de receber alunos que pagassem e cobrissem as despesas e portanto com dificuldade de ter uma afirmação católica muito clara. Inclusivamente, as escolas católicas recebiam jovens de África e de outros continentes, cujos pais estavam lá trabalhar. Da parte das dioceses, tanto quanto me apercebi, e sobretudo aqui com as criadas no Patriarcado, foi um excelente serviço às populações, a partir dos anos 60. O Patriarcado, posso eu testemunhar, só gastou dinheiro e só investiu dinheiro. Quando algum colégio deixava algum lucro era para cobrir o prejuízo de outros. Chegaram a ser 10 colégios entre construídos de raiz, trespassados e subsidiados por particulares como no Barreiro e na Azambuja. Houve situações muito diversas mas sempre com sentido de serviço e a pedido de interessados. Foi um encargo e um compromisso para o clero. A este propósito, lembro por exemplo um facto curioso que foi o caso do Barreiro. Os responsáveis da Administração da CUF foram ao Ministério da Educação (ME) oferecer a construção e todo o apoio e o ME criava lá o ensino secundário. Isto porque a CUF estava interessada em que os engenheiros morassem no Barreiro, respondendo estes que preferiam ser eles a atravessar o rio do que os filhos, que frequentavam as escolas em Lisboa. A CUF queria, pois, criar ensino para fixar os técnicos e outros operários. A resposta do ME em 1962, 1963, foi “nem daqui a 20 anos pensamos no ensino secundário no Barreiro”. A administração da CUF saiu de lá e foi ao Patriarcado fazer a mesma oferta, perguntando se o Patriarcado aceitava assumir a parte pedagógica, a gestão, e eles faziam o colégio. Este colégio no Barreiro manteve-se até alguns anos depois do 25 de

⁴⁶ Pároco de Santa Joana Princesa, em Lisboa. Responsável do Secretariado do Ensino Particular Diocesano do Patriarcado de 1971 a 1984, sucedendo ao Pe. João Cabeçadas.

Abril, em que passou para o Estado, por acordo entre a CUF e o Estado. Foi, pois, uma escola com inspiração católica, no tal espírito de serviço, de ir ao encontro, de colaborar, que a diocese de Lisboa assumiu.

Ainda durante o Estado Novo, sentiu o apoio da Igreja à Escola Católica?

Muito pouco, muito pouco explícito, muito pouco empenhado. A Escola Católica foi surgindo muito espontaneamente, por iniciativa de alguém aqui e acolá sem organização, sem um centro que orientasse até do ponto de vista espiritual, pedagógico. Tudo muito disperso, tanto a nível de congregações religiosas como a nível de dioceses. Foi preciso começarem a sentir problemas e dificuldades para haver uma certa organização e tomada de posição.

Como sentia, nesta altura, o papel desempenhado pelas escolas católicas no contexto do ensino privado e da educação nacional, em geral?

Foi um papel importante, em primeiro lugar como afirmação de direito. A Igreja recusou sempre ter um estatuto privilegiado. O Estado e o Ministro Veiga Simão vinham sempre com a conversa de que havia muito ensino de má qualidade e estavam dispostos a distinguir o ensino católico do outro ensino particular e isso foi sempre recusado. Não queríamos privilégios nem queríamos diferenciações como se o ensino católico é que fosse o bom e o resto não prestasse. Até porque não era verdade. Havia colégios particulares, não confessionais que eram muitíssimo bons. Portanto, isto era inadmissível. Depois, aquele problema do ensino de má qualidade como eu disse ao Ministro Veiga Simão: se era o Estado que dava os alvarás, que os tirasse e fiscalizasse. O problema era do Estado.

A reforma Veiga Simão causou alguma turbulência no ensino particular, designadamente nas escolas católicas. Considera que estas foram afectadas intencionalmente?

O Professor Veiga Simão veio de Moçambique com grande entusiasmo de fazer uma grande reforma mas sem um esquema, uma estratégia, sem um plano, a coisa mais desorganizada, mais improvisada, onde ninguém se entendia. O que era preciso era fazer coisas. E criou para o ensino particular e para o da Igreja situações incríveis. Na Azambuja foi alugado o edifício ao Estado; nas Caldas da Rainha foi fechado; no Bombarral esteve algum tempo o Estado e depois fizeram uma escola de raiz e acabou por ser fechado o colégio; na Lourinhã, o colégio passou para o Estado. Depois, com a criação das dioceses de Setúbal e Santarém, houve alguns colégios do Patriarcado que passaram para essas dioceses (e ainda se

mantêm o do Entroncamento e o de Torres Novas). Na diocese de Setúbal mantém-se só um que foi construído de raiz e tem muito frequência que é o de Almada (Externato Frei Luís de Sousa), e um pequeno colégio no Barreiro que ficou anexo à Igreja paroquial só com jardim infantil e primária. O Patriarcado ficou somente com o Externato de Penafirme que é, por exigência da população, um caso excepcional. O Ministro Veiga Simão, foi, pois, um vendaval, uma explosão, depois também não teve assim muito tempo, apenas de 1970 a 1974.

Mas acha que este vendaval queria atingir negativamente a Igreja, as escolas católicas?

Penso que não, mas também não sei dizer... talvez sim talvez não. Ele esteve reitor em Moçambique, província quase inteiramente dominada pela maçonaria, e vem para cá, entra nisto, e a seguir a 1974 teve sempre lugares de relevo. Talvez sim naquela desordem toda, mas talvez se diluísse no conjunto.

Havia a intenção de pôr escolas públicas em todo o lado...

Sim. Eu disse-lhe nessa altura: “Se o senhor ministro subsidiar os edifícios que estão feitos para receber toda a gente poupa o dinheiro da construção... a construção está lá. E se o senhor subsidiar 70% já chega, nós gastamos menos que o senhor”. Responde ele com os velhos preconceitos da política do séc. XIX que o Estado tem de fazer, que o Estado é que é bom, que o Estado manda e faz gratuito. Preconceitos uns mais jacobinos, outros mais ideológicos, que ainda hoje existem...

Se nessa altura 70% do financiamento de uma escola estatal bastavam para o ensino privado, hoje não deveria ultrapassar, em média, os 50%. Pelo menos foi essa a ilação que retirei de um trabalho de investigação que desenvolvi não há muitos anos... Mas continuemos. Depois surge o 25 de Abril...

Com o 25 de Abril, a situação piorou em muitos aspectos. Calcule que viemos a ter conhecimento que o Inspector-Geral do Ensino Particular do tempo de Veiga Simão [Dr. Aldónio Gomes], que se fazia muito simpático connosco, era filiado no Partido Comunista, desde há anos, segundo constou. Muito simpático, muito amável, muitas promessas, muitas conversas, mas o novo estatuto do ensino particular, que tinha sido estudado e estava pronto, foi encontrado fechado na gaveta dele. Por culpa não sei de quem... Se tivesse havido um pouco mais insistência o novo estatuto do ensino particular, que era mais razoável, teria

saído... mas foi sempre empatado por ele e lá estava na gaveta, para não sair... talvez ele tivesse conhecimento de que se iria dar o 25 de Abril...

A este propósito, sei que chegou a fazer parte do grupo de trabalho encarregado de elaborar o estatuto do ensino particular, como assessor do Pe. Luciano Guerra. De que se recorda dessas reuniões?

Neste grupo de trabalho tive uma participação muito reduzida, não tendo estado em todas as reuniões. A recordação que me ficou, ainda que muito diluída, foi de notar algum desinteresse por parte do Ministério e sentir alguma dilação no tempo. A total inutilidade e perda de tempo veio a provar-se com a situação e o comportamento existente à data do 25 de Abril e após.

Depois da revolução de Abril como é que sentiu a Igreja Católica empenhada na (re)vitalização da Escola Católica? Sentiu apoio por parte dos bispos?

Senti uma preocupação de manter presença, de salvaguardar direitos da Igreja e das famílias mas de forma muito discreta, acanhada, sem ideias claras. É, de facto, uma coisa curiosa e estranha... porque é mais tarde que então começam a aparecer... É à nossa moda: quando as coisas apertam é que se pensa um bocado e age. Perante as dificuldades, houve algumas tomadas de posição, aqui e acolá, mas faltou sempre uma posição firme, clara, definida, orientadora. Foi surgindo pouco a pouco.

Como é que se compreende que, neste período, o Patriarcado tenha perdido quase todas as escolas católicas diocesanas que possuía?

Por razões diversas! A primeira foi a divisão do Patriarcado de Lisboa com a criação das novas dioceses de Santarém e de Setúbal. A segunda foi a “reforma” Veiga Simão em que o Estado, em vez de estender o ensino para onde não existia, criava ensino público onde já existia ensino particular. A este, não dava condições iguais de existência e por outro lado, em nada desenvolvendo o ensino para todo o País, o Estado chamava a si a totalidade dos encargos quer de construção quer de funcionamento. A terceira razão foi o 25 de Abril.

O único estabelecimento que ficou foi o de Penafirme quer por estar ligado a um Seminário quer por, em resposta à exigência da população, o Estado ter dado condições de existência.

Não acha que a hierarquia da Igreja tem algumas reservas respeitantes à Escola Católica?

Os religiosos trabalham muito e isoladamente. Depois que foi criada a confederação dos religiosos têm um pouco mais de unidade. Mas são muito auto-céfalos... Da parte dos bispos, herdaram uma situação do tempo da República, muito difícil, de grandes carências, em que primeiro se lançaram nos Seminários, a partir dos anos 40, 50, depois igrejas novas, renovação disto e daquilo (andava tudo a precisar de renovação...), depois numa linha de catequese, numa linha de juventude, com o escutismo, e a Acção Católica. Os colégios nascem um pouco como necessidade de resposta a solicitações, mas só a partir dos anos 60. E reconhecendo que não era fácil, não era muito viável, dada a falta de clero, também ter uma exigência muito católica. Porque dados os condicionalismos do próprio Estado, recebiam-se alunos que às vezes não tinham o perfil adequado, nem até como estudantes, muitas vezes vindos do ensino oficial para ver se se safavam, para ter mais acompanhamento, serem mais ajudados nas suas dificuldades, o que não abonava quer o ensino da Igreja, quer sobretudo o privado. Hoje parece que as coisas estão bastante melhores. Propriamente reservas não me parece mas sim consciência das dificuldades.

Como é que hoje a Escola Católica deve afirmar a sua identidade?

Eu penso que uma coisa que devia acontecer desde há muito tempo era ter uma afirmação de identidade mais clara, não de um rigorismo por aí além mas uma posição mais clara, por exemplo, que os alunos candidatos sejam baptizados, que aceitem formação católica (ou pelo menos debate genérico de doutrina), porque as escolas católicas sem personalidade, sem formação espiritual, moral, ficam vazias. Depois o cuidado com os professores, quer na escolha, quer na formação. Há muita preocupação com a qualidade do ensino mas nem sempre a preocupação do testemunho. Eu não digo que seja fácil. Mas penso que devia haver uma preocupação, um esforço maior nesse sentido.

Pe. João de Freitas Ferreira⁴⁷

Carvalhos, Colégio Internato dos Carvalhos, 31 de Julho de 2006

Começava por pedir ao Pe. Freitas Ferreira para contextualizar brevemente a história do colégio...

A história do Colégio dos Carvalhos remonta aos princípios do século XX. Nessa altura, o Seminário Menor da Diocese do Porto, sito nos Carvalhos, num edifício hoje pertencente ao Lar Juvenil, já não dava resposta ao grande número de candidatos que a ele acorriam. Nessa situação, o Pe. António Luís Moreira, professor e reconhecido latinista do Seminário, resolveu adaptar um palacete da família, sito na Rua do Padrão, 83, para internato a fim de receber os seminaristas excedentários. E assim funcionou inicialmente. Em 1907, começava já a desenhar-se no horizonte o advento da República. Os ventos da laicidade e do anticlericalismo napoleónicos ensaiavam já loas e hinos aos novos tempos e vociferavam diatribes ameaçadoras à Igreja. O Pe. António Luís Moreira, sempre atento aos sinais dos tempos e perito na sua interpretação, num golpe de rins, transforma o seu internato em Colégio. Continua a receber seminaristas, mas abre as suas portas a outros candidatos que desejassem obter diplomas profissionais ou de acesso ao ensino superior. Num rasgo profético, teve ainda a lucidez de registar e de requerer o alvará do seu colégio em nome da “família Moreira”. Sem renunciar à sua matriz cristã e aos valores humanistas, distanciou-se do aparelho da diocese e da hierarquia católica, e conquistou, assim, um espaço novo e importante para a Igreja exercer o seu magistério, mantendo-se presente e actuante no meio da comunidade humana.

Era uma escola técnica?

Inicialmente era uma escola virada para as ciências humanas, de acordo com os planos de estudo dos seminários; posteriormente, foi-se diversificando. Chegou mesmo a incorporar cursos das Escolas Industriais e Comerciais. A seu tempo, o Colégio abriu, até, as suas portas ao ensino misto, com turmas constituídas por rapazes e por raparigas, antecipando-se às escolas públicas.

Que níveis de escolaridade abrangia?

⁴⁷ Director do Colégio Internato dos Carvalhos de 1974 a 2000. Destacado dirigente da AEEP, mormente de 1978 a 1989.

Abrangia todos os níveis, desde a primária até à aquisição de um diploma profissional ou de uma certidão para ingresso no ensino superior.

Sobreviveu à República?

A determinação do Pe. António Luís Moreira era esta: encontrar uma estrutura que, no meio de uma grande crise, fosse capaz de sobreviver. Para isso, era necessário criar uma escola que não fosse identificada com o Seminário. Tentou-o e conseguiu-o.

Em 1910, irrompeu a República, envolta num manto de promessas fagueiras salpicadas de ameaças de morte. O temido tornou-se realidade: a guerra contra a Igreja foi declarada, os seminários foram encerrados, as ordens religiosas e as congregações foram expulsas e as dioceses viram o seu património espoliado. Todavia, o Colégio dos Carvalhos manteve-se a funcionar. Só em 1912, é que foi mandado encerrar pelo Ministério. De imediato, o seu Director se pôs em campo e, com o seu dinamismo, conseguiu provar que se tratava de uma escola politicamente livre, orientada por uma família, com projecto educativo próprio e sem ligação directa à hierarquia religiosa. Três meses depois, o Colégio foi reaberto como escola independente, e assim foi ganhando terreno e prestígio. O Pe. António Luís Moreira, com a sua persistência, apoiada por uma forte sensibilidade pedagógica, foi desenvolvendo um sistema de ensino moderno e virado para a realidade nacional. Fez-se rodear de professores experientes, pôs ao seu serviço bons laboratórios servidos por equipamentos avançados para a época, granjeou o respeito de pedagogos, a credibilidade do Ministério, a confiança de pais e alunos e rapidamente atingiu um nível de excelência muito para além do que era comum nas escolas de então.

O Colégio sobreviveu, realmente, à Primeira República e aguentou o impacto do salazarismo, mantendo-se a funcionar sem qualquer percalço. O Pe. António Luís Moreira era politicamente descomprometido. Chegou mesmo a proibir que se discutisse política no Colégio e, quando uma das revistas editadas no Colégio publicou um artigo polémico, ele imediatamente a extinguiu. Tudo para conservar a isenção da instituição.

Os alunos pagavam uma propina?

Obviamente que a actividade “ensino” tem custos e bem pesados. Alguém tem que os suportar. A Constituição da 1ª República Portuguesa, fiel aos princípios da “laicidade napoleónica” garantia (de maneira iníqua) apenas aos cidadãos matriculados nas escolas estatais o direito de ensinar, sendo este tendencialmente gratuito. Para evitar o recurso a

discussões estereis, começou por encerrar as escolas da Igreja. Portanto, não havia qualquer subsídio ou apoio do Estado. Tudo era pago pelos pais e/ou encarregados de educação.

Mas havia bolsas de estudo para alunos com maiores dificuldades financeiras?

O fundador do Colégio era uma pessoa culta e muito humana, que se regia pelos valores da ética cristã. Era, sobretudo, sensível às famílias que tivessem dois ou mais filhos matriculados no Colégio. Para estes havia, realmente, algum apoio.

Sem ser uma escola assumidamente “católica”, era de inspiração cristã?

Obviamente que sim. O Colégio dos Carvalhos, desde o início, empenhou-se em deixar bem patente no seu projecto educativo a matriz cristã que o anima. O Pe. António Luís Moreira nem sequer admitia que o seu colégio fosse uma escola laica, neutra ou simplesmente não confessional. Todos os pedagogos são pessoas assumidas e todos se identificam confessionalmente com uma determinada visão do mundo e da vida. É neste ponto que se imbricam e se bifurcam a “escola católica” e a “escola de inspiração cristã”. A primeira é a escola da hierarquia da Igreja, é uma das faces com que ela se insere na sociedade humana. Dela nasce e com ela pode desaparecer devorada no vórtice das ideologias. A segunda, a escola de matriz cristã, nasce da massa humana levedada pelo fermento dos princípios evangélicos. Vive-os no seu dia a dia e pretende incuti-los nos jovens em formação. Está desvinculada da hierarquia, embora assuma os seus princípios, trabalha com outras instituições com quem tem áreas e interesses comuns e facilmente supera os ciclos conturbados da comunidade humana em que está inserida. Este foi o legado que o fundador do Colégio dos Carvalhos depositou nas mãos dos Claretianos e que nós reconhecidamente recebemos e defendemos há 56 anos.

Como é que o colégio veio parar às mãos dos Missionários Claretianos?

Com os anos, o Colégio começou a acusar o desgaste próprio das empresas familiares, traça que as leva, fatalmente, ao encerramento: a maior parte fecha ao fim da primeira geração, muitas ficam-se pela segunda geração e poucas ultrapassam a terceira geração. O Fundador do Colégio ia perdendo a sua vitalidade e capacidade de liderança. Olhando em volta, para a sua família, encontrava bons professores, dedicados colaboradores, mas ninguém com determinação para correr riscos e dar continuidade à empresa. A todos faltava aquele clique da liderança. Procurou então uma congregação religiosa para lhe confiar os destinos do Colégio. Optou pelos Missionários Claretianos, mais conhecidos como Filhos do Imaculado Coração de

Maria, cujo trabalho conhecia através dos contactos que com eles tivera em Alpendurada (Marco de Canaveses).

Tomámos conta do Colégio em 1950. Na altura, era uma escola em crise profunda, condenada a acabar nos anos seguintes. Começámos a trabalhar com determinação, adaptando-nos aos desafios dos novos tempos e promovendo alterações substantivas, quer na recuperação de edifícios antigos e desadequados quer na construção de novos equipamentos. A partir da Revolução dos Cravos (1974), preocupámo-nos com o relançamento do ensino técnico. Não queríamos recuperar as Escolas Industriais e Comerciais, atendendo às chagas sociais que este tipo de ensino representava na sociedade portuguesa, mas também não concordávamos com a “licealização” pura e simples do ensino secundário. Abandonámos a via de ensino, virada apenas para o acesso ao ensino superior e propusemos os cursos técnico-profissionais, que davam igual importância à formação científica e à formação técnica, garantindo, assim, aos alunos, no final do ensino secundário, a possibilidade de obterem um duplo diploma, que lhes permitia optarem pela vida activa ou pela continuação de estudos. Em 1983, garantido pelo Estado o reconhecimento da “autonomia pedagógica” (possibilidade de ministrar cursos com planos próprios) e da “autonomia financeira” (compromisso do Estado pagar às famílias os custos do ensino), arrancámos com o novo projecto, que, com algumas adequações (1994 e 2003), se mantém ainda hoje em funcionamento e com bons resultados.

Como é que viveram os inícios da expansão escolar, na década de sessenta? Já era director nessa altura?

Trabalhei no Colégio, em regime de exclusividade, desde Outubro de 1958 a Setembro de 2001. Até Setembro de 1974, ocupei-me com a organização interna da vida colegial e com a leccionação da Língua Portuguesa aos alunos do ensino básico e com a leccionação da Literatura Portuguesa e da Língua Alemã aos alunos do secundário. A partir de Setembro de 1974, acumulei a direcção pedagógica de todo o colégio.

Lembra-se desse período. Quando é que sentiram mais os efeitos da expansão escolar?

Lembro-me perfeitamente. Para nós, a expansão escolar só pecou por ter tardado tanto. A dita “Primavera Marcelista” só veio abrir novos horizontes e criar fortes expectativas de, em breve, apanharmos o comboio da modernidade.

Não foram afectados pela construção de escolas estatais?

De facto, as escolas começaram a surgir como cogumelos aí por todos os lados. Em todas as freguesias tinha de haver uma escola... Aqui, nos Carvalhos, para além da escola primária estatal, de boa qualidade, já existente, começou-se a construir uma escola industrial e comercial e agendou-se, para breve, a criação de uma escola básica.

Com Veiga Simão?

Com Veiga Simão foi o começo, bem aceite, uma ideia feliz. O ensino deixou de ser elitista, reservado apenas aos filhos da classe média alta e da classe alta, e passou a estar aberto a todos os cidadãos em idade escolar. Portanto, o consulado do Professor Veiga Simão foi uma *lufada de ar fresco* que veio reanimar o ensino em Portugal.

Porquê?

Porque se começou a abrir o leque de candidatos ao ensino. Se a experiência tivesse sido levada a cabo e a árvore, nessa altura plantada, tivesse dado os seus frutos, as escolas existentes não dariam resposta às necessidades. Seriam precisas algumas décadas, de construções aceleradas, para receber todos os candidatos. De qualquer forma, foi uma experiência a não esquecer, que projectou no horizonte breve a alvorada do 25 de Abril. É claro que não era uma escola cristã a que ele pretendia, era uma escola democrática, aberta a todos os portugueses, mas não comprometida.

Uma escola neutra...

Não necessariamente. Mas, fosse ou não fosse neutra, o que interessava era que houvesse uma abertura, para que todos os jovens pudessem estudar, independentemente das possibilidades financeiras do seu agregado familiar. E foi a primeira vez que se sentiu essa força pujante a provocar o futuro.

Mas sente que a reforma Veiga Simão foi nefasta para muitas escolas particulares, designadamente para muitas escolas católicas?

Eu não faria essa leitura. É certo que havia escolas católicas que não tinham grande qualidade. Faltava-lhes criatividade, dinamismo, liderança e coragem para correr riscos. Continuavam agrilhoadas ao passado e à tradição, seraficamente reconfortadas no aconchego da sua comunidade. Naturalmente que essas escolas tinham que ressentir-se. Mas aquelas escolas que tinham um projecto educativo a sério e que tinham liderança, sabiam para onde

caminhar. Essas escolas nunca tiveram problemas, tiveram, sim, alunos a mais para as vagas que eram concedidas.

Mas, voltando ainda um bocadinho atrás. Acha que Veiga Simão tinha antipatia pelas escolas da Igreja, ou pela Igreja?

Não. E não foi a explosão escolar que provocou o encerramento de algumas escolas, mas sim a falta de qualidade. Temos de ser muito sérios nestas avaliações.

Depois veio o 25 de Abril. A revolução incomodou o Colégio?

Reconhecemos que os primeiros anos da Revolução foram difíceis. Chegámos mesmo a temer o pior: vimos a nossa área pedagógica invadida e o sector social, onde recrutávamos os nossos alunos, seriamente ameaçado por promessas de facilitismos demagógicos e extemporâneos. Mas mantivemos a cabeça fria, fizemos a análise da situação escolar do momento, projectámo-la a curto, médio e longo prazo e repensámos a oferta que deveríamos dar aos pais e encarregados de educação dos nossos alunos. Em tudo pretendíamos demarcar o nosso espaço vital, uma cidadela inexpugnável, altaneira e aberta aos ventos da mudança. Uma coisa não podíamos perder: a nossa marca de trabalho, de exigência, de rigor e de qualidade. Nunca como então era importante mantê-la. Um sinal de mudança foi voltarmos ao passado e abrimos a escola aos dois sexos. Outro sinal profético foi irmos reduzindo paulatinamente o internato. Sempre o considerámos como sendo um “mal menor”, só justificável enquanto o Estado não garantisse igualdade (real) de oportunidades a todos os jovens no acesso ao ensino e à cultura. As promessas de Abril iam nesse sentido. Mas... No Ensino secundário, fomos mais longe: abandonámos o ensino teórico predominantemente orientado para o acesso ao ensino superior e fomos ocupar o espaço do ensino técnico abandonado pelas escolas estatais. Sabíamos que, nas próximas décadas, não teríamos concorrência. Criámos espaços, equipámos laboratórios, contratámos um bom corpo docente... e o sucesso não se fez esperar.

Assim, com a revolução de Abril, o Colégio cresceu, ganhou em maturidade e passou a desempenhar um outro papel (por ventura mais nobre) na comunidade.

Nessa altura tiveram subsídios?

Começamos por distinguir os seguintes conceitos a que recorreremos nesta resposta: subsídios e contratos de associação. Um subsídio atribui-se a uma instituição para resolver um problema emergente e pontual, não é necessariamente repetível nem obriga o dador em situações futuras, mesmo que sejam iguais ou similares, por exemplo verbas para

apetrechamento de laboratórios. Contratos de associação são financiamentos concedidos pelo Estado às escolas para a prestação de determinados serviços ou para apoio a experiências pedagógicas, tendo por base protocolos previamente negociados entre ambas as partes. São renováveis, transitam de um governo para outro e só terminam por acordo mútuo ou por denúncia de uma das partes, conforme conste no mesmo contrato. Para o ensino básico, não recebemos qualquer subsídio nem celebrámos qualquer contrato de associação. Os pais continuaram a pagar todos os custos de ensino, embora injustamente, pois, para além dos impostos, nos quais estão envolvidos os custos do ensino, têm de pagar, pela segunda vez, as respectivas propinas. Para os cursos técnico-profissionais ministrados no ensino secundário, de acordo com a autonomia financeira, recebemos do Estado, inicialmente, um subsídio para equipamento de um laboratório de informática e com ele (Estado) celebrámos um contrato de associação, pelo qual este se comprometia a pagar aos pais e encarregados de educação um montante correspondente aos custos de ensino, excluindo a construção e conservação de instalações, o internamento, a alimentação e os transportes. Este contrato tem sido renovado anualmente, até hoje, com as actualizações negociadas com os sindicatos e constantes do Contrato Colectivo de Trabalho.

Esses cursos coincidiam com o 10º, 11º e 12º anos? Ou seja, era o ensino secundário?

Façamos um pouco de história. Em 1983, data do lançamento dos cursos técnico-profissionais, o ensino secundário terminava no 11º ano. O 12º ano já existia, mas funcionava como um ano propedêutico, de preparação directa para o ingresso no ensino superior. No Colégio dos Carvalhos, antecipámo-nos àquilo que o Ministério viria a fazer bastante mais tarde. Em regulamento próprio (aprovado pelo Ministério), integrámos o 12º ano no secundário: no 10º e 11º anos, os planos de estudo eram comuns; no 12º ano, separávamos os alunos que queriam seguir para a vida activa (feito um estágio de seis meses) dos que pretendiam ingressar no ensino superior. A cada grupo era ministrado ensino adequado (técnico ou científico), com planos próprios. No fim, cada qual recebia um diploma apropriado: profissional ou de fim do ensino secundário.

Com a “democratização do ensino” e a Revolução de Abril de 1974, houve no Colégio estas alterações a nível estrutural. No que respeita a manifestações religiosas também houve mudanças significativas? Passaram a ser menos exigentes e a fazer menos celebrações?

Nunca fomos muito rigorosos neste ponto, nem antes nem depois do 25 de Abril. Para tudo se requer um são, sábio e prudente equilíbrio. Por vezes, temos sido até acusados de um certo laicismo, por sermos demasiado tolerantes, na medida em que damos a cada um a possibilidade de praticar a religião que professa. De facto, pretendemos sempre evitar todo o tipo de extremismos que possam levar os jovens a criar qualquer animosidade contra a religião e contra os seus valores transcendentais. Aquilo que dizemos aos alunos, na altura da matrícula, é que temos um projecto educativo de matriz cristã e que esta “marca” faz parte da nossa cultura europeia. Mais, pedimos aos pais e aos alunos que aceitem esta referência e que enriqueçam as aulas de religião e de ética profissional aportando os seus pontos de vista e aceitando (para discussão) as convicções dos outros. As manifestações religiosas e as celebrações têm o seu lugar próprio nos momentos mais fortes da liturgia católica. Mas só participa quem quer; para os restantes são organizadas outras actividades. O nosso projecto educativo promove quatro áreas fundamentais: formação humana, formação cristã, formação para a vida activa e formação para ingresso no ensino superior.

Recebem alunos de outras religiões?

Recebemos todos os candidatos que aceitem respeitar o projecto educativo acima referido. Não os excluimos à entrada no Colégio por motivos religiosos nem pretendemos, posteriormente, violentá-los a aceitarem a religião cristã. Se, durante o seu percurso académico, eles se sentirem motivados e manifestarem, livremente, o desejo de aderir à religião cristã, tudo fazemos por esclarecê-los, para que a sua decisão final seja livre e consciente. Preferimos ter amigos esclarecidos militando noutros credos do que neófitos violentados ou inconscientes nas nossas fileiras.

Mas não sente que a escola católica perdeu um pouco a sua identidade?

Não creio. O problema pode ser visto em três vertentes diferentes: redução do número de escolas da Igreja, redução das manifestações e celebrações religiosas na estruturação da vida escolar e abertura à vivência ecuménica entre cristãos e não cristãos. O número das escolas pouco peso tem na definição da identidade de um determinado grupo de instituições, o que conta é a visão humanista do seu projecto educativo, a capacidade de liderança para o implementar e a qualidade científica e pedagógica de ensino. Com a expansão escolar separou-se o trigo do joio e depurou-se o quadro das escolas da Igreja: as menos boas acabaram por encerrar e as boas deram mais um salto qualitativo. Por outro lado, o formalismo subjacente ao número de manifestações e celebrações religiosas, assim como a obrigatoriedade de todos os

alunos participarem nesses actos, funcionavam como a traça que corrói qualquer abertura ao transcendente. O acto religioso tornou-se mais consciente e humano. Por último, na linha do Vaticano II, todos temos um pouco de verdade, mas ninguém é detentor da verdade toda. Por isso, é urgente sentarmo-nos uns com os outros, sobretudo com aqueles que buscam uma verdade partilhada. Nesta visão ecuménica, a escola cristã não perdeu qualquer valência da sua identidade, mas antes ganhou novos interlocutores para o diálogo inter-religioso.

Foi animada por estes princípios que a Igreja portuguesa, sem qualquer tipo de apoio, deixou a sacristia e se lançou na aventura de abrir escolas em todas as capitais de distrito e em muitas sedes de concelho. Foi um trabalho meritório, que, infelizmente, ainda não mereceu o reconhecimento do Estado. O Colégio dos Carvalhos esteve sempre na linha da frente.

Ou seja, considera que a Igreja foi a grande promotora da democratização do ensino no nosso país?

Em parte. Seria injusto da minha parte, se não reconhecesse o papel importante do Marquês de Pombal e dos “estrangeirados” no séc. XVIII e dos Liberais no séc. XIX. Realmente fizeram um trabalho notável na estruturação e na divulgação do ensino em Portugal, mas esse trabalho limitou-se às grandes cidades e privilegiou as camadas mais elevadas da sociedade. Não se pode falar de uma democratização do ensino. O longo consulado de Salazar, por sua vez, desenvolveu a primária em muitas freguesias e divulgou, à sua maneira, o ensino básico (Escolas Industriais e Comerciais para os filhos dos trabalhadores e Liceus para os filhos da classe média e superior), e o ensino secundário para os filhos das famílias de posses poderem aceder ao ensino superior. Estas escolas estavam sedeadas nas grandes cidades do litoral e nas capitais de distrito. Não houve uma verdadeira tentativa de levar o ensino às zonas do interior do país nem de o alargar a todas as classes sociais. Só a Igreja, conhecedora de toda a realidade nacional, identificada com as necessidades do povo e fiel à sua missão de estar ao seu serviço, é que, sobretudo nas últimas décadas do séc. XIX e nas primeiras sete décadas do século XX, através dos seus Seminários e da criação de escolas em quase todas as sedes de concelho, mesmo sem recursos materiais, se preocupou em levar o ensino e a cultura ao interior do país. Foi esta a primeira tentativa de democratização do ensino em Portugal, sem a qual não seria possível nem pensável o desenvolvimento do ensino nas últimas décadas do séc. XX, com o esforço do Professor Veiga Simão e a democratização do ensino desencadeada pela Revolução de Abril de 1974.

Mas considera que muitos dos outros colégios que não eram da Igreja (nem diocesanos nem congregacionais), eram de matriz cristã?

Antes do 25 de Abril, já os responsáveis pelo ensino não estatal sentiam a necessidade de estarem juntos para defenderem os seus interesses comuns. Criaram o “Grémio” no qual todos se podiam filiar, com direitos e deveres iguais, independentemente do seu credo religioso ou da sua cor política. Só a filiação partidária era cautelosamente evitada. Naturalmente que a maioria das escolas era dirigida por religiosas, por religiosos, por sacerdotes diocesanos ou por párocos nas freguesias do interior. No litoral, tinham os grandes internatos que recolhiam candidatos oriundos de famílias com maiores posses; no interior, sobressaíam os externatos para os filhos dos pais com recursos financeiros mais débeis. A estes juntavam-se também muitos leigos, assumidos cristãos, que faziam das suas escolas verdadeiros ”Centros de Missão”. Os próprios professores primários, embora sendo funcionários públicos, faziam das suas escolas areópagos, onde se difundia a fé cristã e se lançavam os alicerces do humanismo cristão. Com estes coabitavam alguns, poucos, defensores do laicismo napoleónico, pessoas amigas, leais, bons pedagogos que ainda hoje lembramos com saudade. Foi esta plêiade de técnicos da educação, unidos num espírito de missão e de serviço, com os pés fincados na realidade nacional e com as mãos mergulhadas na massa humana pronta a levedar, que se foi difundindo a cultura no Portugal profundo.

Com o 25 de Abril, o Grémio transformou-se numa coisa nova, diferente, que obrigou a Igreja a ler e a interpretar os sinais dos tempos e a preparar-se para uma luta, que seria longa e de vitória incerta. Era preciso criar auto-defesas, que fossem suficientemente subtis, para que as forças políticas não se apercebessem do movimento em curso e dos objectivos pretendidos. O melhor seria continuarmos juntos e começarmos por definir conceitos. Foi o que se fez. Tentou-se, na Póvoa, fazer passar a ideia de que todo o ensino é público, porque é de interesse nacional e está aberto a todos os cidadãos, sendo que as diferenças de deixam adivinhar apenas pelas designações das entidades promotoras.

Está a falar do Congrene, em 1977?

Estou a referi-me à AEEP, que tinha sido criada pouco antes, e também ao Congrene que se realizou em 1977. Logo nessa altura, procurámos abandonar as designações consagradas de “ensino público” e “ensino privado”, por violarem os princípios fundamentais das liberdades educativas, a saber: a) o “princípio da subsidiariedade”, pelo qual o Estado reconhece à sociedade civil o direito de organizar a sua vida comunitária, limitando-se a intervir só nos casos em que esta for incapaz de o fazer ou o fizer mal; b) o reconhecimento de “utilidade

pública” das escolas com todos os direitos a ela inerentes; c) a “liberdade de ensinar”, que outorga aos cidadãos o direito de poderem criar as suas escolas e de nelas poderem ensinar; d) a “autonomia pedagógica” das escolas, que lhes permite escolherem os cursos e definirem os respectivos planos de estudos; e) o “direito de opção escolar”, pelo qual os pais e encarregados de educação podem escolher livremente a escola para os seus educandos; f) a “autonomia financeira”, que garante aos pais e encarregados de educação a gratuitidade do ensino. Sem estas garantias, as liberdades educativas limitavam-se a formalidades legais e a devaneios governamentais. Por isso, propusemos que esses dois subsistemas passassem a designar-se como “ensino estatal” e “ensino não estatal”.

Para além disso, este passo era importante, porque nos permitia agregar numa única associação todas as escolas para, juntos, fazermos frente à vaga de estatização que, em 1977, pairava já no horizonte. Assim, tínhamos a certeza de que, mesmo se houvesse qualquer viragem à esquerda, em definitivo, os mentores das novas ideologias temeriam atacar um sector (da Igreja), porque iriam encontrar nas primeiras fileiras combatentes de todos os quadrantes políticos e religiosos. Foi, neste ambiente e neste fervor de luta em defesa de um bem comum, que se começou a trabalhar e se criou a AEEP.

Mas foram as escolas católicas que lideraram todo este processo?

Não. Na linha do pensamento que tenho vindo a expor, essa pergunta não se põe. Nós não queríamos, de maneira nenhuma, que se fizesse a distinção entre escolas católicas e escolas não católicas. Se o que pretendíamos era salvaguardar a unidade, essa divisão transformaria a associação num reino dividido contra si mesmo, facilmente expugnável. A argamassa que unia as escolas na AEEP era o respeito pela diferença e a coesão em volta dum projecto de unidade que a todos era comum. As escolas da Igreja eram em número maior, mas não tinham a liderança de todo o processo. A presidência da AEEP muitas vezes foi ocupada por directores de colégios laicos. Para os lugares da direcção eram indigitados aqueles sócios que revelavam maiores capacidades de desempenho para o cargo em causa, independentemente de terem ou não uma visão teocêntrica da vida.

Em 1984, com a realização do 3º Congresso do Ensino Particular e Cooperativo, estas ideias tomaram corpo, ficou consolidada a legitimidade do ensino não estatal e a ameaça de estatização de todo o ensino esvaiu-se numa bonança que se deseja duradoura. Quem liderou o processo? Todas as escolas unidas num só coração e numa só vontade de vencer. Na altura, ainda não se falava da criação de uma Associação de Escolas Católicas.

Quando é que nasceu a ideia consistente da criação de uma associação de escolas católicas?

Essa ideia surgiu bastante mais tarde, no seio da Conferência Episcopal Portuguesa. A princípio, de maneira tímida e nada consensual, com base nas escolas diocesanas. Mais tarde, passado o perigo e esquecida a violência do assédio às ameias da “liberdade de aprender e ensinar”, alguns membros da Conferência acharam que tinha chegado a altura oportuna para a Igreja reivindicar os seus créditos de um certo pioneirismo a que nem sequer tinha direito. Fizeram-se reuniões, para que todas as escolas da Igreja aderissem à nova associação. Chegou-se mesmo a temer que algumas escolas se desvinculassem da AEEP e passassem a militar apenas na APEC; mas imperou o bom senso: nenhuma escola se desfilou e creio que só algumas (poucas) passaram a militar nas duas associações. Aliás o contrário seria um erro crasso. Os cristãos devem ser o fermento que leveda a massa social. Para isso têm que estar diluídos nos interstícios da comunidade. Foi o que fizemos: ficámos juntos para continuarmos a congregar esforços e a dinamizar espíritos mais frágeis.

Por estas razões é que a questão não terá sido muito pacífica no seio da Conferência Episcopal Portuguesa?

Nunca poderia ter sido pacífica. A liberdade de opinião dos filhos de Deus leva-os a concordarem, a discordarem e a voltarem a concordar, se, num dado momento, verificarem que a opinião do colega prevalece sobre a sua. Mudar de opinião revela inteligência superior e forte coragem intelectual para reconhecer o erro. Achamos que os argumentos, então apresentados, ainda hoje são válidos, mas não somos os donos da verdade. A nossa verdade é sempre uma pequena parte do problema visto na sua totalidade.

Como é que acha que a escola católica pode ser simultaneamente “católica”, ou seja, aberta a todos, e simultaneamente cobrar propinas? Como se podem conciliar estas duas situações, aparentemente paradoxais?

É um paradoxo aparente. As propinas não são uma desonestidade marcada pelo ferrete da exploração. O ensino é um serviço de interesse público prestado aos jovens, numa altura em que os pais e encarregados de educação, por falta de preparação científica ou de tempo, não o podem prestar aos seus educandos. Portanto, as propinas devem ser consideradas como um investimento para o futuro e não como um esbanjar ou um depauperar do erário público. Todo o trabalhador, que preste um serviço, seja ele leigo, sacerdote ou religioso, tem direito a um salário. Mas quem deve pagá-lo? As famílias? As congregações religiosas? A Igreja? É claro

que não. O Estado é que tem que suportar estes custos. A Constituição da República Portuguesa é clara: confere-lhe o direito de cobrar de todos os cidadãos os impostos necessários para prover, de maneira equitativa, às necessidades da comunidade. Daí que o Estado seja obrigado a pagar o ensino a todos os jovens, por serem jovens e cidadãos portugueses, independentemente de frequentarem uma escola estatal ou não estatal. É um problema de equidade social.

Quanto às escolas da Igreja, tanto Cristo no Evangelho como S. Paulo nas suas epístolas são bem claros: todo o trabalhador merece o seu salário. Trate-se de trabalho docente ou de orientação espiritual. Daqui se segue que a Conferência Episcopal deve exigir do Estado que pague às escolas da Igreja o mesmo que gasta com as suas escolas. Pela mesma razão, o Estado deve pagar aos párocos um vencimento justo pelo atendimento religioso que eles prestam às comunidades nas suas zonas de actuação. Satisfeito este requisito, os sacerdotes e religiosos, com os seus ordenados, poderão praticar obras de misericórdia segundo os compromissos assumidos pelos seus votos e de acordo com os ditames da sua consciência.

Em suma, se neste ponto, se verifica alguma iniquidade social e até exploração dos pais e encarregados de educação, peçam-se contas ao Estado, porque é ele que cobra impostos e, infringindo a Constituição, força os pais a pagarem segunda vez as propinas dos seus filhos.

Se é assim tão evidente o apoio que o Estado deveria dar ao ensino privado, por que razão é que tendo havido ministros que até entendem estes argumentos, não fizeram mais pela liberdade de ensino?

Aí está a malvadez. Irá o Estado atender ao pedido da Conferência Episcopal, acima referido? Como em muitas outras coisas não o fará, porque a nossa democracia é um aborto, um nado morto por uma qualquer interrupção voluntária da gravidez (IVG), praticada numa das primeiras dez semanas da sua gestação. Vivemos numa democracia formal, sem alma, sem calor humano, constrangidos por uma Constituição, que ainda ostenta as marcas políticas de um determinado período da Revolução. Sabemos que a Constituição tem que ser cumprida. Mas sabemos também que ela funciona como um ser vivo, que se vai adaptando a novas circunstâncias. Se é preciso mudá-la (e é) e adequá-la à nova mentalidade dos cidadãos, porque se espera? Não estou a defender conservadorismos, ou coisas similares. Nem me contento com mudanças formais, tem que se ir à substância, para apanharmos o comboio da modernidade. É este espartilho que inibe as pessoas.

Por exemplo, a supletividade foi banida da Constituição na revisão de 1982, mas neste momento os colégios com contrato de associação continuam a ser tratados como supletivos do ensino estatal. Portanto, não basta mudar a letra da Constituição, há que mudar também mentalidades...

Há mesmo que mudar mentalidades. Sem isso, a nossa democracia acabará por morrer de inanição ou às mãos de uma nova revolução que pode provocar um banho de sangue. O princípio da supletividade é iníquo, porque só reconhece o ensino estatal. Tolerava o ensino não estatal apenas nas localidades aonde ainda não chegou (e enquanto não chegar) a garra totalitária do Estado. Com o seu advento, a escola não estatal morre, sem honra nem glória. A sua presença limitou-se a suprir (supletividade) a presença do Estado nas suas ausências ou impedimentos.

Devemos é defender o princípio da subsidiariedade, pelo qual o Estado se compromete a não concorrer com a oferta privada onde ela garante respostas oportunas, eficazes e com qualidade. Não nos contentemos apenas com o cumprimento formal da Constituição. Como já disse atrás, exijamos que o Estado cumpra a Constituição, que vá ao osso, ao osso, à substância da lei. Mais, nos locais onde superabunde a oferta de ensino, é a escola estatal que tem que ceder o seu espaço. O princípio da subsidiariedade é que deve regular tudo. Sem subsidiariedade não há Comunidade Europeia nem democracia que resista à corrosão do tempo e das ideologias.

Quais os desafios que se põem à escola católica, hoje? Devia ter mais protagonismo na sociedade e na Igreja?

Creio que continuamos a laborar num erro crasso, confundindo alguns conceitos que, para serem operativos, têm de ser bem definidos: escola estatal, escola católica, escola de inspiração cristã, escola laica (neutra), escola não estatal, associação de escolas católicas e associação de escolas não estatais.

A escola estatal é uma instituição de ensino que tem o Estado como entidade fundadora, regulamentar, patronal e omnipresente, que tudo providencia desde a sua criação (diga-se construção) até à contratação dos agentes educativos e dos docentes, e que a todos garante emprego estável ao longo da vida, recorrendo para tal ao Orçamento de Estado. A escola católica é instituída pela hierarquia da Igreja Católica (dioceses e congregações religiosas), comprometendo-se a educar segundo os princípios e os valores do Evangelho e a moral católica, excluindo todas as outras escolas. A escola de inspiração cristã é uma instituição que procura educar, tendo como referência o Evangelho e ostentando uma identidade própria, mas

não exclui alunos de outras crenças religiosas. Não é uma escola de elite católica, por natureza exclusiva; mas sim uma escola inclusiva e aberta a todos os jovens que procurem referências para a sua vida. A escola laica (neutra) é uma instituição que pretende educar os jovens apenas com base na razão, e no desenvolvimento das suas capacidades, com referentes éticos e humanos, mas sem “peias” morais ou transcendentais. A Associação de Escolas Católicas envolve apenas as escolas diocesanas e algumas congregacionais. Uma grande parte das escolas pertencentes às Congregações Religiosas, todas as outras de inspiração cristã e as escolas de orientação laica militam na Associação de Escolas não Estatais (AEEP).

Indo agora directamente à sua pergunta, temo ser injusto na resposta que lhe vou dar. Eu sou muito crítico da escola católica. Mas, depois da exposição que acabei de fazer, creio que o que está em causa não é propriamente a escola católica em si ou vs. escola de inspiração cristã. Entre uma e outra, há, de facto, algumas clivagens, mas que podem ser limadas. A grande divergência radica no que separa a Associação de Escolas Católicas da Associação de Escolas não Estatais (AEEP). Vistas as coisas a partir deste espartilho, temo que se procurem, cada vez mais, “protagonismos”. O que importa, de verdade, é que sejamos simples e saibamos receber, de braços abertos, aqueles que nos procuram e se oferecem para colaborar connosco em projectos que defendam interesses comuns.

Mas também defende a escola católica...

Não. Muito menos, a Associação de Escolas Católicas. Eu defendo uma escola de inspiração cristã empenhada numa Associação de Escolas Não Estatais. Pressinto e temo que, no primeiro quartel do século XXI, a Igreja venha a ser confrontada com uma assanhada fúria de “nacionalizações”. Aos responsáveis pelos colégios da Igreja, (humildemente) aconselho, se me é lícito, que chamem urgentemente leigos bem formados e assumidos, que lhes confiem a gestão das suas escolas e que com eles constituam novas empresas, cedendo-lhes participações no seu capital.

Mas o Colégio dos Carvalhos é uma escola católica?

Fiéis à linha e à antevisão do seu Fundador, temos procurado mantê-lo como uma escola de matriz cristã.

Uma escola católica ou de matriz cristã tem uma identidade própria, que se distingue das outras escolas...

Sim. Mas, tratando-se de uma escola de inspiração cristã, seria bom que a sua identidade ostentasse a marca da inclusão, e não a da exclusão.

E considera que essa escola com uma identidade própria (escola de matriz cristã) tem pertinência na actualidade?

Tem pertinência sobretudo na actualidade. Hoje, mais do nunca.

Porquê?

As promessas dos enciclopedistas e o poder encantatório do estado social e providente prometido pela Revolução Francesa alongaram o seu estado de graça pelos séculos XVIII e XIX; mas acabaram por desiludir os seus fiéis seguidores. As ideologias do século XX tudo prometeram, mas também por aí se ficaram. Com o dealbar do século XXI, sente-se que os ventos da história estão a mudar. A Europa, cansada e desiludida do seu peregrinar de séculos, sente agora o desalento de ter perdido a sua identidade e busca sangue novo, que lhe restitua a sua antiga pujança. Vai reconhecendo que o seu grande mal foi ter permitido que tentassem alterar-lhe o seu ADN, a sua matriz cristã. Na verdade, foi esta força de alma que lhe ensinou a arte de amanhar as terras, que lhe alinhou o pensamento, que lhe franqueou o caminho da fraternidade humana, que lhe facultou o sentido do perdão e que lhe permitiu promover o abraço da reconciliação entre os beligerantes. A Europa deseja voltar às suas raízes. E os cidadãos sentem que é necessário devolver à Europa a sua identidade.

Sabemos que, da direita à esquerda, muitas vozes se levantarão e que muitas manifestações descerão as ruas da nossa cidade. Mas é este o caminho da modernidade. É urgente refundar a Europa.

Se isto é uma questão de “direita ou de esquerda”, como é que se entende que, durante o Estado Novo, havendo relações privilegiadas entre o Estado e a Igreja, o ensino privado tivesse sido tão marginalizado? Além das questões políticas, há outras?

A ligação da Igreja ao Estado Novo não foi tão profunda como se julga. A História, um dia, o provará. É claro que entre Salazar e o cardeal Cerejeira havia laços de profunda amizade, que acabaram por comprometer a imagem da Igreja. Mas daí não se pode deduzir que a Igreja tenha sido realmente colaboracionista ou conivente. Veja-se o papel desempenhado pelo Bispo do Porto, D. António Ferreira Gomes, e estude-se o contributo de muitos dos militantes dos movimentos da Igreja na preparação da Revolução de Abril. Naturalmente que a Concordata não consignava a separação entre a Igreja e o Estado. Mas, no que respeita ao ensino privado, a

política do Estado Novo não é original, remonta ao Marquês de Pombal: o Estado não abdica da prerrogativa de regular o ensino e a educação. Com isto, quero dizer, por um lado, que a Igreja pouco ou nada beneficiou com a política do Estado Novo; e, por outro, que a Igreja não deve esperar do Estado facilidades nem benesses, mas, ao contrário, deve estar sempre atenta e a lutar pela defesa dos seus direitos e liberdades.

E tem sentido esse empenhamento da parte da hierarquia da Igreja Católica?

Nos últimos tempos, temos assistido a um renascer da esperança no seio da Igreja Católica. Há um grupo de bispos que está agora a emergir e a dar uma nova face à Igreja, apoiando e promovendo movimentos de vanguarda nas igrejas locais. Paralelamente, surgem também grupos de leigos bem preparados nas áreas científicas e religiosas, nas artes e na cultura em geral, prontos para intervir na organização da vida social e na defesa dos valores evangélicos. Esta abertura por parte da hierarquia da Igreja e a resposta pronta por parte dos movimentos de leigos empenhados é muito promissora. Veja-se a experiência feita na preparação e no debate público sobre o aborto. A defesa da vida a começar no seio materno é um direito humano que a todas as pessoas diz respeito e que deveria preocupar toda a sociedade civil independentemente de ter uma concepção religiosa da vida. Se a hierarquia da Igreja se empenhasse publicamente neste debate, a defesa da vida intra-uterina deixaria de ser o tema fundamental do referendo e passaria a ser discutido apenas o poder político e social da Igreja. Prudentemente, a Igreja cedeu o passo aos leigos e estes, de imediato, se organizaram e assumiram, com dignidade e respeito, mas também com frontalidade, a defesa dos nascituros, apelando à obrigação de votar com base na consciência de cada um e comprometendo os partidos a serem prudentes na futura elaboração da lei do aborto. A hierarquia da Igreja e todos os movimentos dos leigos cristãos estão de parabéns: os primeiros, por ousarem confiar aos leigos tarefas de responsabilidade no seio da comunidade religiosa; e os segundos, por terem assumido esse desafio. Este é o caminho.

Pe. Joaquim Rodrigues Ventura⁴⁸

Fátima, Colégio de S. Miguel, 14 de Dezembro de 2007⁴⁹

O Pe. Ventura foi um dos homens que mais lutaram pela causa da Escola Católica em Portugal. Como é que nasceu esse interesse pelo ensino da Igreja?

O interesse pela Escola Católica, e pelo ensino privado em geral, nasceu de uma longa e profunda reflexão que fiz durante a minha licenciatura em Pedagogia, em Paris, nos anos sessenta. Quando fui encarregado pelo meu bispo de fundar o Colégio de São Miguel, como me sentia desprovido de conhecimentos e convicções sobre o assunto, alguém me indicou um professor da Universidade de Coimbra, que nessa altura orientava as pedagógicas dos futuros docentes, a quem me dirigi a pedir conselhos. Então este disse-me que para o aprofundamento destas questões só Paris ou Lovaina, mas que era preferível Paris.

Quem era esse professor?

Era o professor Émile Planchard. Conversámos e foi ele que me abriu o caminho para Paris. Disse-me que se fosse para Lovaina era mais prático e tinha algumas concretizações. Em Paris era mais teórico mas mais profundo para quem quer construir algo de novo. Depois desses contactos em Paris, matriculei-me no Instituto Superior de Pedagogia, em contacto com um mundo escolar muito alargado da Europa, América, Ásia e de África. Havia alunos de todos esses continentes e pertenciam todos ao mesmo curso e todos eles com muita experiência de ensino, menos eu que vinha da Força Aérea, pois fui o primeiro capelão da Base Aérea nº 5 de Monte Real. O que ia fazer era encontrar convicções e caminhos para estabelecer em Fátima uma escola que fosse um paradigma para Portugal. E foi mesmo esse o objectivo: fazer uma escola nova com métodos novos, com um aprofundamento cultural e, simultaneamente, um aprofundamento espiritual de formação religiosa.

Achava que a Escola Católica precisava de renovação?

O que é que havia de Escola Católica? Havia aquelas chamadas escolas católicas fundadas por congregações ou pela própria diocese, mas que não tinham realmente um

⁴⁸ Fundador do Colégio de S. Miguel, em Fátima, e Director do mesmo. Principal dinamizador do “Movimento das escolas católicas”, co-fundador da AEEP e principal responsável pela criação da Associação das Escolas Católicas, em 1978.

⁴⁹ Esta (longa) entrevista iniciou-se nesta data mas estendeu-se por mais dois momentos – 21/11/2008 e 13/2/2009. A revisão final, feita conjuntamente, teve lugar em Junho de 2009.

objectivo ou um programa de vida. Não tinham senão umas tantas adendas, umas cerimónias e umas tantas práticas religiosas, mas o conteúdo do ensino não tinha significado de cultura religiosa, pois era igual aos outros nos seus programas, reflexões e até nos seus testemunhos. Quando vim de Paris, em 1965, percorri uma quantidade de escolas religiosas portuguesas e fiquei desapontado, pois não era nada disso que eu queria fazer, porque tudo isso estava fora do âmbito cujas convicções eu tinha aprendido durante aqueles três anos de Paris e daqueles contactos, não só ao nível universitário, como sobretudo desses contactos práticos e através de visitas feitas à Europa, sobretudo as visitas que fiz à Espanha e à Holanda, pois foram essas que mais me sensibilizaram.

Aí encontrou convicções?

Sim, convicções e práticas. Portanto a minha convicção da Escola Católica vem sobretudo da minha estada, prolongada, de três anos em França, onde nada perdi do contacto com os mestres, professores e colegas, mas com tudo aquilo que eu sentia que existia em Paris em relação com o ensino católico promovido pelas associações de pais. Eu não faltava a nenhuma acção e procurava estar presente em todas essas discussões e debates. Obtive também uma quantidade de informação e de verificação nas visitas que fiz às escolas de Paris, acompanhado pelos professores de pedagogia que nos incentivavam a visitar determinadas escolas. Por exemplo, o Pe. Pierre Faure, o grande professor, dizia: “venha comigo que levo-o ali e acolá, às minhas escolas e veja como é”. Eu ia com ele, com todo o gosto. Portanto, uma quantidade de informação, verificação e testemunhos que me convenceram que valeria a pena entregar a minha vida à Escola Católica, à escola em geral e à dignificação do ensino. Por isso, depois do meu trabalho de licenciatura sobre *A Escola Católica no mundo de hoje*, o director do curso queria que eu ficasse para fazer o doutoramento e eu ainda fiquei um ano após a licenciatura e fiz a habilitação ao doutoramento. Esse grande mestre universitário que me encaminhava perguntava: “Qual é o assunto? Você vai fazer uma tese sobre o quê?” Eu escolhi a reforma do ensino em Portugal, dada a necessidade que havia de fazer uma mudança. Ainda escrevi muita coisa sobre o assunto, discuti e fiz exames sobre isso e depois fiz as provas de habilitação ao doutoramento. Entretanto o bispo, D. João Venâncio, obrigou-me a regressar porque não podia esperar mais tempo para a fundação do colégio e disse-me que depois fazia a tese, mais tarde. E o “mais tarde” foi até hoje. Portanto, as convicções vieram daí, “desse mundo grande”. Depois tomei parte da luta que havia em França a favor do ensino privado. Tive até uma grande entrevista com o antigo ministro da educação, Joseph Fontané, que me recebeu em sua casa, uns anos mais tarde, já depois do curso, numa altura

em que visitei Paris novamente, mas ainda dentro da mesma dinâmica de informação mais séria sobre o que se estava a fazer em França. O presidente da *Échanges Internationaux* fez um telefonema para o antigo ministro para me receber e lá estive em casa dele. Foi então que ele me disse: “Vá para a frente e não tenha receio, diga aos seus bispos e se tiver confiança com os deputados, diga aos deputados da Nação portuguesa, não tenham meio de avançar e proteger o ensino particular e de o reconhecer, porque aqui em França, quando era ministro da educação, foi isso que consegui, e hoje é um segundo ministério em França, o ministério das escolas católicas, o ministério do ensino. Graças a Deus que lhe abri o caminho porque hoje em dia é muito digno o que em França se faz”. Lembro-me de ele me dizer estas palavras. Portanto, foi o cruzamento e complemento de muitas informações destes grandes homens que criaram em mim essa convicção.

Chegou aqui cheio de força e entusiasmo, mas encontrou muitos escolhos...

Quando cheguei aqui encontrei todas as dificuldades, porque ninguém me compreendia. Lembro-me que, num certo dia, passou por aqui uma alta personalidade europeia do sector da educação (não me lembro bem do nome) indicado pelo Dr. Aldónio Gomes, Inspector-Geral do Ensino Particular. Vinha visitar o Colégio de S. Miguel, como uma escola de referência. E foi esse homem que me disse, à saída: “vous devrez souffrir beaucoup parce que personne au Portugal vous comprendra”. E depois acrescentou: “nem daqui a vinte anos compreenderão o que você quer fazer aqui, mas vá para a frente”. Isto foi ainda antes do 25 de Abril, porque o Dr. Aldónio Gomes estava de alma e coração comigo, com os projectos de uma pequena associação que eu já tinha fundado com os colégios aqui da zona e com quem estávamos a fazer muitas coisas em conjunto.

Na década de 60 quase todas as dioceses criaram escolas católicas. Porquê todo esse entusiasmo mormente aqui, na diocese de Leiria?

Não sei quais foram as razões que levaram o Patriarca de Lisboa e outros bispos a criar essas escolas. As razões do Bispo de Leiria sei quais foram e provavelmente as dos outros foram as mesmas. O meu bispo, que me levou a formar para criar o colégio e para depois orientar um pouco o colégio da Marinha Grande [Afonso Lopes Vieira] que nasceu na mesma altura, disse-me qual era a razão para a criação destes colégios: “Sabes, a Marinha Grande é uma sociedade que não tem formação cristã ou a perdeu; a Igreja está completamente vazia e os valores espirituais não entram na vida das pessoas; então, já que não vão à Igreja, existe lá um velho alvará de uma velha escola que eu vou comprar para fazer uma escola católica no

coração da Marinha Grande e essa escola vai ser então a “igreja” da Marinha Grande onde irão muitas crianças, muitos pais; deste modo, teremos uma outra maneira de ser Igreja, social, cristã com todos os valores; vou comprá-la para isso. Vamos fazer também em Fátima, por outra razão, porque eu desejo que não haja só um santuário religioso e de oração, mas que haja um santuário de cultura para a formação do homem e da mulher. Então, vamos fazer com que esse colégio seja um eco e um outro santuário de cultura, seja um eco do anjo das aparições ‘quem como Deus’”. Isto, na convicção do Bispo de Leiria dessa altura, D. João Pereira Venâncio.

Que tipo de alunos frequentavam estas escolas católicas?

Falo do caso de Fátima a que fiquei mais directamente ligado. Aqui, o colégio tinha nascido de uma experiência pastoral e paroquial do pároco da freguesia de Fátima, pároco este muito zeloso pastoralmente. Como tinha nascido aqui o Colégio do Sagrado Coração de Maria para receber meninas, para rapazes não havia nada. Então, o senhor prior de Fátima pensou em organizar na paróquia, numa sala, um curso preparatório para os exames de admissão ao Liceu de Leiria. Mas criou um problema porque tinha 3 ou 4 alunos e depois no outro ano já tinha 5 ou 6. Fez, então, um ensino clandestino e começou a ministrar o primeiro ano de liceu, como na altura se chamava. Entretanto, o ministério mandou fechar aquilo. Nestas circunstâncias, foi-se queixar ao Bispo de Leiria perguntando o que havia de fazer à vida. E é assim que o Bispo de Leiria fez nascer em si a ideia da criação do Colégio de São Miguel. Estávamos em 1962. O bispo chamou-me, deu-me conta das suas intenções, falou-me na experiência de um prior e disse que eu tinha que a retomar. E eu neguei-me. Então disse que não queria isso, mas sim uma escola nova, diferente. No entanto ele disse-me que tinha de pegar na semente que lá estava, nos pequenitos que lá estavam e assim fiz. Estes não pagavam mensalidade, pois o prior não era capaz de pedir nada a ninguém, dava do bolso dele e por isso estava a dever dinheiro a toda a gente. Tinha os professores que vinham dar as aulas gratuitamente. Era isto que existia e com muito poucos alunos. Aqui em Fátima, na altura, havia gente muito pobre. Recordo-me que a gente rica de Fátima punha os filhos em Porto de Mós e Abrantes, pois havia lá dois grandes colégios. Quando entrei, havia ainda muita desconfiança, mas aos poucos passou a haver confiança pelo projecto. Comecei por organizar as mensalidades, reduzindo-as ao mínimo. Combinava-se com os professores o mínimo de ordenado. Eu tinha um ordenado mínimo, muito menos que os professores para ver se sustentava os outros. E foi assim que nasceu o Colégio de S. Miguel. Eu não tinha dinheiro para os empregados; por isso, não podia ter empregados. Desta forma, eu era empregado da

secretaria, professor, transportador dos alunos (comprei uma carrinha em segunda mão e às 6 horas da manhã estava a buscar alunos na Freixianda e deixava-os aqui às 7; e ia depois à Batalha buscar mais 3 ou 4 alunos, para ver se tinha o mínimo de alunos para fazer turmas. Posteriormente, comprei uma carrinha de 30 lugares ao Colégio de Santarém e vendi uma carrinha velha de 30 lugares. Portanto, tive de ir tirar a carta de condução de pesados, pois não tinha dinheiro para pagar a um condutor. E era assim que ia buscar mais uns alunos à zona de Ourém, Freixianda, etc. Portanto, organizei as coisas para ver se o colégio se bastava. Se não se bastava, o bispo dava-me algum dinheiro para algumas despesas para eu continuar a pagar. Depois ainda havia alguns alunos muito carenciados que não podiam pagar. (Ainda ontem tive uma reunião com um deles, hoje um grande advogado à volta dos 45 anos. Um dia, a mãe dele - que era viúva, muito pobre e vendia peixe e outras coisas de casa em casa - veio falar comigo dizendo que o filho fazia a 4ª classe e depois não tinha possibilidades de continuar a estudar. Essa criança veio para o colégio e dei-lhe uma bolsa de estudo). Pedi aos *Servitas* do Santuário que me ajudassem com uma bolsa de estudo para essas crianças. Hoje tenho vários rapazes formados e bem colocados na sociedade que “nasceram” destas pequenas ofertas, das bolsas de estudo oferecidas aos alunos pobres. Para este efeito, criei, também, uma loja de artigos religiosos por baixo do colégio, e dizia assim o *ticket*: “obrigado pela ajuda aos alunos pobres” (pois isso reverteu sempre para as bolsas de estudo dos alunos desfavorecidos). Assim o colégio foi crescendo e, em pouco tempo, já tinha 80 alunos.

Nesta fase inicial, sentiu algum apoio da parte do Estado?

O Estado só exigia que o Bispo de Leiria e eu, como director do colégio a título provisório (tínhamos uma autorização provisória de funcionamento), fizéssemos novas instalações. Portanto, do ministério só diziam: trate de fazer as novas instalações o mais depressa possível. Quando passámos para aqui, em 1972, foi outra coisa. Mas os inícios passaram-se numas velhas instalações cedidas pelo Santuário de Fátima, que tinha servido antes a vários institutos religiosos e deve ser das casas mais antigas de Fátima (ainda lá está de pé). Foi aí que funcionou esse primeiro colégio, durante dez anos, desde 1962 a 1972.

A nível da hierarquia da Igreja, sentiu estímulo e apoio?

Nos primeiros tempos, antes destas novas instalações, muito pouco apoio. Recordo-me quando vim, em 1965, e quis fazer coisas diferentes naquele velho colégio. Trazia ideias novas. Eu já fazia um ensino personalizado. Queria pôr em prática aquilo que aprendi e observei, como, por exemplo, a pedagogia por objectivos. Consegui pôr em prática nos anos

de 67/68/69. Consegui, porque os alunos do 6º e 7º ano eram poucos e queria prepará-los convenientemente para os exames. Na altura havia entre os vários colégios da zona de Leiria e o liceu de Leiria um certo brio para ver quem ficava em primeiro lugar. Eu tinha brio em que o Colégio de São Miguel, naquelas velhas instalações, ficasse em primeiro lugar. Graças a Deus, ficava em primeiro lugar, mesmo nos exames do 5º e 7º ano de liceu. Isto vem a propósito de, na altura, porque tinha poucos alunos do 6º e 7º ano, fazer um projecto para reduzir as 7 ou 8 disciplinas principais, pois essas disciplinas tinham uma primeira etapa no 6º ano e depois completavam-se no 7º ano. Eram as mesmas aulas, só que num outro nível e com matéria diferente. Então aí tive uma luta grande com o ministério porque pela idade dos alunos podia fazer num ano 3 disciplinas totais, isto é 6º e 7º ano em vez de fazer 6 metades. Mas foi uma guerra para me deixarem fazer isso. “Não é do ensino oficial mas é meu”, disse. Assim os alunos só prestam atenção a três matérias: Filosofia, Matemática e Química. Assim são só três centros de atenção, o que é mais útil do que dispersar o aluno por seis ou sete temas. Sai-se de uma aula e vai para outra e daí a 50 minutos para outra... e assim dispersa-se o aluno. Em Portugal diz-se que é para descansar o aluno. Na minha formação pedagógica é para o prejudicar, porque o espírito humano não vai nesse sentido, quer concentrar-se no que está a fazer. Fazê-los compreenderem isso foi muito difícil, mas fi-lo. E todos os alunos que tive completaram o curso sem repetir nenhum ano, desta forma. Isto acontecia com os alunos mais velhos. Os outros também faziam o ensino desta maneira, mas no ano seguinte faziam umas revisões do que tinha ensinado e nenhum deles chumbou, o que significa que também era importante modificarmos o ensino nesse aspecto.

Portanto, procurava que a Escola Católica, antes de mais, fosse “escola”, com autonomia, com projecto...

Exactamente, uma escola com muita dignidade, muita qualidade e prestígio. Foi aí que de Abrantes e de toda a parte vieram bater à porta do Colégio de São Miguel. Eu admirava-me e dizia: “então, vocês vêm aqui bater à porta duma choupana que está a cair”. Ao que me respondiam: “não é isso que procuramos, mas sim a qualidade de ensino que aqui se oferece, é isso que nós queremos”. E acrescentavam: “se tirei o meu filho de Abrantes, do Algarve, Quarteira, Lisboa, Porto, etc. (e vieram de todos esses sítios para o velho colégio em regime de internato) é pela qualidade, é isso que nós procuramos”.

O que é que imprimiu a essa escola para ser realmente “católica”? Havia celebrações, missas?

A escola era “católica” desde o início. Mas não havia muita coisa. Havia mais reflexões do que celebrações. Celebrações só nos tempos fortes, no Natal e Páscoa. Privilegiávamos as reflexões, os “retiros”, como chamávamos naquela altura. Eram retiros de fim-de-semana, sobretudo, para os alunos mais velhos. Eu ia bater à porta dos jesuítas e outros para fazer esses retiros de fim-de-semana. Isso contribuiu para construir personalidades com um pendor cristão. Para mim a Escola Católica naquela altura era uma escola com muita dignidade, de qualificações e ao mesmo tempo com um espírito cristão de serviço. O colégio desde início que teve um pendor muito grande de família. Inter-ajuda, espírito de família: os mais pequenos serem ajudados pelos outros. Este pendor de família constitui para mim o essencial do mandamento novo: “amai-vos uns aos outros”. Em 1967 fiz o primeiro fascículo do Colégio de São Miguel e começava com as palavras de Paulo VI em Fátima, em Maio de 1967: *homens sede homens*. O primeiro lema deste colégio cristão era *homens sede homens*. Portanto, foi essa óptica do humanismo cristão que me levou a considerar a Escola Católica na sua essência fundamental. Depois andei sempre à volta disso, mas mais tarde: era o ensino cristão das disciplinas profanas. Como? Com a qualidade dos professores, com a formação dada aos professores. Sempre proporcionei muita formação aos professores, tanto a nível pedagógico como religioso (sempre os dois níveis associados. Uma das minhas conquistas de Paris foi a integração dos valores, o humanismo cristão. Quando construímos o novo colégio, durante o projecto arquitectónico, apareciam de todo o lado as solicitações para fazer uma capela e eu disse que não queria nenhuma capela no colégio, uma vez que todo o colégio é uma capela, é uma Igreja, por aquilo que se faz nas aulas, pela forma como nos movimentamos, etc. Depois, vieram alguns professores muito estranhados perguntando se na sala de aula não havia crucifixo. Ao que respondia: “não, senão quando os alunos souberem o que é um crucifixo e o pedirem. Você é que tem que dar testemunho de crucificado no amor que tem aos alunos”. A quantos professores eu disse isto! E mais: “você é que tem que ser o testemunho desta escola católica aqui na aula, na maneira como os ama, como os ensina, como tem paciência, como se porta e como é a cruz para eles; mais tarde, se os alunos com os seus professores mostrarem desejo de ter um símbolo na nossa escola, na nossa sala de aula, então fazemos um cortejo e uma festa e vamos lá introduzir esse Cristo”. E foi desta maneira que os crucifixos foram trazidos para aqui. Levaram anos a ser introduzidos. Um dia veio aqui um jornalista fazer uma entrevista e queria ver a capela do colégio, pois andava a fazer um trabalho sobre as capelas dos colégios. Eu disse: “está aqui”. E ele perguntou: “onde?” E eu retorqui: “é isto tudo, os pavilhões, as salas de aula, etc. “Não é isso que eu quero. Pretendo ver a capela, a Igreja!”. E tive uma discussão com ele para lhe explicar que a Igreja são

peças vivas. Então lá percebeu que a minha ideia de Igreja era outra... Portanto, quanto à formação religiosa, desde o princípio que foi assim. É certo que depois fazíamos as festas de Natal, Páscoa, mas mesmo aí o sentido dos outros estava presente. Lembro-me muito bem dos primeiros Natais e de dizer: “podemos fazer uma festinha aqui, mas para a festa quero que tragam tudo o que possam, para depois vocês e os professores fazerem uma grande peregrinação a casa dos pobres que existem nas freguesias de onde são (S. Mamede, Santa Catarina da Serra, Atouguia, Fátima, etc.). Primeiro fazem uma listagem dos pobres e depois, na festa do Natal, vão no carro dos professores entregar, saudar e levar o Menino Jesus a casa deles”. E foram assim os primeiros Natais. Portanto, os professores dispunham o seu carro e levavam os alunos para estes entregarem as ofertas que traziam. Foi sempre este o sentido do Natal no Colégio de São Miguel. E ainda hoje é assim. Hoje, precisamente, dia 14 de Dezembro, lá estão todas as turmas a arranjar as suas ofertas para que eles e a Fundação Arca da Aliança vão proporcionar mais alegria a pessoas carenciadas. Os outros mais pobres do que nós precisam do nosso carinho e da nossa ajuda. Foi sempre assim desde os primeiros tempos do colégio.

Considera que essa é a grande vocação da Escola Católica?

Sim, é. Ajudar os outros, os mais pobres, aqueles menos inteligentes, aqueles que mais ninguém quer, aqueles que a Segurança Social manda para aqui porque ninguém os quer receber em parte nenhuma. Mas o Colégio de São Miguel acolhe-os. Os outros não os têm porque são um problema que vai para lá. Então vão para o Colégio de São Miguel porque é uma escola da Igreja, mesmo que venham “tocados” por outras escolas ditas da Igreja. E cá temos nós essas crianças com dificuldades, são umas 12 ou 15 que vêm de todo o lado. Até de Santarém vêm para aqui. Mandam-nas para o Colégio de São Miguel porque eles é que tem paciência, amor, eles é que as ajudam. Vêm, por vezes, de casas específicas para o efeito, deram cabo delas e vêm aqui encontrar a vida.

Mesmo que isso afecte a “classificação” do colégio...

A classificação fica em segundo lugar. Por isso é que esses *rankings* que andam aí são mentirosos. A qualidade de uma escola não se avalia por aquela meia dúzia, uma dúzia, ou uma centena de alunos que vão ter uma nota mais elevada com as artimanhas que se tem para chegar lá. Essa não é a nossa Escola Católica. Por isso fiz um apelo num congresso da Escola Católica, escandalizando alguém, dizendo que não é essa a classificação das nossas escolas. As escolas católicas têm outro ranking.

Reconhece que essas ideias colidiam com alguma cultura instalada na mente dos nossos bispos e até na mente dos directores das outras escolas católicas?

Penso que sim, e bastante. Lembro-me que, em 1969, falei com os nossos bispos da Comissão Episcopal, pedindo-lhes por tudo que se congregassem e unissem a Escola Católica para saber o que deveríamos fazer. E dizia-lhes: “podem as outras escolas particulares levar o trambolhão que levarem, mas as escolas da Igreja, que têm esta função da educação integral, têm de viver porque são precisas para o País e os bispos têm que cuidar delas”. Então disseram que não, pois nós já tínhamos uma associação (ou que estava a nascer, que era a AEEP), ao que respondi que não tinha nada a ver com isso, pois eu até estava na fundação dessa nova associação, e esta associação trataria de assuntos comuns para todos os colégios, também para nós. Insisti que não era isso que se pretendia, era outra coisa, o essencial da Igreja. Diziam-me que uma associação de escolas católicas poderia trazer dificuldades no convívio com as restantes escolas privadas. Disse-lhes que somos um ramo específico de uma árvore que é o ensino particular em Portugal. Não somos contra ele, somos dele. Disse isto aos bispos, a ponto de o Bispo de Portalegre, D. Agostinho Moura, que assistiu a esta reunião, chegar cá fora, dar-me um abraço na varanda do santuário, olhar para a capelinha das aparições e dizer-me isto: “Pe. Ventura, vem triste da reunião com os nossos bispos, não vem?” “Venho sim, muito triste”. “Dê-me um abraço, não desanime porque você atirou hoje uma bola de neve, aqui diante da capelinha das aparições, mas essa bola há-de rolar e daqui a uns anos há-de haver uma associação de escolas católicas”.

Mas uma associação de escolas católicas, que o Pe. Ventura tanto defendeu, não poderia ocasionar, mesmo lateralmente, alguma divisão no seio do ensino particular, quando o momento exigia a união de esforços de todos?

Eu nunca defendi uma divisão, senão não tinha sentido a Escola Católica. Na própria associação [AEEP], como um elemento da direcção nacional, sempre me consideraram um homem da associação nacional que privilegiava um sector do ensino particular que era a Escola Católica. Os meus colegas nunca foram contra isso e entenderam sempre que não havia colisões. Talvez por fora se comentasse isso, mas nunca tal ouvi dizer aos que colaboravam comigo na mesa. A hierarquia da Igreja estava de fora e julgava que era uma coisa que ia contra outra. Por mais que lhes dissesse que não era assim, não eram capazes de perceber. Porquê? Não sei! Era tão fácil perceber que uma árvore tem vários ramos e que este era um ramo específico, mas que até potenciava o outro ramo.

Vamos recuar um pouco. Quando veio para o colégio, na década de 60, sentiu os efeitos da expansão escolar?

Nessa altura não senti muito. Pessoalmente, só senti com Veiga Simão.

Considera que a reforma de Veiga Simão queria prejudicar sub-repticiamente a acção do ensino privado em geral e das escolas da Igreja em particular?

A reforma Veiga Simão prejudicou, claramente, o ensino privado. Mas, quanto a mim, não foi intencional prejudicar as escolas da Igreja. Havia necessidade de uma expansão escolar, sobretudo com as escolas do ensino preparatório. Evidentemente, que não foi feita com sensatez porque foram construir escolas estatais onde já havia escolas particulares, com outras condições de funcionamento que asfixiaram os colégios já existentes. Lembro-me que, em 1972, fui com o Pe. Luciano Guerra e com o Pe. Franklin falar com o professor Veiga Simão (foi num dia à noite no Campo de Santana). O Pe. Luciano Guerra começou por dizer o seguinte: “Senhor Ministro, nós estamos aqui como náufragos ainda com a cabeça de fora e não queremos afundar-nos”. Ele respondeu: “mas eu não quis matar ninguém”. Então puxei pelos meus papéis e disse: “Sr. Ministro, já matou”. Sei que eram cinquenta escolas de um nível e vinte e tal do outro, que já tinham encerrado, no ano anterior. Ele ficou a olhar para mim e entreguei-lhe a listagem com o nome das escolas. E continuei: “Foram estas que o senhor matou e agora quer matar a nossa escola da Marinha Grande, pois está em negociações com o meu bispo para dar cabo dela; é o último assalto que está agora a praticar-se. O meu bispo foi falar comigo a Fátima e dizer-me isto tudo, da pressão que estava a ser feita sobre ele – ‘ou vendem ou mata’ - e então, veio pedir-me um conselho a mim. O meu conselho foi: ‘o senhor nem vende nem mata porque é preciso para a sua Igreja. O senhor não fundou aquela escola para a vender, negociar ou matar. O senhor criou-a porque é precisa à pastoral diocesana, isto é, para a sua Igreja. O senhor não vai vender, alugar, nem matar a escola da Marinha Grande porque esta é precisa à Igreja onde está. Ele, realmente, seguiu o meu conselho. Agora é o senhor [professor Veiga Simão] que está a colocar essa questão”. Responde-me o ministro: “Ah, isso assim tem outra leitura, sendo assim, isso merece-me outra atenção e respeito, isso tem que ser considerado, visto o assunto dessa maneira”. E na realidade ele considerou. Isto só mostra que as escolas católicas não têm a sua identidade definida e por isso tratam-nas todas por igual. Quando um dia eu e um dos meus colegas da direcção nacional da AEEP, José Luís Mota, do Colégio Moderno, aguardávamos os outros elementos da direcção para uma reunião, na Elias Garcia, virei-me para ele e disse-lhe: “Zé Luís, os outros não vêm, o que é isto? Vamos nós fazer a reunião a dois e comparar os nossos

projectos de escola. Você é director pedagógico de uma escola laica, não digo ateia, mas é uma escola que não se orienta pelos valores cristãos; eu sou de uma escola católica, por isso vamos dialogar sobre isso. “Qual é o tipo de homem que vocês querem formar no Colégio Moderno?” “É o cidadão.” “Também nós. Mais?” “O político.” “Também nós.” Deste modo, foi dizendo uma listagem de coisas, como a profissão, valores da sociedade ao que eu ia respondendo: “também nós.” “E mais Dr. Zé Luís? “Já esgotámos, é isto!” “Mas nós não esgotámos, temos isso tudo numa outra perspectiva, numa outra grandeza de vistas. Aí o senhor não chega, mas vou-lhe dizer qual é a perspectiva da nossa fé.” E falei-lhe de Jesus Cristo, falei-lhe da elevação do homem, da dignificação do homem pela encarnação do Verbo na nossa vida e o assumir da humanidade, e da Igreja numa espiral que não termina senão na vida eterna. A Escola Católica é o lugar disto, desse homem todo, mas de uma dimensão muito maior, sem renunciar a nenhuma das outras dimensões, mas elevando-as a uma muito mais alta. Então ele dá um murro na mesa, e diz: “porque é que tenho andado aqui em Lisboa, em contacto com tantas escolas da Igreja e ninguém me disse que tinham todas essas valências? Diziam que era igual à minha escola. Nunca ninguém me revelou que era isso uma Escola Católica. Então o Zé Luís ficou muito contente e deu-me um abraço por perceber naquele dia o que eu estava a fazer como Escola Católica. Isto para dizer que há por vezes uma indefinição, um medo ou, então, não têm mesmo esses valores, não sei porquê. Não sou contra eles. Talvez não tenham tido a graça que eu tive de me apanhar durante anos seguidos num ambiente que me converteu. E é devido a esta graça que eu tenho tido a coragem de enfrentar as adversidades. Já no meio das lutas do pós 25 de Abril, fui acusado de ser incompetente e de quererem fechar o Colégio de S. Miguel. O COPCON já tinha fechado os colégios de Portalegre e Abrantes. Eles vinham por aí acima, chegaram a Fátima e queriam tomar conta deste, também. Então disse: “alto lá, aqui não”. Como eu disse “aqui não” fizeram-me uma guerra tremenda e constituíram um processo de 2020 páginas para me condenarem. Finalmente consegui falar com o Ministro Vítor Alves (também na presença do Dr. Aldónio Gomes) e uma das coisas que lhe disse foi: “Sou acusado de incompetente senhor ministro. Estão aí muitos papéis a chamar-me de incompetente e que a escola tem de fechar, pois não tem uma direcção competente, não sabe o que está a fazer. Talvez o que lhe vou dizer sirva para o convencer do contrário: não conheço nenhum caso em Portugal, talvez o haja, que alguém quisesse fazer uma escola com determinado projecto e, antes de fazer a escola, mandasse fazer o director da escola para saber o que é que essa escola iria fazer; é o único caso que conheço. E foi o que se passou com o Bispo de Leiria que, antes de mandar fazer o Colégio de S. Miguel, mandou fazer o director para saber qual era o programa que iria

ter na escola. Isto impressionou-o profundamente e depois mostrei-lhe por A mais B e C como se estava a trabalhar naquela escola e porque é que se trabalhava assim e ele ficou pasmado. Quando lhe mostrei os meus primeiros trabalhos sobre a reforma do ensino em Portugal, ele disse-me: “que belo trabalho para a Assembleia da Republica que vai começar a discutir este assunto em Portugal e aqui não temos ainda nada disto”. Por conseguinte, tive a graça de viver num ambiente favorável que me converteu. Como dizia o professor Émile Planchard: “Em Portugal não há formação pedagógica nenhuma. Aquilo que dou nas pedagógicas não é nada. Dou apenas uma ‘lambuzadela’ de história de pedagogia e mais nada, pois aqui não há nada. O governo português não tem nenhum pedagogo. Temos professores com as suas licenciaturas e com um bocadinho de ciências da educação e isso não dá formação a ninguém”. Por conseguinte, não admira que os nossos directores, mesmo os das EC, não tivessem esta valência forte que eu tive do trabalho que fiz sobre *a EC no mundo de hoje*, o que me levou a determinadas convicções.

O Pe. Ventura, no final da década de 60, conseguiu congregar um pequeno grupo de colegas que foi protagonista de vários encontros. Como é que surgiu esse grupo?

Esse fogo que tinha cá dentro não podia reservá-lo apenas para o colégio. Achava que era insuficiente e que estava a falhar a minha missão de educador se ficasse apenas reservado ao Colégio de S. Miguel. Então procurei fazer uma rede a que a princípio chamei “escolas associadas”. Fizemos, em conjunto, muitos encontros de formação pedagógica e integrados nos valores cristãos. Vinha o Colégio Andrade Corvo, as irmãs do Colégio de Santa Maria de Torres Novas, o Colégio de Albergaria dos Doze, o Colégio de São Teotónio (sempre desde a primeira hora), Portalegre e muitos outros. No princípio não foram apenas os da zona. Isso foi numa segunda leva.

Mas não eram fundamentalmente escolas católicas...

Não, era a dignificação do ensino. Eu nunca lidei só com as escolas católicas. Por exemplo, o colégio da Nazaré, da Guia (Dr. Almeida), ou de Albergaria dos Doze não tinha nada a ver com padres e Igreja.

Qual era o primeiro objectivo desses encontros?

Era a dignificação do ensino privado, a criação de uma identidade de escola privada. O não sermos ilhas, mas sim sermos floresta e não uma árvore aqui e acolá. Em primeiro lugar, a luta não foi pela Escola Católica, mas sim pela dignificação e união entre todos nós.

Mas, ao mesmo tempo, tinha a preocupação de criar uma identidade de Escola Católica...

Tinha, mas não há aqui duas coisas, pois entre nós, nessa altura, o objectivo era unir esforços e unir ideais. Isto ainda na década de sessenta, antes do professor Veiga Simão.

Sentiam que o Grémio vos apoiava?

O Grémio era à parte e não nos representava. Éramos associados obrigatórios e pagávamos as quotas, mas não tínhamos nada com o Grémio. Lá mandavam umas circulares de vez em quando...

Mas um dos seus dirigentes era padre...

Era. O Pe. João Cabeçadas era o presidente da Assembleia Geral do Grémio, mas quem agia era o Sr. Migueis (penso que seria funcionário a tempo inteiro). O Pe. Cabeçadas como era responsável dos colégios do Patriarcado, naturalmente, por esse motivo foi-lhe solicitado para presidir ao Grémio. Eu próprio, em 1964, de Paris, contactei o Pe. João Cabeçadas mostrando o meu descontentamento para com o Grémio, pela sua inércia perante os problemas que estavam a ameaçar o ensino particular. Tudo isto acontece no âmbito de um trabalho de investigação (pós graduação) que na altura iniciei sobre a reforma do ensino em Portugal. Penso que teria sido o Dr. José Carlos Amado, presidente do CODEPA, a enviar-me documentação referente à situação do ensino particular, motivando este contacto com o Grémio, na pessoa do Pe. Cabeçadas.

Em 1972 começaram a realizar encontros nacionais do ensino particular. O grande objectivo destes encontros era unir esforços para se tornarem mais fortes, uma vez que não se sentiam representados pelo Grémio?

Sim, desejávamos alguma coisa que nos unisse. Os colégios associados aqui da zona entenderam que já estavam a receber bastante e pensaram alargar este bem-estar. Por exemplo, nós fazíamos as provas e os exames em conjunto, trocávamos materiais, era muito interessante. As provas do Colégio de São Miguel eram feitas no Colégio da Guia, nós fazíamos a de um outro colégio, e assim sucessivamente. Isto para haver uma grande seriedade e para convencermos os nossos poderes que éramos tão dignos como o ensino oficial e que merecíamos o que depois veio a ser o paralelismo pedagógico. Foi com esse fim de dignificação do ensino que trabalhámos. Depois começámos a escrever aos outros

colégios: primeiro aos colégios do nosso distrito, depois os distritos do centro e em seguida fomos alargando a correspondência a todo o País. E foi assim que surgiu o primeiro encontro nacional, em Coimbra, no Colégio de São Teotónio, em 1972, ao que se seguiram mais três, até 1974. O grupo promotor dos encontros chamava-se “Comissão Organizadora dos Encontros de Responsáveis de Estabelecimentos de Ensino Particular”. Mas no princípio era a “Comissão dos seis”. Na carta dirigida ao Ministro Veiga Simão assinámos como comissão dos seis. Éramos seis pequenas escolas daqui.

O professor Veiga Simão entendia-vos já como uma *mini associação*?

Entendia-nos como pessoas que tinham responsabilidades e que sabiam falar-lhe, nesse sentido. Não como associação. Para nós era a “comissão dos seis”. Essa audiência, em 1972, com o professor Veiga Simão foi pedida pela comissão dos seis. Depois íamos alargando os distritos. O primeiro encontro de Coimbra, já “nacional”, foi um grande passo.

Nesse encontro de Coimbra estava presente o presidente da comissão Episcopal, D. Júlio Tavares Rebimbas. Como é que a hierarquia da Igreja ia acompanhando essa movimentação?

Ia acompanhando com reservas, mas ia acompanhando. Lembro-me de ter ido convidar D. Júlio Tavares Rebimbas para participar nesse encontro e ele dispôs-se alegremente dizendo: “sim senhor, vou com todo o gosto, pois é um bom serviço que vocês estão a prestar”. Nessa altura, já havia alguma aceitação do caminho que se estava a percorrer, o caminho de serviço nacional que estávamos a tentar trilhar. Lembro-me que o D. Júlio Tavares recebeu-nos bem e gostámos muito das palavras que proferiu nesse encontro.

Tiveram alguma interferência numa nota pastoral sobre a liberdade de ensino, em 1972?

Não me lembro qual foi a origem. Mas talvez por nós insistirmos muito. Podia ser que o episcopado se comesse a interessar um pouco mais por essa matéria, mas não me lembro de qual foi o pormenor que despoletou essa nota pastoral. Foi talvez a convicção de alguns bispos...

Nessa altura, as dificuldades que os colégios sentiam com a explosão escolar eram muitas. No entanto, o professor Veiga Simão dava a ideia que manifestava alguma simpatia pelas escolas da Igreja. Inclusivamente, para a elaboração da proposta de

Estatuto, além de um representante do Grémio, também estava um representante da Igreja, que era o Pe. Luciano Guerra...

Naquela altura os encontros que tínhamos feito, as cartas que íamos escrevendo e as posições que íamos tomando, revelavam conhecimento profundo do que estávamos a fazer. Recordo-me que em Lisboa, face a face com o ministro, tivemos um encontro muito sério e muito elucidativo, com muita garra e que deixou o nosso ministro um pouco abalado pela firmeza, convicção e apresentação dos argumentos pelo Pe. Luciano Guerra. Então convencimos que estas pessoas tinham que ser nomeadas para alguma coisa, pois precisávamos deles. E é assim que o Pe. Luciano Guerra é nomeado pelo episcopado para esta tarefa.

Mas estes encontros com Veiga Simão tiveram efeitos práticos?

Aquela grande exposição ao ministro que fizemos em Maio de 1972 (saída aqui do Colégio de S. Miguel) fez pensar o professor Veiga Simão. Depois, tudo o que ele ia observando e ouvindo que íamos fazendo (porque isto não era escondido; e fizemos várias reuniões que tinham elementos da PIDE a verem o que nós dizíamos; portanto sabíamos que estávamos a ser vigiados e que o Governo era informado) tê-lo-á feito pensar: “alto lá que existe uma força organizada e nós temos que dar cobertura”. De certeza que foi assim. Isto não caiu do céu, foi uma conquista. Isto que temos estado a dizer até aqui resume-se a três etapas de luta, desde o início. A primeira etapa foi o reconhecimento do ensino particular como um serviço prestado à Nação e do seu lugar na rede nacional. Em seguida, veio a valorização. Porque temos o nosso lugar e para que olhem para nós e mereçamos o olhar e a confiança dos outros vamos valorizar-nos mais. Porque há muitas escolas que não têm nada. E como eu trazia algum arsenal de conhecimentos do meu curso (experiências da Argentina e de muitos outros países), eu vinha enriquecido e podia transmitir o que aprendi. Procurámos, pois, a valorização do ensino particular, através da realização de pequenos encontros de formação, primeiro a nível dos seis, depois dos doze, depois a nível dos distritos do centro, depois de Lisboa e, finalmente, a nível nacional.

Então, a par desses encontros nacionais já havia encontros de formação, sobretudo para professores...

Sim, havia encontros de formação para nos valorizarmos e merecermos a confiança. Ontem, ao procurar alguns papéis num salão velho com muitas coisas desalinhas, encontrei um arsenal de documentos relativos à formação pedagógica que realizei para os nossos professores e para outros professores. É uma montanha de ações de formação todas descritas,

pois eu tinha sempre a mania de escrever tudo. Eu vinha com essas novidades e convencido que era possível mudar as coisas. Quando chegava aqui à escola, e mesmo noutros lados, perguntavam: mas isso é possível? Mas como é que se faz um ensino personalizado para cada aluno? Não deve ser para a turma? Sim, é para a turma, mas dentro da turma para cada pessoa. Mas como é que isso é possível? Fazemos as fichas desta e daquela maneira. Há fichas de todas as matérias. Vamos fazer o ensaio. Eu fazia aqui, no colégio, e depois dizia aos outros como se fazia. Depois apareciam muitos professores com dúvidas e diziam: “mas era muito melhor da outra maneira, dava muito menos trabalho”. Ah isso dava! De facto, dava muito menos trabalho. “Vocês não acreditam em mim, não acreditam na importância do ensino personalizado, à medida de cada aluno? Eu meto-os no meu carro e vamos num fim-de-semana ou num feriado (pois aqui é feriado mas lá não é) a Madrid assistir a umas aulas num colégio destes. Vamos lá assistir e ver se é possível ou não é possível”. E lá ia eu com eles. Vamos interrogar a directora desta escola (nas imediações de Madrid). “Há quantos anos trabalha com este sistema?” “Há seis” (e os nossos professores a ouvirem). “Então, e quantos anos tem a senhora de leccionação?” “Tenho vinte e oito anos”. “E como é que a senhora, ao fim de vinte e tal anos de leccionação tradicional, foi capaz de mudar para este sistema de ensino?” “Eu era uma infeliz e fazia infelizes os meus alunos todos e agora sou feliz e faço felizes os meus alunos, pois cada um é pessoa, cada um tem o seu ritmo e o seu compasso, por isso trabalhamos desta maneira”. E lá regressavam mais uns tantos convencidos e entusiasmados. Depois fizemos um intercâmbio com eles enviando fichas de cá e eles enviavam fichas de lá. Posteriormente, transmiti aos outros mostrando que era possível. Tínhamos que elaborar fichas, umas para avaliação, outras com conteúdos, depois avaliar em momentos diferentes, sendo os alunos a dizer quando querem ser avaliados. Víamos, então, se dois ou três alunos estão prontos para serem avaliados sobre aquela unidade de trabalho. Os professores examinam e depois dão outra unidade de trabalho para a outra quinzena, enquanto outros ainda estão noutra unidade, dependendo do ritmo de cada um. Foi por isso que, neste novo colégio, arranjei vários espaços (parecem espaços perdidos, como disseram ao princípio) para que os alunos mais espertos, com outro ritmo, virem cá para fora deixando o professor com outros alunos, durante o mesmo tempo de aula, pois os ritmos são diferentes. Eu ia auscultando e quando sentia a pressão dos professores pensava se seria melhor acabar com esse sistema, por causa do trabalho que dava. E perguntava aos alunos: “Acabamos com este sistema e voltamos ao antigo?” Ao que os alunos respondiam: “Não, isto é bom para nós, para os professores é que é mau pois dá-lhes muito mais trabalho.” Eu transmitia esses métodos e isso criou aqui à volta algum impacto. Depois vieram outros professores que não queriam de

maneira nenhuma entrar nisso, pois dava muito trabalho e assim mataram essa coisa tão bela que tive aqui a funcionar.

Pelo menos, houve essa preocupação em inovar...

Sim, houve essa preocupação durante anos e ainda hoje há esse espírito.

Mas havia uma terceira etapa, nesta luta...

Depois do reconhecimento do ensino particular como serviço prestado à Nação e integrado na rede nacional, e da luta pela valorização de um ensino de qualidade, com os pequenos encontros de formação (que foram muitos até aos anos de 77/78), a terceira etapa foi a luta pela união das escolas particulares no sentido de reforçar o reconhecimento e a existência de qualidade (e surge o CONGRENE e outras acções). Estas foram as diversas fases pela luta da união das escolas particulares, em geral, isto sem qualquer intuito de divisão na criação da AEC, que nasceu depois, porque havia mais uns valores específicos a salientar.

Quando este movimento foi criado em finais da década de 60, e materializado nos encontros nacionais, acabou por dar origem à AEEP?

Sim, deu. Havia a necessidade de formar uma associação. Por isso começámos a entrar em contacto com o Grémio, e eu, pessoalmente, com o Pe. Cabeçadas dizendo-lhe: “Desistam, temos melhor, já temos união e encontros; somos grupo, um corpo que trabalha e que sabe o que quer; e faz acções de formação; e defende; e luta. Não é como o Grémio que não faz nada. Matem isso! Nós substituímos isso.” Recordo-me quando eu e o Pe. Luciano Guerra fomos ter com o Sr. Migueis dizer: “Temos uma associação em vista, preparada e avançada. Portanto, não é melhor passar de Grémio para a associação?” Ele diz: “Não, nós somos a cabeça”. Responde-lhe o Luciano Guerra: “Então o senhor fique-se com a cabeça que nós vamos trabalhar com os membros”. No entanto, o Sr. Migueis, o Pe. Cabeçadas e outros achavam que não. E eu dizia ao Pe. Cabeçadas: “Vocês vão sofrer um choque forte porque nós não desistimos e vamos fazer uma associação.”

O 25 de Abril, no fundo, acelerou o processo...

Sim, acelerou. Mas isto já vinha sendo falado com ele. O Pe. Cabeçadas teve uma grande relação comigo quando eu estava em Paris e ele em Lisboa. Até fui a um congresso que ele cá promoveu [I Congresso do Ensino Particular, em 1965] e eu próprio convidei um professor meu para ir falar nesse congresso.

E qual era a posição do Patriarcado?

Não tinha nenhuma posição. Somente a pessoa do Pe. Cabeçadas.

Num relatório do Pe. Luciano Guerra entregue ao episcopado depois do segundo encontro nacional, fala-se de alguma discordância da parte dos colégios de Lisboa e Porto, devido ao facto de o diário da Igreja *Novidades* ter anunciado o segundo encontro nacional como sendo do ensino particular “da província”. Recorda-se deste facto?

Era da província porque éramos nós, porque nós é que estávamos a promover esta “revolução”, e portanto éramos considerados de segunda classe. Mas era essa segunda classe que estava a dar cartas, era mesmo assim.

Portanto, Lisboa era considerada a primeira classe (a elite) e depois o resto era província?

Sim, o resto era considerado “província”. Recordo-me quando tivemos um encontro com o “grupo de Lisboa” (assim chamado, posteriormente), no Externato do Parque [em 23 de Maio de 1974] ainda ter havido algumas fricções com o Pe. Belchior, o Dr. Valsassina, a Ir. Maria Antónia Guerreiro, porque eram os colégios “da província” que estavam a querer impor-se e a dar cartas. Eles diziam: “Mas nós já estamos mais ou menos organizados”. Ao que respondemos: “Não se trata disso, mas de fazer uma organização única”. Houve dificuldades, não porque não soubéssemos ou tivéssemos coisas melhores que eles, mas sim porque éramos da província. Mas depois ultrapassou-se isso quando realizámos a primeira reunião conjunta com o Grémio para as eleições neste organismo. Nós, da província, fizemos uma carta pessoal para que nenhum de nós faltasse à reunião do Grémio [em 22 de Junho de 1974]. Eu avisei o Pe. Cabeçadas: “Tenha cuidado que o nosso grupo da província vai estar em peso na reunião do Grémio e, portanto, o senhor pode ficar mal colocado, como padre, porque eu não sei o que possa haver.” O Pe. Cabeçadas disse-me: “Esteja descansado, Pe. Ventura, que eu vou orientar a reunião. E você venha preparado para agarrar o microfone, porque se eu vir que isto corre mal saio do palco pela traseira e vou-me embora, e você não deixe cair isto na rua.” Realmente, foi isto que aconteceu, pois a certa altura ele começou a ser assoviado e com pessoas a gritar: “Fora, fora do Grémio”. Então, agarrei o microfone e como levava o organigrama de uma possível associação (pois os da “província” já tinham tudo preparado) disse: “O Grémio acabou, agora é isto!” E comecei a citar dizendo que nos íamos organizar por zonas (Lisboa, Porto, etc.), com uma assembleia executiva nacional, etc.,

juntando-nos depois da reunião para escolher os elementos delegados. Portanto, foi assim que tudo começou.

Mas também se notava uma certa rivalidade entre Lisboa e Porto?

Isso foi desde sempre e ainda hoje existe. Está na carne e no espírito do Norte e do Sul, sobretudo do Norte. Isso é genético, tanto mais que quando nós fizemos os primeiros estatutos e o organigrama da associação, logo veio o Dr. Fernando Brito, do Grande Colégio Universal, no Porto, contestar e mandar as observações críticas ao organigrama organizado pela Zona Centro. Isto porque faltava a palavra do Norte. Mesmo durante os anos da associação quem foi o anjo intermediário entre a Zona Norte e Sul foi a Zona Centro. E digo mais: quem mais estimulou a associação foi sempre a Zona Centro, com ideias, acções, desafios. Porque a Zona Centro tinha muitas reuniões, actividades. Havia muito movimento na Zona Centro, enquanto que eles não tinham. Desta forma, eu levava para as reuniões as conclusões dos nossos encontros zonais e fazia com que a AEEP se movimentasse. Por isso é que tive muita pena que a Zona Centro deixasse de ter o papel que teve durante tanto tempo, desde o início. Depois ficaram só os dois, a seguir à publicação dos estatutos e o Centro quase que morreu.

Podemos afirmar que na base da actual AEEP foram as escolas católicas as grandes protagonistas?

Sim... foram. Mas eu não gosto muito de dizer que foram as escolas católicas, enquanto “católicas”, mas sim, como escolas privadas, como colégios. Eu diria que nós sentíamos mais os problemas e as responsabilidades. Os apelos feitos ao Manuel Luís, de Portalegre, e a muitos outros, ao princípio, não era por sermos escolas católicas. Mais tarde, quando pensámos distinguir um pouco os ramos da árvore já feita do ensino particular, aí sim. Mas é evidente o peso das EC, até porque éramos a maioria.

Considera que foram as escolas directa ou indirectamente ligadas à Igreja as grandes promotoras da expansão do ensino, uma vez que estavam disseminadas um pouco por todo o país?

Não tenho essa noção, mas sim que foi o ensino privado em geral. Já expliquei por que é que o meu bispo quis criar escolas católicas. Os outros bispos não sei se foi bem por isso, mas possivelmente até foi. Acho que o processo foi quase automático, pois estavam envolvidos numa dinâmica.

Não sentiu, então, que houvesse uma acção concertada e organizada por parte do episcopado em criar escolas católicas que assumissem um serviço pastoral e cultural?

Não tive conhecimento disso, nem houve. Pelo contrário, nunca reconheci esse espírito no nosso episcopado. Individualmente, sabíamos que havia convicções de dois ou três bispos nesse sentido, mas o episcopado, no seu conjunto, não, porque não se preocupava, não se metia, não sabia, não percebia ou não queria.

Mas o episcopado não acreditava no valor e na importância da Escola Católica, ou tinha outras preocupações mais prementes?

Não acreditavam na importância da Escola Católica, era uma escola qualquer. Já depois da revolução de Abril, numa revista de grande divulgação nacional – a *Flama* –, publicou-se uma entrevista a um bispo em que ele não reconhece nenhum valor às escolas católicas superior às outras. E dizia textualmente: “Não vejo que tenham feito nada de especial ou serviço à Nação”. Quando li aquilo na *Flama* telefonei ao Pe. Belchior e disse: “Não quer ir comigo a Setúbal confrontar-se com o bispo? Não posso aceitar isto, não aceito que diga isto de mim, de você e de outros e, portanto, temos de ir lá confrontá-lo.” Depois, fui com o Pe. Belchior a Setúbal para falar com ele. “O senhor disse isto?” “Disse.” “O senhor sabe o que disse?” “Sei, porque os conhecimentos que tinha no Porto diziam-me que eram escolas católicas mas não faziam nada diferente das outras e não faziam nenhum serviço à Igreja. Eram uns colégios normais, para ganhar dinheiro.” “Então o senhor conhece poucos colégios católicos, conhece os do Porto e não conhece mais nada; no entanto, o senhor fez uma afirmação generalizada e, desse modo, ofendeu-me a mim, a este e a muitos outros.” “Ainda hoje diria a mesma coisa.” Quando ele disse aquilo não tivemos outra hipótese senão “descascar forte” (o certo é que desde essa altura ele ficou meu amigo e faz sempre um grande cumprimento quando me encontra). Portanto, a maioria dos nossos bispos não davam importância às escolas católicas. Não se vá longe, pois hoje em dia, a não serem certas consciências bem formadas de alguns bispos, padres e congregações da Igreja, para o resto a Escola Católica não tem grande razão de ser e, portanto, não vale a pena estarem a preocupar-se com ela. Este é, ainda hoje, o pensamento geral, posso garantir-lhe. D. Albino Cleto acordou disso e lá terá sensibilizado os bispos da necessidade de darmos formação à juventude, na escola, pois senão perdemos mais esta oportunidade. E lá conseguiu promover uma reunião com todas as escolas católicas. Essa foi a primeira acção de D. Albino. Quando lá cheguei a esse primeiro encontro e vi quem estava presente disse: “Bonito serviço, quem é que deu esta lista dos inimigos da Escola Católica que se chamam católicas?” “Foi o SNEC.”

“Então, vai ver o resultado desta reunião...” E foi o resultado que deu. Foi nessa altura que disse que haja o que houver eu sou pela associação das escolas católicas. “Mais ninguém vem comigo?”, disse D. Albino. “Então vou eu.” Depois mais dois ou três... Isto para dizer que este ambiente não deve ter mudado muito até hoje.

Na década de 70, depois de criada a AEEP, este grupo de escolas católicas da zona Centro empenha-se na criação de uma associação de escolas católicas, o tal ramo específico do tronco comum. Que dificuldades sentiram?

Nós, que entrámos para esta primeira associação por gosto, por convicção, que já estávamos habituados a tantos encontros, não tínhamos dificuldades. Pensámos: “E agora, se déssemos um passo mais além, se subíssemos a um segundo andar?” Portanto, não custou nada a criação desta associação, que envolvia os representantes dos cinco sectores das escolas – direcção, professores, pais, alunos, funcionários. Foi tudo fácil, e fizemos a nossa associação com os representantes de cada escola. E realizámos acções, com muita naturalidade e sem problemas de maior. O problema surgiu mais tarde, com os nossos bispos. Perguntávamos-lhes se nos queriam e aceitavam, se devíamos ir para a frente como associação. Na CEEC, com o D. António Marcelino, o D. António dos Santos, da Guarda e com o D. António Francisco, de Santarém, eram as hesitações do costume.

Na última sessão que fizemos com a comissão episcopal, em que estavam presentes estes bispos, já estávamos há muito tempo a trabalhar como AEC nos cinco elementos representativos de cada escola e com algumas acções a transbordar, mas não queríamos andar assim mais tempo sem que o episcopado assumisse e dissesse que éramos serviço da Igreja. Nós andávamos sozinhos. Eu andava sozinho. Vinha gente de todo o lado comprometida a trabalhar tão bem. Mas nós éramos Igreja e queríamos ser reconhecidos pela hierarquia. Não podíamos continuar assim. Então solicitei uma reunião com os bispos e com os representantes de todos os sectores (pais, professores, alunos, funcionários) e a direcção da AEC. Embora de má vontade lá concordaram com uma reunião, em Fátima. Falaram todos muito bem. O próprio representante dos pais explicou quais eram as razões da nossa aposta, os professores como professores. “Nós precisamos das EC unidas”. Todos falaram admiravelmente. Eu falei em último lugar e disse aos bispos: “Perante isto os senhores só têm que nos dizer se querem ou não querem, pois já andamos aqui iludidos há muito tempo. Aceitam-nos ou não, junto de vós, como órgão oficial da Igreja. Nós não queremos ser marginais.” Foi nessa altura que o senhor D. António Marcelino levantou a voz e disse: “Pe. Ventura, tens lutado há vinte e tal anos contra ventos e marés e levado pontapés de um lado e de outro e ainda vens perguntar ao

episcopado, que não pode escusar-se de um pecado grave de omissão, se estamos ou não de acordo com a Escola Católica em Portugal. Evidentemente que estamos.” “Então vamos imediatamente proceder a isso, mas queremos que tudo seja escrito, o mais depressa possível”, disse eu. Entretanto, os bispos disseram para estar descansado, que ficava por conta deles; no entanto, não foram capazes de o fazer. Ainda estivemos a aguardar e em vez de vir a resposta prometida por D. António Marcelino aceitando o nosso trabalho, desta maneira como estava a ser efectivado, em vez disso veio uma carta do Pe. António Carrilho, que estava então no SNEC, anunciando que o episcopado tinha acabado de criar o Departamento de Escola Católica (DEC), tendo nomeado uma religiosa para o presidir. Como os estatutos da AEC diziam que até à constituição de um órgão dependente da CEP nós íamos assumir, mas logo que ele fosse criado desistiríamos, eu provoquei uma assembleia-geral e disse: “Perante estes novos factos, não temos outro caminho para sermos fiéis aos estatutos senão votarmos a nossa desistência. Deste modo, vamos apoiar a comissão episcopal e o novo departamento com as nossas forças, mas como não nos aceitaram como associação, desistimos.”

O DEC foi correspondendo às vossas expectativas?

Não, o DEC não fez nada. A primeira responsável foi a irmã Maria Luísa Pinho, que num congresso em Paris, onde nos encontrámos, me disse: “Não fiz nada, o que é que faço sozinha? Vocês morreram, morreu tudo.” Foi assim que o episcopado matou a AEC. E estive este tempo todo morta até ao final da década de noventa, quando foi criada a APEC.

Foi um sentimento de frustração que vocês sentiram...

Foi um sentimento de indignação contra o episcopado que não quis uma coisa que era boa para a Igreja. A Igreja de Nosso Senhor Jesus Cristo quer que todos, na sua dimensão pessoal e comunitária, se integrem, ajam em comunhão. Então, nós tínhamos as escolas com uma dimensão de direcção e professores todos responsáveis para alimentarem na fé as suas escolas, cada uma ao seu nível e dentro de uma comunhão. E os bispos não quiseram isto. Ficámos desolados com eles. E depois vimos uma irmã a representar uma estrutura a nível nacional. O que é que ela poderia fazer? Mesmo que ela quisesse não podia fazer nada. Ficámos indignados com a passividade e com a falta de visão dos nossos bispos. Ainda por cima tínhamos tido a promessa, dias antes, da comissão episcopal a dizer o que acabei de dizer há pouco.

Estavam pois à espera que a vossa associação fosse reconhecida como a tal estrutura nacional há muito ambicionada.

Sim, era isso que esperávamos.

Da parte das escolas privadas não confessionais como é que era sentido esse movimento tendente a criar a associação de escolas católicas? Era visto como divisionista, como enfraquecendo o movimento associativo?

Para alguns era, inclusivamente para alguns responsáveis de escolas católicas. Quando a AEC promoveu um simpósio de dois ou três dias, em Maio de 1979, em Fátima, que reuniu quatrocentas e tal escolas, não só católicas, subordinado ao tema *A Escola Católica numa sociedade pluralista*, recordo-me que houve sabotagem por parte de alguns elementos das escolas ditas católicas para que não viessem a este congresso, pois era apenas uma coisa de escolas católicas. Houve pessoas com influência que percorreram zonas do país a dizer para não se meterem nisso e não irem ao congresso. Não valeu a pena porque vieram todos a esse congresso e muitos mais. Mas sei que se operou esse mau serviço. Porquê? Não pretendíamos separar-nos de ninguém e proclamámo-lo abertamente. Não era para dividir, mas sim para promover, tanto mais que as pessoas que vinham de fora não vinham só falar de escolas católicas, mas também de “escola”.

Na década de 70, com Veiga Simão, e sobretudo com o 25 de Abril, houve muitas escolas católicas a encerrarem, nomeadamente no Patriarcado. Não vê neste facto alguma falta de perseverança e de espírito de luta?

Em 1973 começou a instalar-se este medo com a invasão pelo Veiga Simão da democratização do ensino. O ministério vai construir escolas e toda gente vai ver se vende as suas escolas. Porque é um pavor. O Dr. Almeida, do Colégio da Guia, teve o mesmo medo: “Vão-me tirar o colégio”. Já era difícil educar e apoderou-se dele este medo: “Amanhã isto vai cair e, portanto vou apressar-me”. Tive aqui pessoas, directores de escolas de Igreja, das religiosas, que me vieram dizer: “Não seja teimoso Pe. Ventura, apresse-se a ceder ao Estado a escola porque senão vêm aí eles tomá-la. Apresse-se”. Houve coisas destas. Portanto, foi um medo instalado. Isto já vinha com a tal democratização do Veiga Simão e depois agudizou-se com o 25 de Abril. E foram de mão beijada entregar as suas escolas. Todos foram cedendo com o medo. Foi um medo instalado. Enquanto eu lutei contra este medo e disse que não, não, nunca, a maior parte teve medo. Não sei, talvez tivessem convicções mas o medo venceu a

convicção. Ou não tinham aquela certeza porque é que estavam a lutar, porque senão tinham lutado até o fim.

Concretamente, aqui no Colégio de S. Miguel, o que é que se alterou depois da revolução? Passaram a viver mais a “democratização do ensino”, ou seja, a receber todo o tipo de aluno? Passaram a ser mais “liberais”? Deixou de haver tantas missas e celebrações?

Não houve alteração nenhuma ao projecto inicial da Igreja. Houve um aumento, um enriquecimento deste projecto. Porque havia novos elementos, gente mais bem preparada, mais formação de professores do que inicialmente. Portanto, a parte religiosa cresceu. Em concreto, cresceu o exemplo da oração que é base da nossa existência, como cristãos. Se não for a nossa oração como base da existência não fazemos nada. Portanto, nós, no S. Miguel, dizemos sempre que se falta esta base a construção não sobe. Não houve alteração. Houve, sim, enriquecimentos.

Foram estimulados, no fundo, a serem mais competentes em todos os aspectos...

Mais autênticos e mais exigentes no nosso projecto educativo. Portanto, se somos capazes de melhor, vamos fazer melhor. Somos capazes de mais, vamos fazer mais. Falou-me da Eucaristia. Deus me livre de numa escola católica não haver para uma turma pelo menos uma ou duas vezes por trimestre grandes celebrações. Onde é que está a raiz cristã dessa turma, se não bebe da Eucaristia? Bebe de onde? Só da competência dos professores? Não chega. Isso não tínhamos no princípio. Temos agora, graças a Deus em todas as turmas, desde o 5º ao 12º ano. Os alunos preparam as Eucaristias com muita dedicação, com fé, com seus professores. Preparam-na a sério. Portanto, passámos a ser ainda mais exigentes no campo religioso. O nosso projecto inicial subiu. Isto é, a *Amizade*, a *Verdade* e a *Exigência* – as raízes da nossa escola – foram aperfeiçoadas.

Apesar do ambiente revolucionário do 25 de Abril, aumentou o número de colégios com ensino gratuito, totalmente financiados pelo Estado...

Nessa altura já tínhamos ensino gratuito até ao 8º ano. Lutávamos agora pela gratuidade no 9º ano. Num encontro do Ministro Vítor Alves, em Coimbra, com os responsáveis das escolas oficiais da zona, eu fui convidado pelo Dr. Aldónio Gomes para representar as escolas particulares (também esteve presente o Pe. Pedro, director do S. Teotónio, que também interveio, e com veemência). Seria no princípio do seu mandato, penso que em Setembro de

1975. Depois de todos os presentes se terem manifestado (seriam para aí umas vinte pessoas) contra a existência do ensino particular, parecendo ter merecido a concordância do ministro, foi-me dada a oportunidade de me expressar. Foi então que lamentei a atitude do ministro, tendo-lhe dito que, com este comportamento, não era ministro da educação nacional mas somente do ensino oficial. Ao que ele retorquiu afirmando que eu estava errado: “Se não apoio mais o ensino particular é porque o Estado não tem meios suficientes, e não por qualquer atitude de desprezo”. No final da reunião, já no corredor, o Vítor Alves procurou-me para me reafirmar o que tinha dito na reunião. Eu não aceitei essa justificação porque se não houvesse escolas particulares, o Estado teria a obrigação de construir escolas públicas, com tudo o que isso representa. E acrescentei-lhe que os motivos eram meramente políticos e que a filosofia dele não era consonante com a minha. Portanto não acho justo que na minha escola, os alunos do 9º ano não tenham ensino gratuito. Ao que ele me responde: “Estou de acordo consigo!”. E o que é certo é que naquele momento, e na presença do Dr. Aldónio Gomes, ficou decidido estender-se a gratuitidade ao 9º ano, e já a partir de Outubro próximo, ou seja do mês seguinte. Era meia-noite quando isto aconteceu. E estávamos lá reunidos desde as 5 da tarde...

Foi assim que conseguiu estender a gratuitidade ao 9º ano...

Para aqui não, foi para Portugal, para todas as escolas que existiam em localidades onde não havia a escola oficial. Foi nesse ano que consideraram que estas escolas estavam a prestar um serviço que seria prestado por uma escola oficial não existente. E, por conseguinte, tinham direito. E o ministro até me disse mais: “É lógico que seja assim; nunca ninguém me apresentou o problema desta maneira. Mas assim como está a dizer eu concordo”.

Entretanto, conquista-se o paralelismo pedagógico, uma medida tão almejada...

O paralelismo pedagógico, pelos contactos que tive, pelas exigências que fui apresentando etc., julgo que teve a ver com a experiência de algumas escolas destes três distritos do Centro – as chamadas “escolas associadas”. Ocorreu, sobretudo, na preparação próxima dos exames. Eram provas finais de ano elaboradas por equipas mistas dos diversos colégios associados – escolas católicas e outras –, com o objectivo de fomentar a qualidade do nosso ensino e mostrar a seriedade da avaliação que fazíamos nas escolas particulares, apagando assim uma certa imagem negativa que pairava a este nível. Quanto a mim, estas iniciativas pedagógicas terão contribuído significativamente para que, em finais de 1975, o

Ministério tenha pela primeira vez concedido paralelismo pedagógico a escolas do ensino particular.

Fundamento esta opinião pelo facto de o próprio Inspector Geral do Ensino Particular, Aldónio Gomes, se ter deslocado propositadamente ao Colégio de S. Miguel para assistir à realização destas provas, tendo ficado vivamente impressionado ao ponto de me pedir o regulamente que regia todo este processo. O Dr. Aldónio pediu-me que transmitisse os parabéns às outras escolas deste grupo, e também pedia desculpa pelo facto de não as ter podido visitar. Repare que as provas de Matemática do S. Miguel eram corrigidas por exemplo pelos professores do Colégio da Guia, e vice-versa. Ainda guardo ali algumas dessas provas... Como o paralelismo pedagógico veio logo em seguida, eu juro que associei.

Em determinada altura, em meados da década de 70, dá a ideia que a Igreja, a AEC e a AEEP procuraram envolver os pais na luta pela defesa da liberdade de ensino, até estimulando a criação de associações de pais. Podemos dizer que toda esta movimentação nascida aqui na zona Centro também deu origem ao movimento associativo de pais?

Sim, sem dúvida. Naquela altura, e já depois de 1975, logo na primeira direcção nacional da AEEP, eu insistia que nós não podíamos ir longe sem os pais e que tínhamos de apoiar, defender e promover associações de pais nas nossas escolas. E aqui, na região de que era mais responsável, procurava concretizar este desafio. Eu propunha isto lá e queria dar o testemunho aqui. E então eu lembro-me que promovemos várias associações de pais. Eu fui a Peniche com meus professores e colaboradores falar da necessidade das associações de pais. Eu fui a Torres Novas fazer a fundação da associação de pais da escola de Andrade Corvo e das Irmãs de S. José de Cluny. Eu sei que andei por Leiria, na Cruz da Areia, etc.

Nessa altura, associações de pais eram quase uma novidade. E era uma novidade porque eu tinha visto e sentido na minha pele, nos anos que estive em Paris, a força extraordinária das associações de pais para moverem até o próprio ministério. Então vinha com essa força e disse: “Não, sem as associações de pais nós não vamos chegar longe. Vamos fundar aqui as associações de pais”. E talvez por isso, eu vinha inflamado com esse zelo e então espalhei este entusiasmo por toda a parte. Sim, teve influência, teve, pelo menos aqui na nossa zona centro.

Podemos dizer que as escolas católicas estiveram na génese desse movimento?

Tiveram pelo menos uma participação muito significativa. Génese, não sei. Mas eu sei que falei a muitas escolas e muitas não quiseram. Diziam que não os interessava, tinham

medo. Mas havia um apelo à constituição de associações de pais. Isso nasceu realmente do nosso projecto. Foi daqui que houve um incentivo, sim. Se nas outras zonas foi feito o mesmo eu não tenho conhecimento a esse respeito.

Encontrou-se com o Eng. Miguel Líbano Monteiro?

Encontrei-me pessoalmente com o Líbano Monteiro várias vezes. Nós víamos esta interajuda como absolutamente necessária à escola e aos pais. Eu estou a representar escolas e ele as associações pais, simultaneamente, no mesmo congresso. Em Paris, por exemplo, encontrámo-nos. Encontrámo-nos em vários sítios. Isto foi muito bonito. E lembro-me de ele me confidenciar que havia recorrido aos bispos e depois ao Patriarcado para apoios na criação das associações de pais, mas pouca abertura lhe foi dada. Ele queixava-se disso.

Estamos na parte final da década de 70 e às tantas surgiu o Congrene. Sei que foi um grande entusiasta e até pertenceu ao secretariado do congresso. Era mais um esforço para congregar todas as escolas não estatais em torno de objectivos comuns...

Sim, unir todas as escolas não estatais em torno destas questões fundamentais. Da liberdade de educação para todos.

Mas não acha que este secretariado e este congresso fragilizaram um pouco a AEEP?

Não, eu não acho isso. O Congrene foi um momento forte. Não fragilizou nada. Foi a AEEP nos seus vários quadros, ou seja, directores, funcionários, pais, que o promoveu, que o dinamizou seriamente. A escola devia estar representada nos seus componentes, senão não era a escola. Eu defendia precisamente isso. E o Congrene baseou-se nesta convicção. Os grupos de trabalho estavam orientados para funcionar, pais com os pais, directores com directores, funcionários com funcionários, alunos com alunos, ou seja, a escola nos seus diversos sectores, formando a unidade. E aí tive uma parte importante. Era a nossa defesa, a nossa promoção. E por isso é que eu fiz vir ao congresso aquele casal de Madrid [casal Alvear], precisamente por causa do papel deles na dinamização da associação de pais em toda a Espanha. Por que diz que este congresso fragilizou a AEEP?...

...Lendo as actas da direcção da AEEP. Para evitar conflitos dentro da associação, passado uns tempos o secretariado do Congrene pediu a demissão...

Ah, isso foram coisas do nosso Dr. Brito, devido ao seu “bairrismo”, coisas sem grande importância mas que incomodava alguns elementos da direcção nacional da AEEP.

Sabemos muito bem qual é a mentalidade de alguns homens do Norte em relação a Lisboa. Isso é uma coisa muito antiga e persiste. Eu, que representava o Centro, por vezes tive de servir de elemento concertador entre o Norte e o Sul, entre Lisboa e o Porto. O Dr. Fernando Brito assumiu um papel determinante na condução e dinamização do Congrene. Mas ele queria que o espírito do Congrene continuasse perpetuamente. E eu também gostava, porque havia muito entusiasmo e conseguimos unir os diversos sectores constitutivos da escola.

Até chegaram a criar uma Confederação das Escolas não Estatais, a CONGRENE...

Eram ideais, nada mais. Queríamos continuar o espírito. Não havia a intenção de dividir, nem de ultrapassar a AEEP.

As escolas católicas tiveram um papel decisivo nesta iniciativa do Congrene?

Tiveram, com as outras escolas. E sabemos que as escolas católicas eram muitas e marcaram uma grande presença. Mas se houve protagonismo, não foi por serem escolas católicas, mas por serem “boas” escolas. Ali não se punham nomes nenhuns. Queríamos comunhão e unidade. Embora na AEEP, na Direcção Central – e isso é bom dizer –, me vissem sempre como representante das escolas católicas. Mas eu não estava lá como tal. Não era o único, mas era tido como promotor das escolas católicas. Mas no Congrene somente víamos “escolas não estatais”, independentemente de serem ou não confessionais. É claro que se notou o protagonismo de algumas escolas católicas.

Já que falamos de congressos, houve um em Lyon que foi importante para as escolas católicas e restante ensino privado, tal a teia de contactos que estabeleceu...

É verdade. Tudo aquilo estava combinado só para os deputados. Quando eu telefonei para Paris para o senhor Dausset da *Échanges Internationaux*, pois a minha ligação com ele já era antiga (conhecia-o de Paris e foi ele que me indicou Joseph Fontanait, antigo ministro, por causa da minha preocupação em indagar tudo sobre as escolas católicas e privadas), constatei que era a *Échanges Internationaux* a promotora do congresso. Como não estava destacado ninguém para lá ir, falei na AEEP: “Então vai haver um congresso em Lyon sobre escolas confessionais e não vai ninguém ligado às escolas?” Ao que me responderam: “É sobre as escolas confessionais, não temos nada a ver com isso.” No entanto, havia alguém que sabia

mais alguns pormenores – uma Ir. Margarida, se não estou em erro –, e que disse: “Sabemos que vão deputados de todos os partidos políticos”. “Então todos os partidos políticos foram convidados e nós não? Então vai ser o congresso das escolas confessionais da Europa e não vai lá ninguém ligado às nossa escolas católicas?”, perguntava eu. Fui ter com o D. António Francisco, presidente da CEEC, à casa onde ele nasceu, na diocese de Leiria, pois estava lá a passar umas férias, e disse-lhe: “Então não vai ninguém da Igreja ao congresso de Lyon?”. E ele respondeu-me que tinham falado nisso no SNEC, mas que ninguém se dispôs a ir. Então eu disse: “Eu vou, mas preciso de uma credencial”. Ele disse-me que era difícil em tão pouco tempo contactar os outros membros da Comissão, inviabilizando assim este meu desejo, que não era somente pessoal. “Então, mesmo sem credencial, vou tentar ir”. Depois telefonei para Paris, para o Dausset, para marcar a minha presença. Ao que ele me responde: “Ainda bem que me fala numa coisa dessas. Que tristeza! Veja a vergonha: de Portugal, até o Partido Comunista vem representar as escolas confessionais!” Então perguntei: “Eu quero ir, mas está tudo cheio?” “Sim, está tudo cheio em Lyon, mas eu arranjo-lhe um lugar para si. Você quer vir?” “Sim, quero; inclua-me lá como representante das escolas católicas de Portugal e do ensino particular. Mas sobretudo das EC, já que é um congresso sobre as escolas confessionais. Mas então quem é que fez os convites para Portugal?” “Pedimos à Engenheira Maria de Lurdes Pintassilgo, na altura a nossa embaixadora em Paris, para fazer os contactos. E ela assim fez. Contactou a Assembleia da República e pediu aos quatro partidos para se fazerem representar”. E lá fui eu a título particular. Quando chegámos ao aeroporto de Lyon vi os vários deputados a serem distribuídos pelos diversos hotéis. Aproximei-me deles e disse: “Meus caros compatriotas, vocês vêm para o congresso, não é?” “É sim.” “Eu também.” “Também vem? O senhor quem é?” “Sou o Pe. Ventura e venho representar as escolas católicas de Portugal.” Nisto, o Pedro Roseta diz: “Ainda bem que vem alguém que conhece as escolas.” E acrescento eu: “Amanhã de manhã começa o congresso e há uma representação de Portugal que tem de falar logo na primeira sessão, em nome das escolas católicas de Portugal. Quem é que vai falar?” Então dizem-me assim: “O Dr. Adriano Rodrigues, do Porto, pretende falar pelo CDS; o Pedro Roseta, do PPD e a Teresa Ambrósio, do PS, também pretendem falar.” Digo-lhes então: “Mas é um delegado que tem de falar em nome da representação portuguesa. Não seria bom que hoje, depois do jantar, nos encontrássemos num hotel, fizéssemos uma mesa redonda para pormos em comum as nossas opiniões e os conhecimentos que temos sobre as escolas confessionais em Portugal, para amanhã a pessoa que for designada saber o que vai dizer?” O Pedro Roseta agarrou na ideia e disse: “Vamos sim senhor.” Nesse resto de dia trabalhei muito para fazer um resumo em francês da história

do ensino em Portugal. À noite, quando fui para a reunião, levava esse resumo escondido numa pasta. E quando vi que ninguém tinha nada (veja lá a inconsciência desta gente; todos iam falar e ninguém tinha nada escrito) disse: “Eu tenho aqui uns apontamentos que podem servir a alguém que vá falar.” O Pedro Roseta, que estava ao meu lado nessa reunião, disse: “Que bom, temos aqui a história toda.” Depois eu disse: “Eu sou da opinião, se estiverem de acordo, e se este papel servir de alguma coisa, que quem vá ser nosso porta-voz seja a doutora Teresa Ambrósio.” E eles aceitaram todos.

E como decorreu a intervenção da doutora Teresa Ambrósio?

Ela serviu-se da minha proposta. No fim do discurso disse que para mais pormenores estava na assembleia o Pe. Ventura das escolas católicas em Portugal. Então, depois, solicitaram-me várias intervenções. E eu atrapalhado para me desembaraçar... Porque depois as pessoas diziam que era ao Pe. Ventura que queriam ouvir sobre esse assunto. Isto é, o congresso passou a ser todo à nossa volta e à volta do Partido Comunista Português e das posições da Escola Católica. Tudo girou à nossa volta.

De que forma esse congresso influenciou a construção de um quadro legislativo (criado logo a seguir), que se veio a mostrar muito favorável ao ensino privado?

Primeiro, foi importante para esclarecer as mentes, durante todos aqueles debates que tivemos. Na sessão final quem falou foi o Dr. Adriano Rodrigues. Encontrámo-nos os dois na noite anterior e fizemos a declaração final que foi aprovada pelos nossos colegas. Depois, foi muito interessante porque houve uma aproximação de pontos de vista, mesmo com o [Jorge Abreu de] Lemos, que era do Partido Comunista. (Este, por mero acaso, ficou no mesmo hotel que eu; os outros riam-se e diziam: “Pe. Ventura cuide lá deste rapaz, olhe que ele é o comunista! Fale-lhe nos artigos 74º e 75º da Constituição, e discutam lá isso. Um a dar a liberdade e igualdade às escolas estatais e o outro a dizer que o Estado estende a sua rede nacional a todo o País.” E, de facto, discutimos muito à noite). Houve uma simbiose, uma aproximação e uma empatia entre todos nós. Inclusivamente com o Lemos, apesar de comunista, ao ponto de ele depois me ter escrito, e felicitando-me pelas acções por mim desenvolvidas a favor do ensino privado. E ficámos amigos. Para não falar na doutora Teresa Ambrósio, pois essa ficou mesmo amiga. Quando chegámos cá ela disse-me: “O Partido Socialista está a preparar um projecto para o ensino particular [que era a futura lei n.º 9/79]. Por isso, tenho de falar consigo”. E falámos, com muitos bons resultados, como sabemos.

Na altura, era Secretário de Estado da Educação o Eng. Roberto Carneiro. De que forma também ele contribuiu para a criação deste “ambiente legislativo” tão favorável ao EPC?

Naquela altura houve um contacto muito próximo com o Eng. Roberto Carneiro por causa desse congresso de Lyon e dos conhecimentos que lá tive, correlacionados com Portugal, com a Assembleia da República, etc. Então fui aconselhado a ir conversar com o Eng. Roberto Carneiro, como Secretário de Estado, e partilhar o que sabia sobre estas matérias. E fui mesmo. No seu gabinete, nós passámos em revista um certo número de assuntos e conhecimentos importantes que depois vieram também a dar origem a futuros conhecimentos e a tomadas de decisão. Foi nessa altura que ele me disse algo que nunca mais esqueci (dentro dessa linha das escolas sérias, entre as quais estão as escolas da Igreja): “Que pena os nossos bispos não apostarem mais nestes instrumentos de evangelização. Ainda há dias falei com o senhor Patriarca sobre o assunto...Vá para a frente, Pe. Ventura, tem quem o acompanhe!”

O Pe. Ventura também esteve na génese do VII Colóquio *Échanges Internationaux*, agora em Lisboa...

Sim, a *Échanges Internationaux* promoveu esse colóquio, a pedido da AEEP. Eu não concordei com alguns dos métodos, pessoalmente. Houve ali qualquer coisa. Mas isso foi em Lisboa. Em Paris, nesse congresso, julgo que estava sozinho, pois o Ferry, que estava a presidir à mesa, fez uma referência à presença de Portugal na minha pessoa...

Mas eu sei que estava acompanhado de mais gente... O Pe. Amadeu Pinto, pelo Secretariado Nacional do Ensino da Igreja nas Escolas, o Dr. João Pedro Monteiro, o Eng. António Ressurreição, o Dr. Fernando Brito, o Pe. António Pedro dos Santos, o Pe. Manuel Pereira Gomes, todos pela AEEP, e outros...

Já não me lembrava...

Mudando um pouco de assunto. Acha que a Igreja, a hierarquia, os bispos, têm estado realmente interessados na Escola Católica? Isto é, será que acreditam que a Escola Católica é um meio privilegiado de evangelizar a juventude?

Eu até creio que os nossos bispos acreditam, porque sabem que há ali um grupo especialíssimo de professores, de alunos, que é uma força da juventude que pode expandir pela diocese fora. Mas junto deles há conselheiros que nunca entenderam isso e, portanto,

dizem que paróquias são paróquias e numa diocese não há senão paróquias. Deste modo, se não forem paróquias não vale a pena considerar. Por conseguinte, estes conselheiros levam os bispos a cruzarem os braços no que respeita à Escola Católica. Esta é a minha convicção. Eles não apreciam suficientemente o trabalho pastoral das escolas católicas, sempre consideradas como “pequenas ilhas”. Apenas aprecia quem está no terreno. E como eles não estão directamente no terreno, este trabalho, que para nós é essencial, assume para eles um papel secundário.

Tenho agora algumas questões específicas que gostaria de ver esclarecidas, caso ainda se lembre dos pormenores...

Em 1978, o Presidente da CEEC, D. Maurílio Gouveia, ficou incumbido da redacção final do documento “Orientações pastorais sobre a Escola Católica”, com a ajuda de um grupo. Lembra-se qual era a sua constituição?

Sei que fiz parte desse grupo, mas já não me recordo dos outros elementos. Sei que também era uma religiosa...

Na Assembleia Executiva de 30 de Junho de 1974 é pedido ao Pe. António Pedro dos Santos, delegado da Zona Centro, “que intervenha junto do Pe. Joaquim Rodrigues Ventura para que continue como membro da Assembleia Executiva”. O que é que se passou? Parece que não voltou a participar nas restantes Assembleias...

Julgo que isso tem a ver com uma discordância com o Dr. Fernando Brito acerca do quadro orgânico da futura associação, quanto à estrutura de participação. Enquanto eu optava por uma estrutura mais participativa, o Norte propunha uma estrutura piramidal, mais centralizadora. E houve alguns choques...

Mas estas coisas passavam e depois até fiz parte da 1ª direcção da AEEP.

Na senda por uma nova associação, fala-se do “grupo de Lisboa”. Quem o constituía?

Este grupo era formado pelos colégios influentes de Lisboa, tais como o S. João de Brito, o Colégio das Doroteias, o Valsassina, o Coração de Maria, o Colégio Moderno, e outros, que nos consideravam como sendo “da província”.

D. José Augusto Pedreira⁵⁰

Fátima, 26 de Abril de 2006

Começava por perguntar ao senhor D. José Augusto em que período é que esteve no Colégio do Minho

Eu orientei um colégio diocesano que se chamava Colégio do Minho, em Viana do Castelo, e estive à frente desse colégio desde 1961 a 1976. Esse colégio ministrava naquela ocasião o ensino primário, os primeiro e segundo ciclos do liceu (actuais 2º e 3º ciclos) e só num período limitado é que ministrou o actual secundário, mas em cursos nocturnos.

O colégio já existia anteriormente...

O colégio já existia há uns anos razoáveis. Eu ainda trabalhei com um dos fundadores que era o senhor Cónego Constantino Macedo Sousa. Foi criado em virtude de o ensino oficial naquela fase não corresponder às aspirações da maior parte dos pais. Portanto, este colégio não foi feito para suprir a falta do ensino oficial que ali existia, mas sim para fazer a diferença em relação ao ensino que o Estado ministrava na sede do distrito e era o único liceu naquele tempo. O colégio teve extensões em Monção e aqui já supriu a ausência do ensino oficial.

Que tipo de alunos frequentava o colégio? Tinham de pagar propinas?

Por princípio todos tinham de pagar propinas. Mas o colégio não era frequentado prioritariamente por pessoas da classe alta. Alguns da classe média e muitos da classe baixa, mas que, sendo oriundos dos meios rurais, preferiam a formação do colégio a mandarem os filhos para o ensino oficial. E muitos destes alunos beneficiavam de reduções muito profundas das propinas, e um ou outro estudava mesmo gratuitamente.

Quais foram as principais dificuldades com que se deparou nesse período? Como é que conviveu com a expansão e “democratização do ensino”?

Começava por dizer que quando tomei conta do colégio ele estava em crise, com a ameaça de extinção. Vivia-se uma fase de carência económica e o número de famílias que procurava o colégio era muito diminuto. Estou convencido, também, que a resposta que se estava a dar não satisfazia muitas famílias, nomeadamente pela qualidade do ensino. Nessa

⁵⁰ Bispo emérito de Viana do Castelo. Director do Colégio do Minho (diocesano), de 1961 a 1976.

altura, o colégio vivia muito do abandono dos alunos mais fracos do ensino oficial que, ao chegarem ao fim do 1º período, e às vezes no fim do 2º, na antevisão que não teriam notas para exame, pediam transferência para o colégio. O primeiro acto que fiz como director do colégio foi acabar com esta situação. Nós, no princípio do ano, recebemos todos os alunos, venham donde vierem, e na situação em que estiverem no aspecto académico. A partir do primeiro mês, só admitimos transferências a título excepcional (quando os pais sejam transferidos nas suas profissões). Transferências do oficial para particular – o que me trouxe muitos incómodos – acabaram. A partir daí o colégio começou a ter uma procura acrescida, primeiro pelos pais cujos filhos se não evidenciavam com grandes capacidades e no temor de que não triunfassem no ensino oficial pediam-me logo para os admitir e alguns tornaram-se belíssimos alunos. E depois alguns pais que queriam que os alunos conseguissem boas notas, começaram a matricular os seus filhos no colégio. Mas havia alguns pais que tinham dois filhos, no caso gémeos, e matriculavam o melhor no liceu “porque ele tem capacidade e vai-se desenvolver” e o mais fraquinho no colégio “pois eles acompanham-no melhor”.

Então os colégios, nessa altura, eram maioritariamente procurados por alunos fracos em busca de melhor ambiente para desenvolver as suas capacidades...

Sim, havia um grande acompanhamento de cada situação e a equipa de educadores era muito boa.

Retomando as dificuldades inerentes à explosão escolar. Com Galvão Telles houve sobressaltos, houve contactos, houve subsídios?

Não, não houve. Foi um tempo pacífico.

E com a entrada de Veiga Simão para Ministro da Educação?

Conheci Veiga Simão muito bem. Tive dois diálogos frontais de discordância. Num desses diálogos, em assembleia com os professores do ensino oficial, cheguei a pôr a hipótese de me retirar da sala. “Eu fui convidado para esta reunião, como director do colégio, mas se realmente, pela resposta que me dá, o ensino que eu estou a orientar não está dentro do vosso esquema, então posso-me ir embora, posso-me retirar”. Veiga Simão não me deixou retirar. Então do que é que se tratava? Em primeiro lugar a democratização do ensino é um facto positivo. Assinalo isto como abertura do ensino às populações que não tinham possibilidade de deslocação, especialmente no distrito de Viana do Castelo, em que os meios de comunicação viária, os transportes, eram deficientíssimos. Portanto, o lançamento do ensino

para todos foi positivo. A maneira como se fez e as motivações que lhe estiveram subjacentes é que eu suponho que tenho dados para dizer que obedeceu a dois critérios. Primeiro critério, positivo: as populações terem direito a que lhes seja facilitado o acesso ao ensino. Segundo critério: na medida em que o Estado coloque um ensino oficial gratuito em cada sede de concelho ou numa zona mais populosa, o ensino particular vai morrer. Isto era um ponto base. Não se aguenta, é sufocado. Posso-lhe dizer que, nessa altura, alguém me garantiu que estava em projecto isto mesmo, acabar com o ensino particular. E para isso bastaria construir uma escola pública, gratuita, ao lado do colégio e mais nada.

Mas considera que da parte do professor Veiga Simão houve a intenção de asfixiar o ensino particular?

Tenho dados concretos, embora não adiante nada mais sobre isso. Só no distrito de Viana do Castelo, temos dez concelhos e alguns tinham mais do que um colégio. E só subsistiram dois ou três.

Neste conjunto de colégios quantos eram “católicos”?

Eu estou a falar dos colégios com ensino básico e secundário. Depois havia as chamadas “escolas católicas”, só com o ensino primário e essas tinham uma caminhada muito diferente.

Falemos então em “escolas da Igreja”...

Sim, escolas ligadas à Igreja. Nós depois promovemos uma definição do que é que se devia entender como “escolas da Igreja”. Há uma determinação nesse sentido. Eu só tive uma leiga que quis aderir às escolas da Igreja. Não estava padre nenhum, eram só leigos. De resto as escolas consideradas “católicas” eram orientadas por religiosas e padres. Colégios dirigidos por leigos creio que só existiam dois, mas também estes fecharam depois com o avanço da democratização do ensino.

Mas o Colégio do Minho foi muito afectado com a construção de escolas estatais?

O Colégio do Minho não teve uma repercussão muito negativa com essa expansão escolar (ele já convivia com escolas estatais há muito), não só porque já estava a praticar um ensino com certa excelência, como também porque o ensino oficial entrou numa crise muito grande. Nas escolas públicas foram admitidos professores sem habilitações próprias e o ensino oficial começou a ser visto por duas facetas diferentes: por um lado havia excelentes professores, com grande capacidade técnica, pedagógica e humana; por outro lado, havia uma

percentagem muito grande de professores sem habilitações adequadas. E os pais começaram a temer que os seus filhos tivessem os maus professores. Jogando pela segurança, inscreviam-nos no Colégio. Contudo, alguns destes pais tinham um comportamento algo curioso: quando conseguiam a garantia de os filhos ficarem numa determinada turma do ensino oficial, pediam a transferência do colégio para a escola oficial...

Como explica o contexto assaz adverso para as escolas católicas, quando as relações entre o Estado e a Igreja eram de grande respeito mútuo?

Eu nessa altura escrevi um artigo (que só mais tarde soube que tinha sido censurado) em que denunciei a falta de liberdade de escolha dos pais em relação ao ensino. E eu desenvolvi esse pensamento da seguinte maneira: Não há dúvida que o Estado não impede que os pais coloquem os filhos no ensino particular, seja ele da Igreja ou não. Mas a verdade é que este acto, só por si, não garante a liberdade de acesso ao ensino que se pretende. E dei este exemplo que foi o motivo da censura: esta liberdade assemelha-se a um pai que dissesse que dava toda a liberdade aos filhos de casarem com quem quisessem, mas se casarem com uma pessoa que não seja do seu agrado, não participa na herança... Ou seja, os pais são livres de matricular os seus filhos no ensino que quiserem mas se escolherem o ensino privado não usufruem do bolo comum e têm de pagar.

Eu considero ainda hoje que a falha maior do nosso sistema educativo é o facto de os pais não terem capacidade de, em liberdade, escolherem o tipo de ensino para os seus filhos. A Constituição tem dois artigos que tornam este problema ambíguo: há um primeiro artigo que diz que o ensino é laico, não é confessional; depois há outro artigo que garante a liberdade de aprender e ensinar, de os pais escolherem a educação para os seus filhos, ou seja, que garante a liberdade de se criarem escolas não estatais e a liberdade de qualquer aluno as poder frequentar. Só que o Estado não lhe cria o pluralismo de ensino, como acontece em variados países estrangeiros, nomeadamente a Alemanha, a França, a Bélgica, a Holanda.

Mas durante o Estado Novo, não seria cómodo para muitas escolas católicas esta situação? Serviam, sobretudo, as elites, pelo menos nos grandes centros urbanos...

Estou convencido que não. Na época, era uma mentalidade dos Estados o monolitismo de ensino (que ainda hoje perdura entre nós...), mas um bocadinho autoritário. Por acaso nós, Igreja, tínhamos a vantagem de ter a dimensão cristã presente nos governantes, mas havia um pensamento na retaguarda que dizia que só havia este tipo de ensino. Tenho a convicção que

era como medida de precaução contra possíveis ideias “subversivas”, uma forma de controlo ideológico, como é típico dos Estados com pendor totalitário, de direita ou de esquerda.

Mas o certo é que nessa situação não havia efectiva liberdade de ensino.

Na sua opinião, qual foi a reacção das escolas católicas à explosão escolar, sobretudo no mandato de Veiga Simão?

Vou-me cingir só ao meu distrito. A primeira reacção foi esta: “vamos acabar quanto antes, estamos sufocados, não temos hipótese de sobrevivência”. E perguntar-me-á: aconteceu isso no Colégio do Minho? Não, porque eu já convivía com o ensino oficial. Mas aconteceu com a extensão deste colégio, em Monção, que teve de encerrar. E era um colégio, naquele momento, com muito mais implantação local do que o colégio do Minho, em Viana do Castelo. Um colégio que tinha uma grande tradição, que, aliás, foi frequentado pela actual Ministra da Educação [Maria de Lurdes Rodrigues].

Mas não houve negociações com a Igreja, no sentido de se concederem subsídios?

Não, não houve. Quando o Ministro Veiga Simão determinou que lá iria funcionar o ensino oficial, e nos diálogos com os presidentes das Câmaras foi informado que existia lá um colégio, com tradição, com muita procura, ele perguntou-me se não seria possível negociar com o colégio a cedência das instalações, compradas, alugadas ou a qualquer outro título, para lá implantar o ensino oficial. Foi nessa ocasião que eu tive de fazer uma diligência junto do bispo da diocese, na altura diocese de Braga, para saber qual a sua opinião. E a resposta foi esta: “a diocese não vende nem aluga ao Estado o estabelecimento de ensino. Se não houver outra solução nós deixá-los-emos utilizar o nosso imóvel, até que tenham instalações próprias”.

Veiga Simão não dava mais hipóteses. Só via ensino estatal.

Mas Veiga Simão, em 1973/74, atribuiu subsídios a 306 escolas privadas...

Não me recordo. Sei que havia uma ajuda (pode ser que ele chamasse a isso “financiamento”, “subsídio”) no âmbito de uma estrutura que ele criou na altura – o IASE (Instituto de Acção Social Escolar). Ora Veiga Simão determinou que os alunos do ensino particular poderiam beneficiar destes subsídios desde que o colégio se situasse a mais de (suponho eu) 4 Km de uma escola oficial. E foi aqui que eu fiz o meu diálogo frontal com ele: “Senhor Ministro poderemos saber qual o motivo por que não se concede o direito aos jovens que estão no ensino particular de beneficiar das mesmas regalias de todos os outros jovens,

pelo facto de estarem a uma distância inferior, salvo erro, a 4 Km do ensino oficial?” O ministro não respondeu e pediu à directora do IASE para me esclarecer, o que aconteceu da seguinte forma: “Não está previsto, senhor Ministro”. E eu insisti: “Mas esta reunião não era para prevermos aquilo que é justo e que porventura não está previsto?” “Responda senhora directora do IASE”. “Senhor Ministro, só tenho uma resposta, não está previsto”. Mas nós não poderíamos saber por que é que não está previsto?” E o Senhor Ministro respondeu-me muito espontaneamente: “Quer saber mesmo a razão? Olhe, não podemos igualizar os dois ensinos pois senão nós ficávamos sem alunos”.

Da parte dos nossos governantes, era o reconhecimento de que a generalidade dos pais preferia o ensino privado.

Os nossos bispos, em 1962, fizeram a sua primeira intervenção pública sobre a situação das escolas católicas (e do ensino particular, em geral). Como foi sentido este apoio da Igreja?

Eu só posso falar do meu bispo, o arcebispo de Braga. Tive sempre todo o seu apoio. A existência do ensino da Igreja como um serviço aos pais era uma ideia culturalmente assumida. Não posso garantir que em todas as dioceses tivesse havido a mesma atitude, porque eu tenho a impressão de que as dioceses responderam com ânimos diferentes. Alguns senhores bispos estavam resolvidos a lutar o mais possível para que isso fosse uma realidade, com todos os sacrifícios, nomeadamente económicos. Estou convencido que alguns senhores bispos, dadas também as carências diocesanas, não teriam tanta esperança de valer a pena lutar por essa ideia. Em Braga, a diocese tinha grandes colégios onde o senhor arcebispo investiu, nessa ocasião, os padres que lhe pareceram mais capazes de resolver este problema. Eram o colégio D. Diogo de Sousa, de Braga, o colégio Egas Moniz, de Guimarães, o colégio Beato Nuno, da Póvoa, o colégio do Minho, o colégio de Monção e o colégio S. Miguel, de Cabeceira de Bastos. Destes seis, apenas dois existem actualmente – D. Diogo de Sousa e Colégio do Minho.

Passemos agora para o período revolucionário do 25 de Abril. Foram tempos difíceis para a Escola Católica?

Para mim, a situação mais difícil de ultrapassar foi com a democratização do ensino, de Veiga Simão, pois os pais passaram a ter um ensino gratuito à porta de casa, a competir com as propinas do colégio. Com o 25 de Abril, devo dizer que não senti no colégio, e por vários motivos, qualquer diferença na procura. Pelo contrário, esta aumentou. Após o 25 de Abril, o

ensino oficial entrou numa crise profunda. Nessa ocasião, eu acumulava a direcção do colégio do Minho com a de professor na escola do Magistério Primário e na escola de enfermagem. As situações que, como professor do ensino oficial, vivi foram alarmantes. Durante mais de meio ano nós tivemos dificuldades em avaliar qualquer aluno. Havia uma onda – que veio da liberdade do 25 de Abril, com uma dominância muito grande da esquerda e da extrema-esquerda – em que a avaliação dos alunos era uma violência ilegítima. Os alunos no final do ano eram somente avaliados em “apto” e “não apto”. Depois passou-se para “muito apto”, “apto” e “não apto”. Depois estabeleceram-se uns critérios que foram dando origem à actual escala de avaliação. O processo de avaliação tornava-se muito difícil. E a escola oficial foi toda atingida por esta situação. Mas o colégio manteve-se absolutamente na mesma e os pais começaram a procurar ainda mais o colégio, porque sabiam que ali havia ordem, disciplina, avaliação dos alunos, toda essa preocupação. Portanto, eu não senti, com o 25 de Abril, no colégio, problema nenhum desse género. Sentimos um bocadinho de turbulência, intranquilidade da juventude, que foi geral, um pouco mais de dificuldade em lhes pedirmos para aceitarem as avaliações, mas mantiveram-se assim. Houve um ou outro professor que no meio da equipa surpreendeu um bocadinho e isso criou uma perturbação na equipa coesa que nós tínhamos: uns dois, enfim, mostraram-se menos coesos com a continuidade da disciplina, da maneira de responder ao ensino, mas isso não foi significativo.

Quer dizer, uma das respostas/ reacções da escola católica e do ensino privado em geral a este processo, a estes novos desafios foi uma aposta na qualidade...

Na qualidade. E continuo a pensar que hoje é o mesmo caminho.

Qual é o grande desafio que se põe à Escola Católica, hoje?

Julgo que a Escola Católica hoje não faz sentido como supletiva do Estado. Automaticamente o Estado coloca as escolas onde quer. Mas, a meu ver, a Escola Católica é um instrumento extraordinário no ensino/aprendizagem, na medida em que está patente no terreno uma nova forma de prestar serviço aos pais através do ensino. E o facto de haver duas modalidades de escola, embora não haja igualdade na retribuição, já pode ser expressão e instrumento pedagógico de paradigma de ensino. Se aquilo lá resulta, por que é que no Estado não há-de resultar? O mesmo digo no campo da saúde: há os hospitais estatais mas se paralelamente houver hospitais privados que consigam praticar cuidados de excelência na saúde, os outros ou afinam ou perdem clientela. A mesma coisa no comércio: se os produtos colocados no mercado não têm poder de excelência, já sabem que vão morrer. Portanto, toda a

gente tem de lutar por uma certa excelência. Só isso justifica que a Igreja mantenha uma presença no ensino de orientação cristã, diferente do estatal. E já é um bem à comunidade. Mas para mim, a razão mais profunda e radical é que os pais têm, pela Constituição Portuguesa, o direito de escolher o ensino que querem para os seus filhos. E se não houver quem ofereça o ensino diferenciado de qualidade, eles não podem escolher. E neste momento, ou o faz a Igreja, ou porventura ninguém o vai fazer. Ninguém arrisca.

E por onde passa esta aposta na qualidade?

Passa pela escolha criteriosa da equipa dos docentes. Isto é fundamental. Se seguirmos o mesmo critério do concurso para o estabelecimento de ensino estatal, caímos no mesmo nível. Portanto, aparecem-nos professores muito bons e outros muito maus. Nós temos de ter a liberdade de escolher os melhores e livrar-nos dos menos bons.

Eu sei que teve uma experiência muito interessante em França, na década de 60, em que os pais tinham a liberdade de escolher o professor que queriam para os seus filhos...

Nessa fase, antes do 25 de Abril, eu tentei lançar já a Comissão de Pais no colégio e tive até alguns desgostos nisso, porque os pais tiveram muita dificuldade em entender o que eu pretendia com a Comissão de Pais: que é ser aliada na ajuda ao director, para que ele possibilite no colégio um ensino de melhor qualidade, com resposta mais directa aos desejos dos pais. Porém, com facilidade se assumiam como fiscalizadores da acção do colégio, isto é, “adversários de classe”.

Em Setembro de 1960, eu tive uma experiência curiosa com o ensino livre de França, na Bretanha, concretamente em Nantes (paróquia de Cordemais): no ensino básico, que na ocasião era fundamentalmente o primário, os pais reuniam-se com os professores dados à população daquela área (e que naquela ocasião eram 10 ou 11) e matriculavam os seus filhos no professor, diante deles, cuja forma de ensinar/educar correspondia à sua mentalidade e ao seu desejo de pais. O professor só estava obrigado a receber ou inscrever 24 ou 25 alunos. Os pais, quando já não podiam inscrever o seu filho naquele professor, perguntavam-lhe qual dos outros iria educar e ensinar de forma semelhante, e ele normalmente dava-lhes essa ajuda. Nessa ocasião tive oportunidade de perguntar se esse método não iria fazer com que alguns daqueles professores terminassem por não ter alunos e terem de se ir embora. O pai a quem perguntei respondeu: “Sr. Padre, mas isso é evidente. Se houver neste grupo de 10 ou 11 professores, um cuja forma de educar não corresponda a nenhum grupo de pais, ele tem de se ir embora porque ele é que está errado. É natural que alguns pais não queiram um ou outro

professor, mas haver um professor que não é preferido por ninguém... ele tem de se ir embora, tem de escolher outra profissão!”

Agora falando na qualidade bispo. Neste momento, acha que a hierarquia da Igreja acredita no papel que a Escola Católica deve ter na educação nacional?

A resposta não é fácil... Primeiro porque, provavelmente, nem todos os bispos pensam da mesma maneira, em função do seu meio social local, sobre o impacto que possa vir a ter a escola católica dentro da sua diocese. As dioceses são muito diversificadas. Por exemplo, a diocese de Viana do Castelo tem 28 anos apenas, ainda tem uma dominância de prática religiosa muito alta, ainda é uma expressão desejada. Mas admito que haja outras dioceses onde o bispo que preside à diocese reflecta muito sobre isto: eu não consigo tirar proveito disso, porque não tenho uma população que deseje e queira essa forma de ensino e, portanto, eu não tenho capacidade de a manter. Existe uma diversidade de formas de pensamento em função das situações sociológicas reais de cada igreja diocesana. Agora, no campo teórico, tendo presentes as orientações da Igreja universal – já não falo dos Estados Unidos onde um pároco que fechasse a escola católica da sua paróquia era suspenso por uma lei do episcopado local – aquilo era parte integrante da evangelização e da função da Igreja local. Hoje não, já não se pensa tanto assim. Pessoalmente, eu tenho pena que, talvez, não tivéssemos tomado posições mais claras e frontais. Não sei se este meu pensamento teria viabilidade... Mas pensei muitas vezes nisso: se os bispos, apesar de tudo, não estariam um tanto resignados a ver que a escola católica foi um passo que deram em frente e que apesar das dificuldades teria valido a pena lutar por esse ideal, por essa oferta. A luta naquele tempo era complicada, na medida em que tínhamos um conjunto de colégios particulares dos leigos que não tinham propriamente um ideal da Igreja Católica, era um investimento que terá dado os seus lucros. Era um motivo que me levava a acreditar que nos deveríamos distanciar desses colégios, sem, contudo, deixarmos de nos apoiar uns aos outros. A ideia fundamental era esta: se o ensino particular, como se chamava no momento, se dividia, fragilizava-se. Portanto, naquele momento, era importante estarmos coesos.

Mas na década de setenta, os colégios da Igreja tiveram um papel preponderante na luta pela liberdade de ensino. Houve imensas reuniões, imensos consensos...

Sim, com certeza. Com a iniciativa dos directores dos colégios – e os senhores bispos estavam de acordo porque confiavam neles. Não eram os senhores bispos que andavam a lutar por essa causa. Mas lutávamos nós em nome dos nossos bispos.

Havia uma união muito forte entre colégios diocesanos, os congregacionais e todo o restante ensino particular. Mas o peso das escolas da Igreja era grande...

Era grande e a preocupação dos directores dessas escolas era imensa. De tal maneira que só em Braga, em dois anos seguidos, dois directores tiveram um esgotamento... Não era fácil! E nesse momento, o senhor arcebispo de Braga, em diálogo comigo, pôs a hipótese de os directores, que eram 6, folgarem um cada ano e irem, de alguma maneira, rodando. Ao ver-se com dois directores padres inutilizados, por esgotamento, à frente dos colégios, ficou preocupado. Portanto, havia um grande entendimento, uma grande preocupação.

Entretanto, estou convencido de que se foi interiorizando um pouco a ideia de que poderíamos estar a lutar por uma causa perdida. E tive pena disso, porque fragilizou um tanto a expectativa que podíamos ter a esse respeito.

E daí o facto de muitas escolas católicas terem fechado?

Sim, com certeza. Eu, neste momento, no distrito tenho o colégio diocesano, um colégio de irmãs Salesianas, um colégio particular de leigos que não está ligado connosco (não está contra, tem uma certa autonomia) e ainda há um outro colégio de leigos mas que está orientado por sacerdotes da localidade (que no fundo eu sei que tem toda a dimensão da igreja). Portanto, a nível de escolas de 2º e 3º ciclos só temos estas.

Falemos da telescola. Na década de 60 estava muito assente em padres...

Sim. Aliás, o homem que lançou as telescolas tinha sido professor de Geografia no colégio do Minho, em Viana do Castelo. As telescolas também tiveram um ensino de suplência: onde não havia ensino ou particular ou estatal, o Estado abriu a possibilidade das telescolas, que segundo o lançador do projecto – ele tinha uma expectativa acima do que julgo ser o razoável, e sofreu um bocadinho por isto – seria a resposta do ensino para o futuro. Ou seja, o ensino até então tinha sido pessoa a pessoa, isto é, presencial, mas com as novas tecnologias (de quem era muito “amigo”) podia ser via televisão (hoje diria via Internet). A verdade é que as telescolas funcionaram bem ou não tão bem, conforme a equipa dos professores acompanhantes, como se chamavam, do ensino local. Aqueles que tinham os monitores competentes nas várias áreas tiveram bons resultados.

Mas era uma forma de a Igreja estar implantada na educação, já que muitos dos responsáveis locais eram padres?

Os padres tiveram um papel importante na organização católica e até cristã. Só que, a curto prazo, se foi verificando que onde os monitores não tinham as mesmas capacidades – e alguns professores do ensino primário daquele tempo foram admitidos como monitores – o rendimento da escolarização era baixo e estes alunos tinham muita dificuldade em depois prosseguirem os estudos, especialmente na disciplina de Português e de Matemática. Nas Ciências Naturais, na Geografia, entre outras, até tinham uns apoios audiovisuais extraordinários e não havia problema. Agora, línguas faladas, Português e Matemática, onde faz falta depois exercitar o cálculo, notou-se que havia uma certa deficiência.

Como é que a Escola Católica pode ser verdadeiramente católica, isto é, universal, aberta a todos, quando se confronta com a necessidade de cobrar propinas?

Esse é um problema sério que, para mim, só é resolvido se o Estado, através do Ministério da Educação, avançar com uma concepção diferente do ensino. Até lá, será sempre difícil. Mas neste momento, julgo que o Estado podia avançar com um dos dois modelos: ou o modelo alemão – isto é, desde que a escola tenha um ideário diferenciado do outro, é subsidiada em par de igualdade (a instituição recebe a mesma verba que aqueles alunos gastariam no ensino oficial) – ou então o sistema americano, que também funciona no Canadá – o Estado dá um *cheque-ensino* à família (eu sei que isso precisa de ser muito bem acompanhado) e, com aquele cheque, o pai matricula o filho na escola que deseja.

De resto, quem tem uma experiência pormenorizada do subsídio do ensino livre é França. Na altura, era o país que tinha o sistema, a meu ver, mais pensado e pormenorizado.

Na Bélgica e na Holanda era o contrário, porque o ensino oficial – minoritário –, é que era supletivo.

Pe. José Baptista Mendes⁵¹

Tortosendo, 21 de Abril de 2007

O Pe. Baptista é, actualmente, o decano dos directores de escolas católicas. Acompanha, desde o seu início, este colégio. Conte-nos um pouco da sua história...

Este colégio foi criado em 1959, por cinco padres. Quando eu, em 1953, acabei o meu curso, fiquei um ano como coadjutor do pároco da Guarda, e, em Agosto de 1954, fui transferido para coadjutor do pároco da paróquia de S. Pedro de Manteigas. Aqui, participei na Fundação do Colégio de Nossa Senhora de Fátima. No ano seguinte, como já estava há dois anos como coadjutor, senti a necessidade de me libertar desse cargo, tendo para isso ido falar com o meu bispo. Após a nossa conversa, ele falou com o prior de Manteigas e disse-lhe: “Eu não sei o que vocês fazem aos coadjutores; dizem que o prior de Loriga os mata à fome e que você carrega de mais os *machos*”. Contudo, eu teimava em sair e ele (o bispo) disse-me: “Ouve lá, tu um dia disseste que desejavas ser capuchinho e ainda me disseste que gostavas de ensinar. Não sais, ficas, e o prior vai-te dar umas aulas no colégio”. Fiquei encantado, mas disse-lhe que não tinha diploma, ao que ele respondeu: “Não te preocupes, quem te arranja o diploma sou eu”. O diploma foi-me concedido pela Direcção-Geral do Ensino Particular, para leccionar Português, o que nunca aconteceu, pois sempre leccionei Matemática e Ciências Naturais. Mais tarde, depois de ter frequentado vários cursos de formação em Matemática, foi averbada no diploma esta disciplina. Ora bem, no fim de lá estar mais um ano, em Novembro de 1957, vim para o Tortosendo, como prior de uma paróquia pequena (Dominguizo) e coadjutor do pároco do Tortosendo, Pe. José Antão do Vale Carvalheira. Simultaneamente, o Pe. Antunes regressou das Bermudas, onde durante alguns anos exerceu o seu ministério, como capelão na colónia portuguesa. Os três conversávamos muito, e o Pe. José Alfredo Antunes, um dia, saiu-se com esta: “Gostaria de deixar alguma coisa à minha terra. Tenho algum dinheiro, que trouxe das Bermudas, estou a pensar fazer um jornal”. Ao que eu digo: “Oh padre, por que é que não faz um colégio?” Encantado com a ideia pede logo um alvará e faz da sua casa um colégio (casa que ainda hoje existe na vila). A casa tinha três salas, dois quartos, uma cozinha, uma ou duas casas de banho e um cantinho de terra cá fora onde existia uma figueira. Veio a inspecção, a casa foi reprovada e como consequência o alvará pedido não foi concedido. Começámos a 7 de Outubro de 1959, com 17 alunos todos do 1º ano do

⁵¹ Director/ fundador do Externato de Nossa Senhora dos Remédios, em Tortosendo. Destacado militante do movimento das escolas católicas. Decano dos directores de colégios.

liceu, mas como o alvará não foi concedido, não puderam ser matriculados. O Pe. Antunes não se atrapalhou. Pediu um diploma para o Pe. Carvalheira, que lhe foi concedido, e com mais três que tínhamos pôde matriculá-los (cada diploma dava para cinco alunos) no chamado ensino individual, mas na realidade era uma turma. Estava assim criado um colégio “clandestino”. No ano seguinte entraram dezoito alunos.

Os professores eram todos padres?

Não. Os professores de Desenho e Francês não eram padres, mas de resto eram todos.

Os exames tinham de ser realizados na Covilhã?

Sim, iam sempre à Covilhã onde existia um pequeno liceu municipal.

Ao acabar o 2º ano liceal, das duas uma, ou ficava por ali, um colégio até ao 2º ano e clandestino, porque a casa tinha somente três salas, ou continuava, mas para isso tinha que arranjar um espaço com um maior número de salas ou construir um de raiz.

Pensou numa pequena propriedade que tinha apenas 3000 m², mas o Ministério da Educação exigia no mínimo 5000 m², o que por lei ficou logo impedido e por isso correu aqui e ali à procura de um terreno. E já nessa altura lhe pediam 1000 escudos por m², tornando-se impossível essa compra. Pensou em não construir. Até que certo dia apareceu por aqui o Eng. Pinto Bastos, Director-Geral de Viação e Trânsito de Lisboa, casado na vila do Tortosendo e proprietário desta mata, onde se encontra actualmente o externato. Falou com ele e deu-lhe como resposta: “Vá ver o terreno, se lhe servir, logo conversamos”.

Chegou a acordo?

Sim, chegou a acordo. Ele pensava construir sozinho, pois estava confiado num irmão que era proprietário de uma fábrica daqui. Certa manhã fui encontrá-lo a chorar em sua casa. “Então hoje o senhor está a chorar?”, disse-lhe eu. “Pois estou, como muito bem sabe, estava a contar com o meu irmão e ontem à noite disse-me se queria meter o meu dinheiro na fábrica tudo bem, mas para o colégio não contasse nem sequer com um tostão”. “Quer você ser meu sócio?”, disse-me ele. Eu comecei a rir, não tinha dinheiro, tinha vindo para aqui há menos de um ano, e ainda devia a mobília da casa... Quando acabei a minha aula, entrei na Casa Paroquial do Tortosendo a rir. Diz-me o Pe. Carvalheira: “Hoje você vem muito sorridente”. Ao que respondi: “Venho, quer ver, eu que sou um pelintra, o Pe. Antunes acaba-me de convidar para ser sócio dele, para fundar o colégio”. O pai dele, que estava por ali perto, ao ouvir a nossa conversa voltou-se para mim e disse: “Olhe, só nos conhecemos há oito meses,

mas se é por dinheiro eu arranjo-lhe o dinheiro e sou seu fiador”. E depois voltou-se para o filho e disse: “José, se tu também quiseres, também te arranjo o dinheiro”. Saí e fui almoçar. Ao chegar a casa comecei a rir e a contar o sucedido à minha mãe e irmã (que viviam comigo). A minha mãe começou-me logo a meter medo e a dizer: “Oh filho, nunca queiras contrair dívidas, o teu pai evitou-as sempre”. Eu disse: “Já que está assim, é mesmo agora que eu vou dizer sim”. Acabei de almoçar, no regresso ao Tortosendo, entrei novamente em casa do Pe. Carvalheira, e disse ao Sr. Joaquim Antão: “O que há pouco me disse era a brincar ou a sério?” “Sim, estava a falar a sério. O que disse para si e para o meu filho mantém-se”. Fui para as aulas da tarde e disse ao Pe. Antunes: “Aceito a sua proposta e já lhe arranjei outro sócio”. O Pe. Antunes retorquiu: “assim, eu fico com 50% e com os 10% de cada um de vocês são 70%, ainda temos de arranjar outro sócio para os 30% que faltam”. Fomos ao Pe. Dr. Mendes Fernandes, que também aceitou ser sócio com 10%. O professor de Francês, José Martins dos Santos, com o cunhado Pe. Alberto Gonçalves, pároco de Pêra de Moço, concelho da Guarda, aceitaram os restantes 20%. Fez-se a escritura da sociedade, tomando a firma o nome de Mendes, Antunes & C. Lda. Executado o projecto, lançou-se a primeira pedra no dia 11 de Maio de 1961 e começámos a dar as aulas no novo edifício a 7 de Outubro no mesmo ano.

Sentiam, de facto, a necessidade, de uma escola privada aqui no Tortosendo?

Sim. O concelho da Covilhã só tinha um pequeno Liceu e uma Escola Industrial e na zona sul do concelho para além das escolas primárias não havia qualquer outro tipo de ensino. E assim, só os mais favorecidos podiam estudar, indo frequentar os grandes colégios, como Santo Tirso (Colégio das Caldinhas), La Salle (Abrantes), Maristas (Carcavelos) e outros ...

E os que não tinham posses?

Nada tinha o concelho para além das escolas já referidas. Nem transportes adequados havia. Muitas aldeias apenas tinham transporte duas vezes por semana para a cidade da Covilhã, às quartas e sábados. Não havendo grandes facilidades, os rapazes da zona sul do concelho, poucos iam para o Liceu ou para a Escola Industrial, outros refugiavam-se no Seminário e a maior parte ficava a cavar a terra para as batatas. As meninas, ou aprendiam costura ou iam sachar milho. Assim, a criação deste colégio ia dar igualdade de oportunidade a ricos e pobres.

O Externato Nossa Senhora dos Remédios veio então colmatar uma grande lacuna. Mas tinha de cobrar propinas...

Sim cobrávamos, era uma pequena propina. Julgo que a primeira mensalidade era de 30 escudos.

Como é que os alunos das aldeias mais distantes se deslocavam para o colégio?

Fomos pioneiros nos transportes escolares, pois comprámos um autocarro, em 1962 para esse fim específico. O veículo já não era novo, pagou-se em 10 anos. Eu próprio andei um ano inteiro a sair de casa às seis horas da manhã com o motorista, para os acompanhar de casa para o externato e, à tarde, vice-versa. Percorríamos 50 km de manhã e outros tantos à tarde.

Por que é que investiu no ensino liceal e não no ensino técnico?

Talvez pela maior dificuldade que havia no ensino técnico. Falta de equipamentos próprios.

Mas havia mais procura do ensino liceal?

Sim, e alguns dos que tinham dinheiro prosseguiram os estudos. Até abrir o colégio, só os filhos daqueles que tinham algum dinheiro, que eram os industriais, é que estudavam.

Quantos anos leccionavam?

Começámos, progressivamente, com o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos liceais. Os exames dos 2º e 5º anos eram realizados no Liceu da Covilhã.

Não recebeu nenhum subsídio durante estes primeiros anos?

Não, nunca recebi.

Chegou a ter algum contacto com o Ministro Galvão Telles?

Não. Foi ele que criou oficialmente, aqui no Tortosendo, o 1º ano do ciclo preparatório, em 1968. Ao aparecer a nova reforma (que acabava com o 2º ano liceal), nesse ano levámos obrigatoriamente a exame cerca de 30 alunos porque, senão, no ano seguinte ficávamos com o 2º ano liceal e o 2º ano do ciclo preparatório. Por acaso passaram todos. A partir dessa data não nos faltaram os alunos, começando a aumentar e, em 1972, já estávamos com 200 alunos.

O Ministro Veiga Simão construiu alguma escola nesta zona?

Não, era para construir para dar seguimento ao 2º ano do ciclo preparatório, mas isso não aconteceu. Assim, os alunos do 3º ano (actual 7º ano) passaram a ir do Ciclo de Tortosendo para o Liceu ou Escola Industrial da Covilhã. Foi nessa altura que me apareceu aqui um Inspector dizendo que os alunos do externato a partir do 3º ano tinham direito a subsídio, pois não havia no Tortosendo 3º ciclo. Mandou-me requerer à Direcção-Geral do Ensino Particular esse subsídio e começaram a dar cerca de 300 contos por turma/ano.

Era um valor inferior à propina?

Sim. E o subsídio era dado por turma e não por aluno.

Nesta época, iniciou-se uma movimentação de colégios no sentido de se acabar com o Grémio e formar uma nova associação. Do que se recorda desse período?

Em 1972, começámos a trabalhar para criar a associação que hoje se chama AEEP. Fui convidado pelos Padres Ventura, do Colégio São Miguel (Fátima), Franklin, do Colégio de Vieira de Leiria, e Luciano Guerra (actual Reitor de Santuário de Fátima), do Colégio da Marinha Grande. Éramos vários, quase todos padres. Eu era o director mais novo (hoje, o mais velho em actividade). Depois de várias reuniões, realizámos o 1º Encontro Nacional, em Coimbra, no Colégio de São Teotónio. O Bispo D. Júlio Tavares Rebimba, Presidente da CEEC, assistiu a essa reunião. Aqui começou a AEEP a ser construída.

Sentiam que a situação era muito dramática?

Sim. O Pe. Ventura foi o homem da hora. Em certa altura apresentou um comunicado ao Ministro Veiga Simão, em Leiria, cara a cara, e daí é que partiu tudo o resto.

A maior parte dessas escolas eram católicas?

Sim, eram. Mas a anteceder este 1º Encontro Nacional, lembro-me que tivemos uma reunião preparatória, em Fátima, que reuniu já mais de cem escolas católicas. Aí, o Governador Civil de Santarém não nos queria deixar reunir, a ponto de termos a PIDE à porta. Estivemos para ir para a Basílica de Fátima, na disposição de sermos presos. Entretanto, chegou a autorização do Governador Civil e fizemos a reunião. Ganhámos força, coragem. O 2º Encontro Nacional, em Março de 1973, foi no Colégio de São José, das Dominicanas, em Lisboa. O 3º Encontro Nacional, decorreu no Colégio do Sagrado Coração de Maria, também em Lisboa, em Março de 1974. Aí pedimos uma audiência ao Ministro Veiga Simão, mas este não nos quis receber, alegando que não tinha espaço no Ministério. Depois, por intermédio do

Dr. Frederico Valsassina, lá fomos recebidos, na 5 de Outubro, no 13º andar, num salão enorme. Devíamos ser uns 120 nessa altura. Ele entrou e disse: “Boas tardes meus senhores, desculpem mas eu não vos conheço de lado nenhum...”. Ia retirar-se, mas quem o agarrou foi o Luciano Guerra que lhe disse das boas durante duas horas. O Luciano foi forte, deu-lhe a valer. Foi então que ele disse que já tinha lavrado um documento por causa dos subsídios dos colégios. Eu já estava a receber e havia outros colégios que já recebiam também. Eu recebia relativamente aos 7º, 8º e 9º anos.

Notava no Ministro Veiga Simão alguma antipatia pelo ensino particular ou pelas escolas da Igreja?

Sim, ele não nos quis receber como interlocutores.

Mas ele concedeu subsídios a muitos colégios?

Sim, concedeu através da Inspeção Geral do Ensino Particular. O Inspector Superior nessa data era o Dr. José Augusto Pinheiro, pai do ex-Ministro da Educação, João de Deus Pinheiro.

Os bispos mostravam explicitamente o apoio ao vosso movimento?

Não.

Mas em 1972 houve uma Nota Pastoral...

Não teve grande efeito. A maior parte dos bispos não estavam para aí virados. Hoje talvez estejam um pouco mais sensibilizados.

Na sua opinião, considera que as escolas directa ou indirectamente ligadas à Igreja foram as grandes promotoras da democratização do ensino?

Talvez. Sabe que existiam muitos concelhos que, além das escolas primárias, não tinham nada. Valeu-lhes o ensino particular.

E a maioria deste ensino particular era de inspiração cristã?

Sim, porque a maioria ou parte dele estava nas mãos de padres ou congregações religiosas.

Nos colégios fundados ou dirigidos por padres não existia também algum intuito comercial para compensar as dificuldades financeiras que poderiam ter como párocos?

Pelo menos, aqui não era assim. Tinha apenas a finalidade pastoral e de serviço às populações. Mas, em 1962, estive a examinar em Beja e, em 1963, em Portalegre (nessa altura, no júri de exames tinha de haver um professor do ensino particular). Um dia, ao regressar do liceu, encontrei sobre a minha secretária um monte de cartas, todas de padres a implorar pelos seus alunos. O Bispo D. Agostinho Moura deu autorização aos seus padres para leccionarem – cada um tinha o seu colégio clandestino - para conseguirem a sua sustentação.

Passemos para a democracia. Como é que sentiu o período “revolucionário”?

Antes do 25 de Abril o acesso para o colégio ainda não existia e no dia 24 de Abril consegui que a Junta de Freguesia mandasse abrir este caminho para chegar aqui. Veio o 25 de Abril e a retroescavadora, nessa manhã, desapareceu. Passado algum tempo, aparecem aqui os militares a quererem falar aos alunos. Começaram por perguntar o que é que estava mal, e os alunos nada lhes responderam. Depois voltaram-se para mim e perguntaram: “Então mas aqui não há dificuldades”? Respondi: “Talvez não, eu quando saio daqui é para tratar de assuntos dos alunos; só temos uma dificuldade: é não termos os mesmos recursos que o ensino oficial e sermos marginalizados pelo Estado”. Depois disseram aos alunos: “Nem as dificuldades de acesso à escola vocês sentem?”. Voltei-me de novo, olhei para eles e disse: “Eu sou pelo 26 de Abril como os senhores; mas gostava de saber da retroescavadora que andava ali a trabalhar no dia 24 e que alguém a fez desaparecer”. Levantaram-se furiosos e avançaram com uma campanha contra mim. Estive na lista para ser morto ali na Serra. Tive várias ameaças. Todos os fins-de-semana vinham escrever no chão e nos muros “MORTE” e outras coisas, mas eu nunca liguei. Recebi várias cartas anónimas, ameaçando que iam aqui rebentar bombas. E depois quando entrou o Vítor Alves como Ministro da Educação, aquilo foi uma desgraça, era um ataque constante.

Mas continuou a receber subsídios?

Continuei. Desde que comecei nunca deixei de receber, tendo passado esse subsídio a Contrato de Associação, conforme o Decreto-Lei nº 553/80, de 11 de Novembro.

Com a revolução de Abril houve alguma mudança nos hábitos e rotinas do próprio colégio, no que respeita a sinais religiosos?

Nunca ninguém se meteu connosco, a este respeito. Tínhamos aulas de Religião e Moral. Na Quaresma fazia-se uma preparação própria, íamos todos, várias vezes ao Santuário de Nossa Senhora dos Remédios. Continuou o mesmo espírito. A ideia que sempre tivemos e que temos é formar homens. A aula de Religião e Moral continuou sempre, como está hoje, obrigatória. O mesmo sucedeu com a celebração dos momentos litúrgicos mais fortes.

Neste momento tem contrato de associação para que anos?

Começou para o 7º, 8º e 9º anos e depois deram-me também para o ensino secundário. Só os 5º e 6º anos é que não têm contrato de associação, têm apenas um contrato simples.

Nos 5º e 6º anos, tem alunos com dificuldades financeiras?

Sim, até criámos uma fundação interna (SOS - Mão Amiga), que funciona com sócios. Cada um de nós, professores, funcionários e alguns pais, contribui com a sua cota e assim vamos ajudando os mais necessitados. Aceito sempre a anuidade estabelecida pelo Ministério para os contratos simples e não cobro mais aos pais.

Na sua opinião, quais foram as principais motivações subjacentes à criação de escolas católicas?

Além daquelas que já fui revelando através da nossa conversa, sentia-se que a Igreja estava a perder terreno em todos os campos de acção do apostolado. Perdeu o industrial, o agrário, e está a perder a educação desde os anos 60. Portanto, nós como padres tivemos em vista manter a Igreja na escola, de modo a ter na escola uma formação religiosa, moral e social e um importante meio de evangelização.

Pe. José Carlos Belchior⁵²

Braga, 21 de Dezembro de 2006

Quando é que começou a tomar contacto com o ensino particular?

Além de algumas coisas que ouvi anteriormente aos padres com quem vivia, foi sobretudo a partir de 1966, ano em que acabei a formação e que fui para o Colégio S. João de Brito. Nessa altura o Colégio S. João de Brito tinha deixado de pagar as quotas no Grémio do ensino particular, única instituição oficial onde se reuniam os directores de colégios. Achei aquela situação um bocadinho estranha e procurei informar-me do porquê. Um reitor anterior do Colégio ficou escandalizado com a eleição de uma determinada pessoa para o Grémio. Era um homem um bocado impulsivo e cortou; deixou de pagar quotas. Nessa altura nós tínhamos, obrigatoriamente, que pertencer ao Grémio. Portanto, quando quis entrar de novo para o Grémio, para contactar com as pessoas, pois estávamos muito isolados, resolvi negociar e ficou combinado que as quotas em atraso iriam ser pagas paulatinamente e as que estavam para trás, já não me recordo qual era o esquema, iam-se pagando ao longo do tempo. A partir daí comecei a reunir, quando havia reuniões convocadas pelo Grémio. Esses foram os primeiros contactos que tive com organizações do ensino particular.

Quais eram as principais preocupações do Grémio nessa altura?

Se bem me recordo era verificar que cada vez mais estava a degradar-se a situação no ensino particular; isto é, as facilidades que estavam a dar aos alunos do ensino público em termos académicos não estavam a ser dadas ao ensino particular, fazendo com que as famílias fossem, cada vez mais, colocando os seus filhos no ensino público e não no ensino particular, mesmo pessoas que até por tradição o tinham feito até ali. Não sei se se recorda que uma das discriminações era a dos alunos dos colégios irem todos fazer exames às escolas oficiais. Além disso, os alunos do ensino público poderiam ser dispensados de fazer exame se tivessem determinado tipo de médias. Os alunos do ensino particular, quer tivessem boas médias, quer tivessem médias mais baixas, eram obrigados a fazer exame no ensino público. Eu não sei precisar a data, creio que já foi no tempo do professor Veiga Simão, que foi

⁵² Padre jesuíta. Membro fundador da AEEP. Foi director do Colégio de S. João de Brito e do Instituto Nun' Alvres. Foi Provincial da Companhia de Jesus em Portugal.

concedido ao ensino particular que, em vez dos alunos irem fazer exames às escolas oficiais, viessem os professores das escolas oficiais às escolas particulares fazer os exames. Houve um período, que ainda demorou uns anos, que foi assim. O problema era o da verificação de que o número de alunos do ensino particular estava a diminuir.

A grande explosão escolar do ensino particular deu-se na década de sessenta. Na sua óptica, quais foram as principais razões da construção de tantas escolas do ensino particular, a maioria das quais ligadas à Igreja?

Creio que em boa parte foi porque, de facto, o ensino secundário oficial existia em pouquíssimos locais. Os chamados liceus e as escolas industriais e comerciais que existiam na altura eram muito pouco acessíveis em termos geográficos. Então, creio que muitas dioceses levadas por sacerdotes inseridos na realidade local começaram a pedir que se fizessem escolas. Isto em termos de dioceses. Entretanto tinham aparecido um bom número de congregações religiosas em Portugal e começaram também a criar colégios. Algumas acabaram por nunca criar grandes raízes aqui em Portugal. Estou a lembrar-me, entre outros, dos Irmãos das Escolas Cristãs que tiveram um colégio em Santarém,.

Tanto da parte das dioceses como das congregações religiosas, além das razões de ordem cultural e pastoral, estava subjacente o desejo de cativar possíveis candidatos ao sacerdócio ou à vida religiosa?

Provavelmente. Naquela altura havia pouca comunicação, porque mesmo a CNIR e a FNIRFE, que eram as federações dos religiosos, não tinham grande comunicação. Às vezes os provinciais comunicavam entre si, mas os que estavam nas escolas, infelizmente, comunicavam pouco. Não sei dizer muito concretamente o que é que terá levado as congregações religiosas a criar tantos colégios, mas uma delas, de facto era, sem dúvida nenhuma, a captação de vocações. No entanto, tanto a Companhia de Jesus como muitas das congregações religiosas tinham os chamados Seminários Menores donde procediam as vocações. O nosso Colégio de Cernache era um seminário menor.

Que tipo de alunos é que frequentava nesse período (estamos a falar da década de 60) os colégios da Igreja? Também os pobres, os mais desfavorecidos?

Nos grandes centros, estou convencido, pelo que via no Colégio S. João de Brito, a grande maioria dos alunos eram filhos de pessoas que tinham possibilidades financeiras. Mas tínhamos instituído um regime de bolsas de estudo para famílias com dificuldades financeiras

e o curso da noite que era totalmente gratuito para adultos que queriam completar os seus estudos. Portanto, eram duas formas de atender os desfavorecidos. Também praticávamos uma política de descontos nas propinas para atender às famílias com vários filhos no Colégio ou a casos especiais.

E nos pequenos centros, como por exemplo no Instituto Nun'Alvres (INA), nas Caldas da Saúde?

Até 1973 era internato quase exclusivamente. Havia o grupo dos chamados alunos externos que podiam pagar e os alunos internos que eram, na sua maioria, filhos de pessoas com posses económicas. Eu sou uma das excepções. Estive no Colégio das Caldinhas como aluno interno. Meu pai, proprietário médio da zona do Oeste, teve que pedir descontos para que o meu irmão e eu pudéssemos frequentar. Portanto, fui um dos que na altura beneficiei dos descontos que os padres concederam. Mas no geral não era a população da região que frequentava o Colégio. A crise foi avançando e ali por 1972...

Antes de 1972, falemos de 1970. Veiga Simão é, então, Ministro da Educação. Sentem os efeitos da chamada “democratização do ensino”?

Exactamente, dá-se a massificação do ensino. Começam a construir-se muitas escolas junto de colégios. Foi, de facto, uma preocupação grande. No Grémio sentiu-se essa preocupação, mas o Grémio tinha muito pouca força reivindicativa.. De tal forma que se começou a querer, logo a partir dos anos 70, criar qualquer coisa fora do Grémio. Porquê? Porque se via que o Grémio era uma estrutura quase familiar. Também se vivia aquele receio de contrariar o Governo, portanto, o próprio Grémio era uma forma de controlo indirecto do próprio ensino particular.

Como é que explica que no período do Estado Novo, com Salazar, em que as relações entre a Igreja e o poder eram de muito respeito e até de alguma cumplicidade em muitos aspectos, nunca tenha havido um apoio aberto, franco, ao ensino particular, designadamente às escolas da Igreja?

Não podemos esquecer que o regime de ditadura — embora fosse uma ditadura que não se podia comparar com outras ditaduras europeias, pois era relativamente branda, pelo menos aparentemente — era um regime de centralização muito grande, em que nada deveria escapar ao controlo político da situação. Lembro-me que tivemos um professor no Colégio S. João de Brito, em Lisboa, que era um homem competente, bom e que não conseguiu adquirir o

diploma do ensino particular (obrigatório, naquela altura, para poder leccionar) porque tinha manifestado, nas eleições, apoio a algum partido da oposição ao Governo. Lembro-me de uma assembleia do Grémio, antes do 25 de Abril, onde esteve presente o Dr. Mário Soares como representante do Colégio Moderno. Sei que passado pouco tempo, ele foi obrigado a exilar-se, por outras razões políticas.

Quando se deu o 25 de Abril todos estavam de acordo que o Grémio tinha que ser transformado. E o Grémio não aceitou. Tivemos uma reunião célebre nos Bombeiros, perto do Marquês de Pombal, em que foi um pandemónio. Alturas tantas, a Mesa da Assembleia Geral, em que havia um sacerdote (na altura director do Colégio de Frei Luís de Sousa) e mais um secretário, fugiram e levaram todo o ficheiro para que as pessoas não pudessem ficar com a documentação. E a partir daí ficou o campo aberto para que se criasse a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo – AEEP.

Mas regressando à reforma de Veiga Simão, acha que as escolas católicas e o ensino privado em geral foram intencionalmente afectados?

Sinceramente acho que não. O atraso era muito grande. Poder-se-á ver nas estatísticas da educação da altura, que o número de escolas oficiais espalhadas pelo País era muito pequeno. Neste aspecto o professor Veiga Simão foi de facto um inovador. A reforma dele não chegou ao fim, mas de qualquer forma não senti que tivesse a intenção de prejudicar o ensino particular. Faltou-lhe, talvez, uma visão de conjunto, abrangente, que dissesse aqui há ensino particular, não vamos construir ao lado uma escola de ensino oficial. Depois coloca-se também a parte política do poder local, que quer, a todo o custo, por prestígio, ter uma escola oficial. Perante estas pressões, Veiga Simão não teria tido a capacidade para dizer não. Por exemplo o que aconteceu com o INA, nas Caldinhas. Tendo chegado o colégio a um ponto em que já não era sustentável por falta de alunos, fomos ter uma reunião com o Prof. Veiga Simão. Foi o Pe. Bacelar (como era reitor da Universidade Católica, tinha mais contactos com o professor Veiga Simão) e também outros padres, entre os quais o Pe. Burguete, e expusemos ao professor Veiga Simão a situação: “ou o senhor Ministro dá uma solução - e nós estamos dispostos a abrir o Colégio a quem for necessário -, ou então não temos outra hipótese se não fechar, porque não temos mais capacidade para aguentar a situação, tal a diminuição drástica do número de alunos”. Na medida em que iam tendo escolas por todo o lado, as famílias já não iam enviar os filhos internos para longe, como eu fui, vindo lá de baixo, de perto de Torres Vedras, aqui para cima. Na altura, não havia transportes, não havia

nada, os meus pais não tinham carro, porque estávamos em tempo de guerra; para que pudéssemos estudar tínhamos de ir para um colégio com internato.

E Veiga Simão foi sensível aos vossos argumentos?

Foi, foi sensível, tanto que antes do Contrato de Associação, que só surgiu mais tarde, o INA já estava com um contrato particular com o Ministério da Educação.

Teria sido o primeiro colégio a ter esse tipo de contrato, que proporcionava ensino gratuito aos alunos, tal como qualquer escola estatal...

Eu penso que sim. O Contrato de Associação veio só depois. Desta forma, o Colégio começou a admitir os alunos daquela zona. O atraso cívico era tão grande que houve necessidade de ensinar a pequenada a comer à mesa e a praticar outros hábitos de higiene.

E nas conversas que teve com o Prof. Veiga Simão sentiu esse respeito e apreço pelo ensino particular e pelas escolas de Igreja?

Sim, sem dúvida. Ele disse-nos: “não podemos perder uma estrutura dessas; os senhores estão dispostos a admitir a co-educação?” Nós dissemos que sim. “Estão dispostos a aceitar as pessoas da terra?” “Sim estamos, sem problema nenhum, para nós agrada-nos até muito mais que sejam as pessoas da terra, do que manter o regime que temos tido”.

Passavam a ser uma escola católica na verdadeira acepção da palavra, isto é, aberta a todos...

Exactamente. É claro que o internato não acabou de um dia para o outro. O internato foi acabando à medida que os alunos iam saindo. Não se admitiam internos para os primeiros anos e foi acabando, o que levou ainda algum tempo.

Não tinha a sensação de que havia também algum ensino particular a funcionar deficientemente, ou por terem professores sem habilitação adequada, ou porque o objectivo era mais o negócio do que o serviço às populações?

Sinceramente não sei. Penso que havia de tudo um pouco. Havia colégios, de facto, tipo comercial e que se empenhavam pouco, mas também existiam outros – muitos – que eram verdadeiras escolas de séria e honesta educação.

Muitos dos quais também ligados à Igreja?

Também. Quer dizer, entre nós, para além da nossa formação, quando havia uma pessoa que manifestava um jeito especial por uma determinada área dava aulas. Podia não ter as habilitações adequadas, mas leccionava ao abrigo da sua experiência e de estudo pessoal, dava aulas aos alunos dos primeiros anos, ao então primeiro e segundo anos do liceu. Coisas destas havia, mesmo nos nossos colégios. Nesta situação eram poucos, contavam-se pelos dedos de uma das mãos. Contudo, não deixavam de ser professores honestos e competentes, embora não possuíssem as habilitações oficiais.

Também havia escolas ligadas à Igreja com objectivos tendencialmente comerciais?

Não sei se haveria. Pelo menos não houve o suficiente esclarecimento para verificarem que estavam a prestar um serviço à Igreja. As dioceses e também algumas congregações religiosas não compreenderam que o ensino/educação é um verdadeiro serviço às populações cristãs e que não se deviam demitir desta dimensão evangelizadora.

Havia também muitos colégios que embora não fossem considerados “escolas católicas” eram de matriz cristã?

Sim, eram de inspiração cristã, ou porque eram fundados por sacerdotes – e aqui no Porto creio que havia vários e em Lisboa também, que ainda subsistem – ou por ex-sacerdotes, ou por proprietários que eram cristãos convictos. Lembro-me que saí do INA, eu e o meu irmão, porque adoecemos, e fomos frequentar um colégio, em Lisboa, de padres dominicanos, mas que tinha sido fundado por um ex-sacerdote. Eram colégios de cariz cristão.

O que é que o leva a dizer que um colégio era de matriz cristã? É o facto de haver muitas missas, celebrações, de ser dirigido por padres, religiosos, católicos assumidos e muito ligados à Igreja? O que distinguia na altura um colégio tipicamente aconfessional de um colégio de inspiração cristã?

Além das aulas de Religião e Moral – mas que eram obrigatórias em todos os colégios – havia uma ou outra Eucaristia. É claro que nos colégios dos jesuítas havia missas obrigatórias.

Noutras escolas que não eram propriedade da Igreja, por vezes tinham um capelão que era o pároco, ou outro sacerdote, que proporcionava nas épocas de Natal e Páscoa algumas celebrações, mesmo confissões para os alunos. Sei de casos em que se esmeravam por ter catequese, mesmo no ensino primário. Creio que a “inspiração cristã” se via também e principalmente nos valores e no bom ambiente que se vivia numa escola dessas, onde podia

não haver aspectos explícitos de prática cristã obrigatória, mas havia um ambiente de valores e maneira de estar, em que um determinado tipo de atitudes, critérios e comportamentos não eram consentidos. Isso dava também segurança às famílias.

Considera que foram as escolas directa ou indirectamente ligadas à Igreja as grandes promotoras da democratização do ensino em Portugal?

Penso que sim. Anteriormente, os seminários que foram uma base de ensino, em Portugal. Quase todas as dioceses tinham um seminário menor. E a maior parte desses alunos nem sequer chegavam a sacerdotes. Era sempre uma minoria que chegava ao sacerdócio e, naquela altura, os próprios pais de terras longínquas a única hipótese que tinham de os filhos estudarem um pouco era irem para o seminário. Posteriormente, faziam todos os esforços para que fossem para a escola que estava mais próxima. Sinto que nunca se conseguiu em Portugal, na opinião pública em geral, mudar a mentalidade de que o ensino particular era uma necessidade. Ficou-se sempre com a cultura de que o importante era ter uma escola do Estado. A razão de que o ensino particular então era pago, mais ou menos, com mais bolsa ou menos bolsa, enquanto que o ensino público era gratuito, pesou muito na apreciação da população. De forma que a grande aspiração das pessoas em geral era que houvesse ensino público. E digo-lhe mais: havia pessoas da Igreja que, no fundo, tinham também esta mentalidade; porque diziam não haver problema nenhum porque também as escolas públicas tinham as aulas de Religião e Moral e como tal, perguntavam qual era a diferença. Ou seja, nunca houve em Portugal, como existiu noutros países, uma forte convicção de que a escola da Igreja, a escola de inspiração cristã, era, de facto, uma valia para os cristãos e não cristãos.

E da parte dos nossos bispos, sentiu realmente uma forte colaboração para que se mudasse essa mentalidade, neste período de grande crise para a Escola Católica?

Penso que quando se deu o 25 de Abril a força era muitíssimo mais da instância do Vaticano, das instâncias pontifícias do que da mentalidade daqui, porque aqui nunca houve um verdadeiro empenho de assumir a escola como meio de evangelização. Nunca houve uma aposta forte. Houve coisas que se foram fazendo, mas quando chegaram as dificuldades parece-me ter havido uma certa demissão.

Lembra-se da movimentação que nasceu na região Centro, especialmente das dioceses de Leiria e Coimbra, no sentido de se unirem as escolas católicas em torno da

sua identidade (e também agregarem as outras escolas privadas), porque a situação se tornara dramática para muitos colégios?

Lembro-me vagamente. Recordo-me de uma reunião que fizemos em Fátima, no Colégio S. Miguel, mas não estavam apenas as escolas católicas. Foram convocadas para essa reunião todas as escolas privadas.

Mas a maior força era das escolas da Igreja...

Era, também era o maior número. Aí havia já uma contestação muito grande — estamos já no tempo de Marcelo, se não me engano — à situação difícil que as escolas estavam a viver. Uma contestação ao Estado, pois não havia o direito de estarem a provocar tantas dificuldades. Refiro-me sobretudo à disparidade entre o que se concedia aos alunos das escolas públicas (facilidades nos exames e nas dispensas aos exames, etc.) e ao que eram sujeitos os alunos do ensino particular.

Neste período – 1972, 1973 –, sei que fez parte de um “grupo de estudos sobre o ensino particular”, juntamente com o Pe. Bacelar, Pe. Burguete, Dr. Pedro Roseta, Dr. Valsassina, Pe. Germano e Pe. António Morais. Não terá sido uma reacção ao aparecimento deste movimento de escolas católicas dinamizado pelos colégios da diocese de Leiria? Quais os resultados destas reflexões?

Já não me recordo bem do grupo e muito menos dos seus objectivos, mas posso garantir-lhe que nunca foi em oposição ao movimento de escolas católicas dinamizado pelos colégios da diocese de Leiria. Terá sido na sequência das comemorações do centenário do nascimento do Pe. Afonso Luisier, realizadas no Instituto Nun’Alvres, em Santo Tirso [15 e 16 de Abril de 1972] mas teve uma existência episódica.

Não acha que foi esse movimento da região centro que depois deu origem à própria AEEP?

Penso que sem uma ligação de continuidade directa estou convencido que sim, porque foi uma coisa marginal ao próprio Grémio. Não era sob os auspícios do Grémio e portanto também deu a consciência às pessoas de que alguma coisa se podia modificar. Estou convencido que indirectamente, sim, embora depois quando se constituiu a Associação – que teve sempre uma grande preponderância dos colégios da Igreja – já havia um conhecimento das pessoas entre si através dessas reuniões, feitas a nível de pessoas católicas que movimentaram as escolas. Estas reuniões contribuíram para que os Directores e proprietários

dos colégios se conhecessem. Embora não se possa dizer que estas reuniões deram origem à AEEP, pois não houve continuidade, talvez se possa afirmar que prepararam o terreno.

Lembro-me de o Prof. Veiga Simão ter ficado um bocado decepcionado com uma iniciativa que teve. Convocou o ensino particular para uma reunião, em Lisboa, e já naquela altura se começava a insistir muito sobre a obrigação do Estado subsidiar os alunos do ensino particular, e ele foi anunciar que tinha dado um determinado subsídio para o ensino particular em geral. As pessoas responderam de uma maneira bastante agressiva, pois fazendo logo ali as contas declararam que cabiam aproximadamente 50 escudos a cada aluno. Mas, o que quero referir é que já se começava a manifestar da parte do professor Veiga Simão uma outra forma de entendimento a respeito dos alunos do ensino particular.

Pessoalmente, recebi alguma tradição, no que se refere ao ensino particular, do jesuíta Pe. António Magalhães. Ele afirmava que o Ministério da Educação estava de tal maneira instituído e formado que quando viesse uma revolução de cariz *colectivista*, não era necessário mudar nada pois toda a estrutura estava perfeitamente centralizada. E assim aconteceu e assim continua. Após o 11 de Março de 1975 fiz parte de uma comissão no Ministério da Educação que tinha por objectivo fazer o levantamento da realidade do Ensino Particular. Mais tarde vim a saber que este levantamento tinha como objectivo a nacionalização de todo o ensino particular.

Passada que foi esta vaga colectivista, e graças aos esforços feitos pela AEEP e por outras entidades, houve uma viragem de alguns aspectos fundamentais.

Mas depois do PREC houve um período favorável ao ensino privado, pelo menos no que respeita à construção de um quadro normativo adequado. Foram as Leis 9/79 e 65/79, depois o novo Estatuto do EPC. Recorda-se deste período? Esteve integrado em algum grupo de trabalho?

Recordo. Havia vários rascunhos de projectos de Estatuto, alguns deles extraordinariamente pormenorizados, de tal maneira que achávamos que era uma forma indirecta de continuar a estatização. O pormenorizar todos os procedimentos que os colégios tinham que usar, no fundo, era uma forma de estatizar. Dava-se liberdade por um lado, mas por outro estatizava-se. Felizmente essa redacção do Estatuto não vingou. Foi já no tempo do Eng. Roberto Carneiro, como Secretário de Estado, que se trabalhou em conjunto e se conseguiu levar a bom termo esse projecto. Não houve ali um protagonismo, penso eu, das escolas católicas como tal. Houve efectivamente várias pessoas de escolas católicas e também

de outras que lutaram bastante, junto até dos diferentes partidos, para que se reconhecesse a validade da escola particular.

Às vezes tenho um certo receio que haja uma má interpretação quando afirmo que muitos destes assuntos não diziam só respeito à escola católica, mas a todas as escolas particulares. Porque, efectivamente, até ao Concílio Vaticano II, a Igreja assumia-se como uma sociedade perfeita que tinha direitos e prerrogativas especiais. Historicamente era assim, desde há muitos séculos. Com o Vaticano II, a Igreja diz: “Nós não queremos privilégios. Nós somos uma sociedade como outras sociedades, não queremos ter privilégios”. Portanto, a posição que eu tomei pessoalmente sempre foi esta: “Não vamos lutar como escolas da Igreja, mas pelo direito à liberdade de ensino, quer seja de escolas católicas, quer seja de outro tipo de escolas, porque a liberdade de ensino é aquilo a que nos temos que agarrar e não propriamente aos direitos da Igreja em ter escolas, posição anteriormente muito defendida”. Deu-se essa transformação de facto.

E quando lutei durante muitos anos para que a Igreja tivesse uma palavra a dizer nas escolas católicas, através do Departamento da Escola Católica, era porque achava que a Igreja, como tal, deveria ter uma preponderância naquelas escolas que estavam debaixo da sua dependência e onde deveria ter voz activa nestas escolas para o que lhes era específico. Agora em termos de liberdade de ensino tínhamos de estar no mesmo plano das outras escolas, que não eram escolas da Igreja.

Mas de qualquer das formas, a escola católica tem uma identidade própria que deve ser defendida, promovida, e a criação da Associação de Escolas Católicas, em 1978, procurava, no fundo, colmatar um vazio que havia a nível das estruturas da Igreja. Contudo, a Companhia de Jesus não aderiu nessa altura a esta associação. Porquê?

Pois não, precisamente por causa disto: lutou-se pelo Departamento da Escola Católica porque aí achava-se que a Igreja, através dos seus organismos e através dos organismos diocesanos e da Conferência Episcopal, teria a obrigação de velar pelas suas escolas e dar directivas e informar-se como é que elas estavam naquilo que lhes era específico; agora fazer uma Associação que reunisse as escolas católicas independentemente das outras escolas para lutar, tanto um organismo como outro, pela liberdade de ensino é que não víamos claro. A minha ideia era e é: até que ponto não nos estamos a dividir. Nós já somos poucos. Infelizmente, com o nosso estilo português, muito pouco associativo e com dificuldade em congregar pessoas de valor para lutar por esta causa, para quê criar uma outra associação de escolas católicas que também vai lutar pela mesma liberdade de ensino? Para quê dividir? Ou

voltamos outra vez à mentalidade de que a Igreja deve ter privilégios perante o Estado e, portanto, tem que pedir para ela situações especiais? Esta foi sempre a minha maneira de pensar.

Considera que o Departamento da Escola Católica conseguiu unir mais as escolas católicas em torno da defesa e promoção da sua identidade, independentemente da questão da liberdade de ensino, que, afinal, atravessava todo o ensino particular?

Penso que não. Enquanto estiveram pessoas que se interessaram bastante no DEC, como foi a Ir. Maria Luísa Pinho e a Ir. Maria Helena Moreno, tentaram dar uma certa coesão e estrutura ao Departamento. O Departamento da Escola Católica a nível da Conferência Episcopal só tem eficácia se em cada diocese se criar o respectivo departamento ou secretariado. Ora foram raras as dioceses que criaram esta estrutura. Pertenci à do Patriarcado de Lisboa. Quem estava à frente era o actual Senhor Patriarca, D. José Policarpo, que na altura era bispo auxiliar. Formámos uma equipa coesa. Fizemos um levantamento de todas as escolas católicas da diocese e das que não sendo propriedade da Igreja pretendiam pertencer ao Departamento. Fez-se o levantamento, mas quando quisemos reunir os responsáveis pelas escolas católicas com convocatória feita pelo próprio Senhor Bispo a adesão foi muito reduzida. Foi para todos nós uma triste realidade.

E qual a razão desta fraca adesão?

Não sei. Havia uma falta de comunhão, de sentido de pertença à própria Igreja.

Nos tempos seguintes continuou a verificar isso? Como é que sente hoje a escola católica em Portugal? Sente que tem um papel importante a desempenhar, sente que tem força, sente que é desejada pela população?

Tenho muita dificuldade em ter uma percepção dessa situação. Creio que hoje em dia os pais estão sempre preocupadíssimos, mesmo naquelas que têm contrato de associação, em que os filhos alcancem o ensino superior. Portanto, se um colégio é mais exigente na sua maneira de classificar, os pais não têm dificuldade nenhuma em levar o filho para outro sítio onde ele tenha melhores notas para que possa aceder ao ensino superior.

Falo mais dos colégios dos jesuítas e posso estar a desvirtuar. Com a diminuição de sacerdotes e religiosos/as a dedicarem-se ao ensino, tem havido um aumento de professores leigos. A preocupação tem sido a de formar os professores para a identidade própria de uma escola da Igreja. Penso que tem havido essa preocupação nas congregações religiosas. Nos

nossos colégios temos feito um grande esforço para que todos os educadores se integrem no espírito do nosso projecto educativo.

Explicando um pouco melhor. Antigamente não se punha sequer o problema porque todos, ou quase todos os educadores eram religiosos. Ao diminuírem o número de religiosos a estarem com a mão na massa nas escolas, houve cada vez mais uma responsabilização no sentido de passar a mensagem cristã àqueles que estavam na realidade: professores, encarregados e outros educadores. O importante é fazer participar todos os educadores do espírito específico da escola, de cada uma das escolas, porque cada uma tem o seu projecto educativo próprio. Nesse aspecto parece-me que houve até um enriquecimento após um período de transição do formato antigo para o actual. Era o aspecto que eu achava que o Departamento da Escola Católica deveria promover: a formação no que é específico da Escola Católica.

E o facto de não haver esses departamentos diocesanos na quase totalidade das dioceses, não significará que os nossos bispos não crêem muito na força da escola católica?

Não fazem mais que receber a tradição que já vinha de trás. Penso que nunca houve em Portugal, de facto, uma tradição de se apostar nas escolas da Igreja. Houve umas notas episcopais ali pelos anos 70/80, mas penso que foi mais por pressão exterior do Vaticano. Nunca senti como um objectivo concreto da Igreja em Portugal o apostar na evangelização através da escola católica.

O que é que levou o Pe. Belchior em final da década de 60 e durante toda a década de 70 a escrever bastante em diversas revistas? Foi uma iniciativa própria, ou uma estratégia concertada?

Não, foi só pessoal. Lembro-me que uma pessoa que me entusiasmou bastante foi o padre Bacelar, homem dedicado ao ensino, e também o confronto com a própria realidade e a dificuldade em que vivia o ensino particular. Éramos de facto perfeitamente marginalizados em termos totais. Era uma estatização perfeitamente absurda. Naquela altura era jovem e era uma forma de lutar por uma causa em que acredito.

E sentiu que havia eco dessas opiniões que emitia?

Uma ou outra pessoa fizeram apreciações positivas. A ideia era ajudar a criar uma nova mentalidade a respeito da liberdade de ensino. Se contribui ou não, não sei.

Mas sentiu que era um meio importante de dar visibilidade a uma questão que para muitos passava despercebida?

Sim. Sempre defendi que uma das poucas coisas que pode influenciar positivamente os governos é o que se escreve nos jornais. Tenho disso provas concretas.

Doutor José Oliveira Ascensão⁵³

Lisboa, 3 de Janeiro de 2009

Por que razão o senhor professor foi convidado pelo Ministro Veiga Simão a presidir à comissão encarregada de elaborar o projecto de bases e estatuto do ensino particular?

Eu colaborava pessoalmente com o Ministro Veiga Simão em matéria de direito de autor, tal como colaborara com o Ministro Galvão Telles. Estava ligado ao núcleo promotor da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica. As razões teriam sido estas.

Quem escolheu o grupo de trabalho?

O grupo de trabalho foi escolhido inteiramente pelo Prof. Veiga Simão. Eu não tive qualquer intervenção nisso. Convidou-me a presidir a uma comissão composta por umas dez pessoas. O grupo não pretendia ser coeso, mas representativo de sectores. Representava o Grémio, o Sindicato, a Igreja, o GEPAE, a Administração... A certa altura (mas isto foi em uma única reunião), apareceu o Eng. Amaro da Costa, ligado à-educação. Fez um discurso fora de propósito, não tinha que ver com o nosso projecto, àquilo que estávamos a investigar, e foi-se embora.

Como entende o facto de o Prof. Veiga Simão ter convidado um representante da Igreja Católica – o Pe. Luciano Guerra - quando o ensino privado já estaria representado através do Grémio? Não vê neste gesto um apreço especial do ministro para com a Igreja?

Eu penso que tinha significado. Primeiro porque a Igreja tinha um papel de primeira ordem no ensino em Portugal e é a entidade mais significativa no que respeitava ao ensino particular. Por outro lado, havia uma vinculação concordatária em relação à Igreja Católica. Nos outros casos o Estado era livre para fazer o que quisesse. À Igreja Católica tinha sido reconhecido o direito de ter as suas próprias escolas independentemente das posições do Estado. Havia um outro elemento, que era uma índole muito diferente do ensino da Igreja Católica e do de outras entidades que tinham fins lucrativos. Esta não tinha esses fins e não

⁵³ Professor universitário. Individualidade escolhida pelo Ministro Veiga Simão para presidir à comissão encarregada de elaborar o projecto de bases e estatuto do ensino particular.

era para tê-los; era uma função, uma formação de outra ordem. No que diz respeito à posição geral do Ministro Veiga Simão em relação à Igreja Católica, desconheço. Eu tive muito poucas conversas com o ministro sobre o tema.

O Prof. Veiga Simão não lhe deu orientações?

Ele não deu praticamente nenhuma orientação concreta, tirando o objectivo final. Eu fui arquitectando uma maneira de chegar até lá. Agora, não vi da parte dele nenhuma reserva em relação à Igreja Católica, nem restrições. Igualmente o vi decidido a impulsionar em novas bases o ensino particular.

Sei que havia alguns “níveis de regulação”. Lembra-se deles?

Eu teria dificuldade de precisar agora os cinco níveis que propus. Penso o seguinte, se nós vamos começar com o articulado, metemo-nos em questões concretas de redacção, quando na realidade era preciso termos previamente definidos os grandes quadros. Isso era outra maneira de fugir a entrarmos em questões particulares. Quando na realidade estamos a tratar a questão do acesso ao ensino, estão de acordo que sejam os pais, as famílias a terem, em igualdade de condições, a faculdade de recorrer ao público ou ao privado. Eu propus as grandes questões prévias e foi isso que se discutiu primeiro. E só depois de apuradas as grandes orientações é que passámos ao artigo 4º. Nesta maneira de abordar o problema, a grande oposição foi do Pe. Luciano Guerra. Uma pessoa de admirar mas que era difícil no contacto. O Pe. Luciano Guerra teve medo que a forma como eu estava a colocar o problema fosse uma maneira de escamotear a discussão de aspectos concretos. Da parte dele houve uma série de objecções, uma dificuldade constante nas primeiras reuniões, até ele ver que eu não estava escamoteando coisa nenhuma. A partir daí passou a colaborar normalmente.

O que fizeram foi elaborar somente as bases ou iniciaram a elaboração do estatuto?

Elaborámos as bases, fixando os tais cinco níveis, e depois passámos ao articulado. A base do trabalho foi realmente esta minha proposta inicial sobre os cinco níveis e depois fomos concretizando até chegar a um projecto definitivo do estatuto, muito discutido e alterado, mas sempre tem de se começar por um anteprojecto.

Os documentos que consultei são só as bases...

Pode ser que tenha chamado bases. Como era para preparar uma lei, recordo que as leis se dividiam em uma ou várias bases. Mas era um articulado total. Houve consensos e opiniões

divergentes. É natural, é muito bom tê-los. Chegado ao fim houve unanimidade, salvo por parte do representante do Sindicato dos Professores, que por razões para mim difíceis de entender, não assinou e não aceitou. O que ele dizia não era justificativo, portanto presumo que ele recebeu orientações do sindicato para votar contra. Não havia um motivo, um fundamento racional.

Não desconfia qual a razão e o fundamento desse voto contra?

Não, não desconfio. Não tinham cabimento, não eram fundamentadoras de uma posição de discordância em relação ao estatuto do ensino particular que interessaria também aos professores. Mas foi o único que efectivamente acabou por não assinar. Tivemos vinte encontros mas foi um bom trabalho, intenso.

Gostou do trabalho final?

Pessoalmente gostei. De certa forma, aprendi com o meu professor Gomes da Silva (elaborou, por exemplo, um anteprojecto para o Código Civil, independentemente de se apegar a um modelo alheio). Também aqui se desenvolveu a ideia a partir da noção de formação integral e de uma igualdade quando possível do ensino público e do ensino privado, deixando aos pais a escolha. Penso que foi um projecto interessante, tanto que, após o 25 de Abril, o PSD, então com Sousa Franco, o apresentou como um projecto seu.

Portanto, considera que este novo estatuto dignificava o ensino privado...

Sem dúvida, dignificava. Por um lado, havia um compromisso do Estado em relação ao ensino privado e o ensino privado sem apoio num estatuto estava numa situação periclitante. Com isso ficava traçada perfeitamente uma qualificação do ensino privado, equiparado na dignidade e possibilidade de escolha ao ensino público. Isso era um aspecto muito positivo para o ensino privado. Que o Doutor Veiga Simão estivesse interessado nisso, corresponde também à sua maneira de actuar, porque ele era uma pessoa que abria as portas e queria que rapidamente as coisas se transformassem. E o ensino privado tinha uma função muito importante que era fácil ver: o ensino público não suportava sozinho o impulso que era preciso trazer. Portanto, Veiga Simão estava mesmo interessado em que se desenvolvesse o sector privado.

Mas ensino privado de qualidade, obviamente...

Agora é a segunda fase. Ficou em igualdade de condições, nomeadamente financeiras, pois havia uma espécie de apoio do Estado que equiparava, quanto possível, o esforço financeiro que era requerido às famílias com o apoio quer ao ensino público quer ao ensino privado. Na minha ideia, só com uma exigência de qualidade, porque senão, obviamente, se era apenas um negócio, não tinha sentido o apoio.

Mas havia ideia dos encargos adicionais que o Estado teria de suportar, se acaso este estatuto fosse aprovado?

Havia a ideia de representar o encargo e sobre esse encargo teria de recair uma decisão política: se o Estado queria suportar esse agravamento financeiro ou se considerava que não estava em condições.

Acompanhou a fase sequente do projecto, no ministério?

Chegados a uma primeira versão integral e final do estatuto, entregámo-lo e uma vez entregue a comissão cessou completamente os seus trabalhos. Não tivemos mais reuniões nem intervenções. Eu não sei o que se passou a seguir, não sei qual a posição pessoal do ministro porque eu deixei realmente de acompanhar. Não houve também muito tempo para discutir isso porque entretanto o mandato do ministro acabou. Não sei se houve oposições de outra ordem.

Pelo facto de também ser professor da Universidade Católica, não o influenciou para defender um estatuto favorável a liberdade de ensino?

Eu não era professor da Universidade Católica. Eu fui, sim, do núcleo fundador da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica. O facto de eu ser do núcleo seria decerto do conhecimento do ministro. Agora, como o Doutor Veiga Simão estava interessado em que avançasse a liberdade e o progresso do ensino privado, isso explica que recorresse a uma pessoa que sabia que era favorável a essa expansão. O Estatuto não respeitava directamente ao ensino universitário, mas alguém favorável à Universidade não estatal, com o equilíbrio devido, seria por maioria de razão favorável a maior expansão do ensino privado não universitário.

Considera que o projecto tinha possibilidade de ser aprovado pela Assembleia Nacional?

Tenho muita dificuldade em responder, porque não sei quais eram as forças que actuavam naquela altura. Eu nunca fui um político. Não haveria, calculo eu, uma oposição organizada ao projecto. Mas quando se começasse a discutir os apoios aos estabelecimentos particulares era natural que aparecessem interesses contrastantes. Em todo o caso parecia uma boa base e que responsabilizava com igualdade os vários elementos. Sobre a questão financeira eu não sou capaz de avaliar, não sei qual era a disponibilidade do Estado português para avançar com este projecto.

Por que razão é que sendo Veiga Simão uma pessoa tão célere na concretização das suas ideias, o projecto do estatuto nem chegou a ser analisado pela Assembleia Nacional.

Não faço a menor ideia. Se não avançou é porque houve qualquer dificuldade, qualquer resistência. Não tive depois nenhuma participação ou acompanhamento no projecto, como já disse. Os tempos podem ter sido muito curtos para ele avançar.

Terminaram os trabalhos em Fevereiro de 1973. E a revolução só se deu passados um ano e dois meses...

Isso é muito pouco tempo para fazer um estatuto daquela ordem, pois era uma reformulação radical, não uma “mudançazinha” no existente. Era uma nova ideia sobre o ensino particular. Haveria muito que reequacionar, a começar pela previsão orçamental. Calculo que tenha sido uma das justificações. Agora, se além disso houve outras justificações eu não sei. A ideia não era criar o estatuto por decreto mas sim por uma lei, pois correspondia à dignidade da matéria.

Qual a sensibilidade que o prof. Veiga Simão tinha pelo ensino privado, em geral, e pelas escolas da Igreja, em particular?

Não tenho nenhuma ideia de qualquer conversa. Mas ele queria que fosse diferente. Ele queria uma liberalização, uma estabilização e uma dignificação do ensino privado. Sobre as escolas da Igreja em particular, nunca encontrei nenhuma discriminação, nenhuma má vontade, nenhuma reticência dele. Em relação à própria Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica, já noutra âmbito, onde eu estive no grupo gerador, nunca lhe vi nenhuma oposição a esta criação, e foi efectivamente a primeira faculdade privada portuguesa. Não sei a posição interior dele em relação à Igreja, mas nunca lhe senti qualquer reticência à Universidade Católica. Dentro da sua maneira expansionista e activista, ele abriu as portas. Senti, dentro da comissão, muita revolta pelos efeitos colaterais da explosão escolar

estatal. Felizmente, a metodologia que foi adoptada, que era começar pelos grandes princípios, impediu que entrássemos na discussão concreta dessas dificuldades, que geraria controvérsias sobre casos concretos, perdas de tempo e acrimónia.

Sei que também trabalhou com Galvão Telles, no Ministério da Educação. Como é que ele via o ensino particular?

Eu apenas o assessoriei nas matérias de direito de autor e algumas outras, mas nunca correlacionadas com este assunto. Conheço todavia a sua posição em relação à Universidade Católica Portuguesa. Ele foi orador no Congresso realizado em 1953, sobre esta temática, organizado pela Juventude Universitária Católica. Ele afirmou-se pela criação da Universidade Católica, o que na época era tema algo problemático. Com essa formação de base, era natural que não tivesse nada contra o ensino particular.

Com essa posição, por que razão não apoiou mais o ensino particular?

Naquela altura o ambiente seria menos favorável. No tempo de Marcello Caetano era mais fácil do que no tempo de Salazar. Talvez daí tenham vindo dificuldades, mas eu não conheço que dificuldades houve e que tentativas o Professor Galvão Telles terá feito, porque nunca falámos sobre esse assunto.

Como é que o senhor professor entende essas reservas do Estado Novo relativamente ao ensino privado, principalmente até Veiga Simão, quando este era protagonizado pela Igreja Católica, e as relações entre Salazar e Cerejeira eram amistosas.

Isso não impedia que o Salazar fosse centralizador (gostava de ter as várias peças sobre o seu controlo). Não era muito por uma espontaneidade social. Havia muitos colégios e muito ensino privado, numa posição de inferioridade, sobretudo do ponto de vista financeiro. Em todo o caso, o ensino católico não foi restringido, o único nível em que não se admitia o acesso era o ensino universitário. Não havia restrições, era livre a criação de escolas particulares, também fora da Igreja. Constitucionalmente, não havia entraves. Mas colocar o ensino particular ao mesmo nível do ensino público, acorrendo os alunos a um ou a outro em paralelismo, conforme as escolhas dos pais, não estava dentro da mentalidade da época. Salazar não avançou por este caminho.

Dr. José Augusto Pereira Neto⁵⁴

Lisboa, IGE, 18 de Outubro de 2006

Quando é que o Dr. Pereira Neto começou a acompanhar o ensino particular?

Comecei a acompanhar o ensino particular, profissionalmente, em 1977. Na altura, era Ministro da Educação Sottomayor Cardia e Inspector-Geral [do Ensino Particular] o Dr. Aldónio Gomes. Recordo-me da minha primeira tarefa com significado: o processo de atribuição do paralelismo pedagógico. Não era imaginável que viesse a ser o primeiro Director-Geral do Ensino Particular e Cooperativo... Porque tentei com esse primeiro trabalho pôr alguma ordem e dar alguns sinais de intransigência no funcionamento do ensino particular, fui acusado de ter vindo para a Inspeção-Geral do Ensino Particular para acabar com ele... Mais tarde, os factos provaram a verdade das minhas intenções e, juntos, eu e muitos dos que de mim tinham desconfiado, demos corpo a um belo sonho e construímos – perdão pela imodéstia – o melhor e mais digno período da história do ensino particular e cooperativo neste País.

Qual era a imagem do ensino particular, nessa altura?

O ensino particular estava em pânico. Dizia-se que tinha sido tomada a decisão de acabar com o ensino particular. Mas tal pânico tinha sobretudo que ver com a sua própria fragilidade, face às profundas transformações que se operavam e a uma nova filosofia que se impunha e muitos responsáveis não sabiam compreender.

Sem ser do Estado, o ensino particular era, em geral, profundamente dominado por ele que tudo fazia para o utilizar como instrumento da sua própria ideologia e que, por consequência, lhe talhava o fato à justa medida dos seus interesses e da sua visão, não o deixando crescer nem afirmar-se: não podia avaliar os seus alunos, os professores não tinham acesso ao estágio, não havia qualquer tipo de apoio, financeiro ou outro... Só depois de 75 é que isso se tornou realidade. Criou-se a Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo, publicou-se o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, institucionalizou-se a profissionalização em exercício dos professores, criaram-se e concretizaram-se vários tipos de apoio financeiro, consagraram-se as escolas particulares e cooperativas como integrantes da rede escolar, etc...

⁵⁴ Inspector Superior da Inspeção Geral de Educação. Primeiro Director-Geral do EPC.

Sei que, noutras circunstâncias, acompanhou o ensino particular no início dos anos 70. Considera que o ensino particular foi muito afectado pela reforma Veiga Simão, após um período áureo, de franca expansão, na década de 60?

Antes de mais, duas notas quanto à sua pergunta. Primeira: não acompanhei mas estudei o que se passou com o ensino particular nos anos 60 e 70. Segunda: o ensino particular não foi afectado pela reforma Veiga Simão, pelo simples facto de que essa reforma nunca foi concretizada. Como se sabe, a Lei de Bases de Veiga Simão vigorou durante umas horas: foi aprovada em 24 de Abril de 1974...

Clarificado isto, direi que não me parece, de nenhuma forma, que o ensino particular tenha tido uma época áurea na década de 60. Porquê? Porque havia muitas escolas? Se esse é o conceito de ensino particular...digamos que é um conceito pobre. De facto, nessa altura, o ensino particular espalhava-se por todo o país. Existia um “colégio” ou uma escola particular em quase todos os concelhos e o número de alunos no ensino particular excedia o número de alunos no ensino do Estado. Mas isso, porquê? Porque não havia uma rede de ensino oficial e, nesse sentido, o ensino particular era o único em vastíssimas zonas do país. Não tinha competidor nem era alternativa. Era o único. Nessas circunstâncias, “período áureo” só em termos de quantidade... que, pelos vistos, não era difícil. A quantidade não pode ser o critério. Como falar de “período áureo” se as escolas não podiam avaliar os alunos, se os professores não podiam ter acesso ao estágio, se não havia qualquer tipo de apoio?..

Infelizmente – e incompreensivelmente – a história do ensino particular, em Portugal, está por fazer. Se um dia se fizer, que não seja “entoando falsas loas”, como acontece sempre que se trabalha “por encomenda” e queremos provar o que já temos pré-definido na cabeça. O ensino particular, em Portugal, não tem que temer ser tratado com objectividade e essa objectividade só é possível se se conhecer a sua história, se se conhecer a história do sistema educativo do país e, se, dentro dessas duas coordenadas, se reflectir.

Isto em termos de ensino liceal...

No ensino secundário liceal, diz bem, porque no ensino primário não era assim. O ensino primário foi o único ensino universal, durante o Estado Novo porque apenas se pretendia que os cidadãos soubessem “ler, escrever e contar”. De resto, como se sabe, a educação pré-escolar e o ensino primário são “aquisições” muito tardias dos colégios e das escolas privadas. Acrescente-se ainda que a criação de escolas nem era difícil: as exigências de qualidade eram poucas, contrariamente à regulamentação de ordem burocrática, que era asfixiante.

Na sua opinião, quais foram as razões da criação de tantas escolas católicas durante o Estado Novo?

É uma questão pertinente, mas eu não lhe vou responder em termos de escolas católicas, embora reconheça que as escolas da Igreja tiveram um grande protagonismo na luta pela liberdade de ensino.

.As razões são muitas e necessariamente complementares. Citarei apenas duas, porque tais razões são evidentes, face ao que já ficou dito. Para lá dos grandes centros urbanos, não havia uma rede de escolas oficiais, a não ser no ensino primário, e, mesmo nos centros urbanos, exceptuando Lisboa, Porto e Coimbra, o que havia era um Liceu e uma Escola Técnica. Esse contexto favoreceu, como é evidente, o aparecimento da iniciativa privada, como resposta – que o Estado não dava – aos problemas da instrução e da educação. Esse espaço foi preenchido, directa ou indirectamente, sobretudo pela Igreja Católica, facto que não se deve tomar, apressadamente, como ensino religioso, ou católico no sentido confessional do termo. No ensino privado, em Portugal, vigorou quase universalmente, o direito de aprender e de ensinar, isto é, a liberdade de ensino, tanto quanto era possível no regime obscurantista e ditatorial do Estado Novo. Que o digam tantos que nele se “refugiavam” para ganhar o seu sustento e o dos seus filhos... O pai de Álvaro Cunhal e ele próprio, bem como o pai de Mário Soares foram professores do ensino particular.

A grande maioria das escolas criadas nesse contexto e nessas circunstâncias desapareceram, sobretudo as que se localizavam no interior do país. Fui testemunha disso, testemunha por vezes mais preocupada com esse desaparecimento do que alguns responsáveis das próprias escolas... Mas, apesar de tudo, o que teve mais peso foi a tendência estatizante de alguns decisores e de muitos burocratas com poder, para quem a salvação vem sempre do Estado. A serôdia dependência (e devoção) ao Estado providência...

Mas por que é que não se ultrapassa essa dependência?

A resposta a esta pergunta transcende o âmbito desta entrevista, porque é um problema geral e nacional. Não sei porquê. Direi, em todo o caso e na medida em que a experiência me possibilitou tirar algumas conclusões, que a dependência do Estado é uma constante, mesmo para aqueles que dizem mal dele. Todos fazem tudo, se o Estado pagar... Também foi assim (não sei se ainda é) no ensino particular. Houve escolas particulares que, contra a opinião da sua tutela directa, foram vendidas ao Estado pelos seus proprietários... Mas, então, não estava em causa a “sagrada” causa do ensino particular, a história da instituição e a história dos serviços por ela prestados? Estavam afinal em causa outras histórias, outros interesses, e,

eventualmente, obscuros negócios... Às vezes é ingenuidade pensar que certas pessoas têm causas...

O Estado vence sempre porque está culturalmente instalado dentro de nós próprios e nos *comanda*. Assim fomos educados e feitos e ainda não nos convertemos...

Será que o Estado poderia ter evitado esta hecatombe, que afectou, sobretudo os pequenos colégios disseminados por aldeias e vilas?

O Estado ter evitado essa hecatombe? Não estarei a entender bem o que se quer perguntar... Mas então o Estado – que não tinha um serviço de educação capaz de responder às necessidades dos cidadãos – iria continuar a dispensar-se disso, não alargando a oferta educativa e contar apenas com a iniciativa privada, que, aliás, estava muito longe de dar a resposta que se impunha, em quantidade e em qualidade? O Estado não devia alargar a sua rede porque isso podia pôr em causa o ensino privado? O Estado não provocou nenhuma hecatombe: cumpriu apenas a sua obrigação de proporcionar mais oportunidades a cada vez mais cidadãos. Muitas escolas privadas desapareceram – é certo – mas porque não resistiram à concorrência das escolas oficiais. É despropositado, apressado e ligeiro falar-se de hecatombe e de propósitos intencionais de destruição do ensino particular. O que não houve – isso sim – foi uma visão, acompanhada da correspondente política, que harmonizasse num projecto nacional e numa perspectiva de liberdade de escolha, uma rede mista, em que a opção fosse possível. Quando as escolas privadas eram predominantes em número, também a opção não era possível... Não podemos, porque é insensato, não é objectivo e é injusto, ver as coisas só de um lado.

Acha que o professor Veiga Simão teve alguma intenção de desafiar a Igreja, afectando, conseqüentemente, as Escolas Católicas?

Permita-me que lhe diga, a propósito, duas coisas: a designação de “escolas católicas” não tem história neste país, se bem que tenha sido muito usada por alguns, aliás sem grande êxito (porque sem necessidade?), no subsistema do ensino privado, na década de oitenta. Eu próprio – confesso – não sei o que isso possa querer significar. Escolas da Igreja? Escolas de inspiração cristã? Escolas católicas para as distinguir de escolas não católicas: protestantes?

Em relação à questão colocada, direi apenas: não admito a mim próprio ter essa suspeita, e por conseguinte, falta-me o objecto para comentar e ainda mais para poder responder.

Será que nessa altura havia muitas escolas privadas sem adequadas condições de trabalho, embora realizassem um serviço altamente meritório?

É verdade. Quando fui encarregado da atribuição do paralelismo pedagógico, creio que no ano lectivo de 1978/1979, encontrei escolas (e algumas de renome) que não sabiam mesmo as habilitações dos seus professores... No então ensino primário, eram vastíssimos os casos da sua leccionação por pessoas apenas com a “4ª classe” e havia directores que nem tinham habilitações para leccionar... Havia casos em que as coisas funcionavam assim, de maneira quase artesanal. Todavia, nunca se encerrou nenhuma escola por funcionar assim; pelo contrário, trabalhou-se para as melhorar... e conseguiu-se. As coisas modificaram-se e, hoje, o ensino privado nada tem que ver com o dessa época, antes de 74.

Sentiu alguma vez pressões da parte do poder político, da AEEP ou dos directores dos colégios?

Durante os quatro anos em que fui Director-Geral do Ensino Particular e Cooperativo, senti-me, todos os dias, intensamente pressionado pelo Ministério, pela AEEP, por muitos directores, mas, sobretudo, por mim próprio. Isso porque todos queríamos o melhor e porque sentíamos que era possível. E foi. Sempre sem cedências a demagogias. Sentíamo-nos desafiados e convictos de que a causa valia a pena. Nunca vivíamos de ideias “pequenas”, atirando para terceiros as culpas do que não podíamos fazer. Combatíamos na praça pública...

Tive o apoio de todos os ministros e de todos os secretários de Estado, bem como dos bispos, nas matérias que lhes diziam também respeito.

Lembra-se bem, certamente, daquele período em que se preparou o estatuto do ensino particular e cooperativo. Houve muita participação dos colégios, sobretudo dos colégios da Igreja?

Pela maneira de colocar a pergunta se vê que desconhece o processo da construção do que veio a ser o Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro. Como não havia de me lembrar se fui eu que coordenei os trabalhos da sua primeira versão, já como director-geral, e a entreguei ao Secretário de Estado, Dr. Aldónio Gomes, no dia 17 de Setembro de 1979?

A participação foi mais intensa e concentrada do que alargada. Não participaram colégios. Participaram umas dezassete pessoas, quase a tempo pleno, divididas por grandes temas (pessoas das escolas indicadas pela AEEP e pessoas da administração). A primeira versão do ainda actual estatuto foi construída em tempo recorde: entre o dia 7 e o dia 17 de

Setembro de 1979. Esse processo constituiu o primeiro teste (e transformou-se na primeira certeza) de que era possível fazer coisas novas.

Foi um esforço partilhado de forma extremamente empenhada. É justo deixar aqui alguns nomes que a eventual futura história do ensino particular não deverá esquecer: Pe. Nuno Burguete, Frederico Valsassina, Fernando Brito, Pedro Monteiro, Pe. José Carlos Belchior, Pe. Joaquim Ventura, Pe. José Pacheco, Pe. Manuel Pereira Gomes, Pe. Amadeu Pinto e muitos outros, sem esquecer qualificados representantes das direcções-gerais do Ministério.

Após muitas alterações introduzidas na sua versão primeira, o Estatuto veio a ser publicado a 21 de Novembro de 1980, sendo ministro o Professor Vítor Crespo e Secretário de Estado o Eng. Roberto Carneiro.

A Doutora Teresa Ambrósio também participou na elaboração do estatuto?

Não. A Doutora Teresa Ambrósio não teve que ver com o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Teve que ver, isso sim, com a Lei n.º 9/79, da Assembleia da República – Lei de Bases do Ensino Particular – a partir da qual foi elaborado o Estatuto.

Mas nunca chegaram a trabalhar juntos nessas matérias?

Trabalhar propriamente, não. Éramos amigos e interessados na mesma causa e, por isso, mantinha-a informada quer sobre a concepção do Estatuto e dos seus respectivos conteúdos, quer, mais tarde, sobre os propósitos e as práticas mais relevantes da Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo.

Acha que o Estatuto devia ser revisto ou substituído?

Acho, o mais possível. Não compreendo porque é que ainda o não foi, apesar dos ensaios que sei que houve. É um mistério. Aquando da sua redacção final, em 1980, propus que constasse um artigo onde se consagrasse a obrigatoriedade da sua revisão no prazo de três anos. A isso se opôs o então Secretário de Estado [Eng. Roberto Carneiro], com o argumento de que «podia ser revisto quando se quisesse, inclusivamente antes de três anos e que, por isso, era desnecessário». Passaram-se 27 anos e, pelos vistos, ainda ninguém quis, esqueceram-se... Está quase a atingir a idade do anterior que durou 31 anos.... Não me quero debruçar sobre as razões que justificam, há muito tempo, a sua revisão, mas não compreendo que os responsáveis do ensino particular e cooperativo se sintam bem assim. Muita coisa mudou em 27 anos: o esquema de financiamento, o paralelismo pedagógico, a autonomia pedagógica, os contratos, a dispersão da tutela, as condições e os critérios de apoio

financeiro... já são ontem... É preciso fazer desaparecer do estatuto disposições, normas, conceitos e práticas que cumpriram a sua obrigação numa época histórica.

Os contratos de associação são, então, a marca da supletividade?

Claramente, na forma como estão concebidos no Estatuto. Só que – muita atenção – em 1980, a situação era diferente: havia dezenas de escolas privadas que, na respectiva zona, eram as únicas instâncias de ensino a que os pais podiam recorrer. Então, o contrato de associação tinha um duplo efeito: garantia a gratuidade do ensino a esses alunos e, ao mesmo tempo, viabilizava a escola. Praticou-se mesmo uma política de potenciação e de dignificação de muitas dessas escolas, através de apoios financeiros esporádicos previstos, aliás, no Estatuto. Hoje, a situação e as circunstâncias são diferentes e os contratos de associação, na sua filosofia inicial e no respeitante às regras da sua aplicação, estão desactualizados. Oxalá não estejam subvertidos...

O Eng.º Roberto Carneiro, quando foi ministro, procurou potenciar o estatuto ao fazer aprovar o Decreto-Lei n.º 35/90, sobre a gratuidade do ensino, onde se afirmava que o ensino particular e cooperativo tenderia gradualmente para a gratuidade. Só que essa gradualidade não foi cumprida pela generalidade dos governos seguintes...

A forma como a questão está posta até parece insinuar que houve alguns governos que cumpriram essa gradualidade e que, portanto, alimentaram essa tendência, o que não é verdade. Nenhum governo se preocupou com isso; mais: esse diploma nunca foi regulamentado. O que eu sei é que os pais pagam cada vez mais pela educação das suas criancinhas... quando, por opção (os que a podem fazer) ou por necessidade, as põem em instituições privadas de ensino.

Professor Doutor José Veiga Simão⁵⁵

Lisboa, Associação Industrial Portuguesa, Fevereiro de 2010⁵⁶

Sr. Prof. Veiga Simão, como vê o período em que foi Ministro da Educação, passados quase quarenta anos?

Os títulos dos livros por mim publicados entre 1970 e 1974 - relativos a alguns dos discursos proferidos como Ministro da Educação Nacional -, traduzem a visão estratégica da política educativa desse período. Recordo-os: *Educação... Caminhos de Liberdade*⁵⁷; *Democratização do Ensino – Sonho de Ontem, Desafio de Hoje, Força de Amanhã*⁵⁸; e *Meu Povo – Meu Pensamento*⁵⁹.

Essa política consagrou um desafio ao governo e à sociedade, dominado por uma ideia simples: “Um Homem mais culto é um Homem mais livre”, que foi o lema da Reforma Educativa iniciada em 70. Passados quarenta anos sinto, afinal, que contribuí, de modo significativo, para dar conteúdo a palavras que proferi no meu discurso de posse, como Ministro da Educação Nacional: “Por este nosso mundo está em curso, sob múltiplas formas, a mais profunda revolução empreendida pelo e sobre o próprio Homem, a qual se manifesta numa tortura interior traduzida por contestações, dúvidas e anseios, na maioria dos casos suscitados pela procura de uma maior felicidade. A educação é o problema cimeiro, a alma motora, o meio consciencializante, por excelência, desse espírito revolucionário. Na verdade, ele procura, na sua plena democratização, uma estrutura criadora e dinamizante, em que se apoie uma sociedade mais justa e mais perfeita”.

“A educação é o veículo poderoso e essencial que torna possível a vida humana ser digna de ser vivida, facilitando todo um processo de justiça social, inerente a qualquer fórmula de melhoria da condição de Homem”.

“Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante é princípio sagrado de valor absoluto e transcendente importância à escala nacional”.

⁵⁵ Professor jubilado da Universidade de Coimbra. Ministro da Educação Nacional entre 1970 e 1974, Ministro da Indústria e Energia entre 1983 e 1985 e Ministro da Defesa Nacional entre 1997 e 1999.

⁵⁶ Entrevista respondida por escrito, concluída em Fevereiro de 2010, após três longas conversas (as duas primeiras gravadas e aqui basicamente reproduzidas), em Março de 2007, Junho de 2008 e Janeiro de 2010, além de múltiplos contactos telefónicos.

⁵⁷ *Educação... Caminhos de Liberdade*, Ministério da Educação Nacional, Janeiro de 1973.

⁵⁸ *Democratização do Ensino. Sonho de Ontem- Lei de Hoje - Força do Amanhã*, Ministério da Educação Nacional, Dezembro de 1973.

⁵⁹ *Meu Povo. Meu Pensamento*, Ministério da Educação Nacional, Abril de 1974.

Em síntese, no período em que fui Ministro da Educação, de 15 de Janeiro de 1970 a 24 de Abril de 1974, desenvolveu-se um Programa de Acção, em consonância com o pensamento de Whitehead (físico e filósofo inglês), expresso em 1916 de forma lapidar: “Uma Nação que não valoriza devidamente a inteligência está condenada”. Assim era, assim é e assim será. A *Carta Magna da Educação e Formação ao Longo da Vida*⁶⁰, que apresentei em 1998 na sala do Senado da Assembleia da República, elaborada por uma Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, a que presidi, aprofunda novos conceitos de educação e formação, como consequência e causa de uma nova filosofia do desenvolvimento, ou seja, da construção de uma sociedade do conhecimento. Em 2010 permanece o pensamento de Whitehead.

E como pensa que outros vêem esse período?

De forma diversa, para meu contentamento. É que uma das principais razões do mérito da Reforma Educativa reside nas polémicas que ainda hoje provoca. Passados trinta e seis anos, muitas pessoas escrevem sobre ela, dando-lhe interpretações diversas, o que é gratificante.

Mas como aprendi na filosofia e na física que *a verdade não gosta de ver as suas palavras escritas em dialectos*, não me admiro com invenções, omissões, branqueamentos e fugas à realidade dos factos. Confesso, apesar de tudo, que fico espantado por algumas pessoas citarem conversas de outros tempos, palavra a palavra, como se tivessem ocorrido hoje. Recorrem à memória que, por vezes, se encontra desgastada, o que se comprova com documentos escritos desse tempo.

Mas, permito-me responder à sua pergunta, citando opiniões de personalidades de prestígio reconhecido. Assim:

- Orlando Ribeiro, num artigo publicado no *Diário de Notícias*, em 15 de Julho de 1974, após o 25 de Abril, sintetizou o espírito de Reforma Educativa desta forma: “Quem está habituado a calcorrear o país, surpreende-se de encontrar carrinhas, que trazem de lugares perdidos os meninos, a seguirem, em modestas vilórias, uma escolaridade prolongada agora por oito anos. Tive a honra de fazer parte da comissão que elaborou os programas dos últimos anos do ciclo preparatório – lufada de ar renovador onde se propõem, às crianças, a descoberta e a imaginação, em vez da memorização estéril e do receituário mais adequado para resolver problemas no exame. Pelo estudo de um neto, tenho acompanhado estas inovações que, em tantos anos de ensino, me convencera nunca se tornariam possíveis.

⁶⁰ *Carta Magna – Educação e Formação ao Longo da Vida*, Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, Janeiro de 1998, Gabinete de Apoio Técnico, Praça de Londres.

Depois, veio a sementeira de universidades e escolas superiores, orientadas para a formação rápida de quadros, entre nós desoladoramente insuficientes e de que qualquer país civilizado não pode prescindir. Promoveu-se largamente o fomento da investigação científica, a que hoje é possível associar os melhores alunos - esperança de renovação em tarefas esgotantes e onde, à experiência e às suas inestimáveis vantagens, se junta o indispensável contributo de ideias frescas e ousadas, que a inquietação e a instabilidade da juventude permitem produzir”.

- Rómulo de Carvalho, em *História do Ensino em Portugal*, publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 1986, afirma: “Veiga Simão buscou sempre o entendimento directo com as pessoas interessadas nas alterações e criações a que foi procedendo e não hesitou mesmo em solicitar a colaboração de individualidades que sabia não aplaudirem a doutrina oficial do Estado. Ele próprio, Veiga Simão, tomou atitudes e utilizou termos que seriam blasfémias políticas em dias passados e não distantes. Afinal, Veiga Simão, nos seus discursos, descobre, sem ambiguidades, as pressões a que o sujeitavam para que os seus projectos não avançassem”. E mais adiante sublinha estas palavras do ministro: “Para além das ideologias a que cada um aderiu, devem sobrepor-se as imagens das crianças ávidas de escolas, dos jovens a quem devemos dar formação profissional actualizada, das inteligências que não podem ser perdidas”.

- José Magalhães Godinho, prestigiado líder da oposição política, numa carta que me dirigiu, em Janeiro de 1971, acerca da minha comunicação ao País sobre a Reforma Educativa, informava-me que o seu artigo acerca dessa comunicação tinha sido censurado ao jornal *República*, só porque afirmava: “Não fora certo passo do final dessa comunicação, eu diria, ainda que pudesse discordar de um ou outro aspecto, que ela me merecia um aplauso total, um apoio incondicional”. O passo a que se refere dizia respeito às eleições de 1969, que eu, na minha comunicação, considerara como tendo sido livres, ao contrário da sua opinião, de que não teria havido liberdade eleitoral.

- Marcelo Rebelo de Sousa pronuncia-se sobre a Reforma Educativa, na XIII Conferência do Semanário Económico, realizada em Maio de 2000, numa comunicação sob o título *O Futuro de Portugal: Conhecimento e Competitividade*, nos seguintes termos: “Há que reconhecer este facto insólito: o último grande debate nacional sobre a reforma educativa como prioridade nacional ocorreu em 1970, ainda em ditadura, pela mão do então ministro, José Veiga Simão. E por estranho que pareça, foi o último grande debate sobre educação em Portugal e as linhas, naquela altura definidas, dominaram a política de educação no nosso país nos últimos 30 anos”.

A estes testemunhos entendo dever acrescentar o de Francisco Sá Carneiro, constante de uma entrevista concedida em 1972 à revista *Flama*, a qual foi censurada e só publicada depois de Abril de 1974: “Parece-me que, no sector da educação, o Governo se tem revelado efectivamente progressivo... É mesmo, para mim, o sector em que isso tem acontecido. E é um sector fundamental, pois que o problema da educação e da cultura condiciona muito do nosso desenvolvimento, até político. Não creio, de modo algum, que seja o único, ou que seja sequer suficiente para que possamos prescindir, com base nele, de uma liberalização e democratização políticas. Mas creio que, juntamente com elas, é um ponto fundamental de desenvolvimento e, portanto, parece-me que representa um esforço sério e honesto, talvez mesmo o mais sério que até agora se tem efectuado, de conseguir uma autêntica, uma eficaz promoção cultural e educativa dos Portugueses”.

Por outro lado, o artigo “Schooling that puts autocracy at risk - a revolutionary plan for Education in Portugal”, publicado em 1 de Março de 1974, antes do 25 de Abril, no diário britânico *The Guardian*, da autoria de James MacManus, é claro e desfaz ambiguidades sobre as finalidades da Reforma Educativa, como instrumento da evolução do regime. Nesse artigo o jornalista afirma que, quando perguntou ao ministro o que pensava que a geração da Reforma exigiria num futuro breve, ele respondeu numa só palavra: “Democracia”.

E permito-me referir que Vitorino Nemésio, que sempre me apoiou, me oferece o seu livro *Limite de idade – Poemas*, em 1972, agradecendo-me sem razão, é certo, “o muito que lhe devo e o admiro, este livro que sei (ousadamente) que o há-de interessar e divertir numa hora de ócio”. É um livro, dedicado a um querido amigo, Aurélio Quintanilha, que acolhi na Universidade de Lourenço Marques, reparando uma enorme injustiça.

Mas, porque se trata de um período de autêntica Reforma Educativa, devem colocar-se na balança do pensamento outras interpretações: a Reforma representando “a economização da ideologia tradicionalista”, era uma; “cortina de fumo destinada a ajudar a oligarquia existente do regime Salazar/Caetano”; “tentativa para misturar e equilibrar diversas tendências para preservar o regime, ou mesmo, tentativa desesperada de salvação e prolongamento do regime”; “tentativa para transferir o poder da direita tradicionalista e arcaica para a direita moderna, fazendo prevalecer os interesses dos monopólios económicos; “uma solução neocapitalista para uma reestruturação fechada do Estado”; “um disfarce humanista do desenvolvimento social”; ou mesmo, “uma cautelosa adaptação da máquina política à satisfação das necessidades do desenvolvimento”.

De uma forma rudimentar afirma-se, mesmo, que “o marcelismo e a reforma de Veiga Simão são os coveiros do seu próprio sistema universitário, abrindo uma caixa de Pandora de consequências que possivelmente não previam”.

Todas estas interpretações, algumas legitimadas por ideologias políticas, esquecem o lema da Reforma Educativa - “um Homem mais culto é um Homem mais livre” - e de que “A Reforma foi ao encontro da inteligência congelada nos ribeiros do interior e nos bairros perdidos dos subúrbios das grandes cidades”.

São, ainda, de referir outras críticas, com fundamentação que merece redobrada atenção, como é o caso de Guilherme Braga da Cruz no seu livro *Reforma do Ensino Superior* publicado pela cooperativa Cidadela, o qual foi financiado pelo Gabinete do ministro da Educação Nacional, que, para além disso, determinou que o mesmo fosse exposto nas vitrines das Relações Públicas do Ministério, em simultâneo com *Esclarecimentos ao livro Reforma do Ensino Superior* da autoria de Victor Crespo e Alberto Ralha.

Esta postura não impediu que o relator do parecer do *Conselho Universitário da Universidade Técnica de Lisboa* sobre as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, aprovado em Junho de 1971, diga surpreendentemente que “esse parecer foi o único a que o último governo da Constituição de 1933 não deu publicidade”. Há neste caso um grande equívoco. O Ministro da Educação Nacional financiou a publicação de pareceres de universidades, faculdades, grupos de professores, etc. e, de entre eles, o da Universidade Técnica de Lisboa. O próprio Reitor ofereceu separatas dessa publicação ao Ministro. Aliás, este parecer é referido quinze vezes nas sínteses publicadas pelo Secretariado da Reforma Educativa, coordenado por Alberto Ralha.

E como é que a Igreja Católica viu a Reforma Educativa?

São muitos os seus testemunhos. Permita-me referir alguns, pelo significado que lhe atribuo.

Numa carta que me escreveu, o Cardeal Patriarca D. Manuel Gonçalves Cerejeira diz o seguinte: “Tenho para Vossa Excelência três palavras a dizer: a primeira de felicitações pela obra grandiosa de V. Exa. na Reforma da Educação Nacional. É uma época nova que, pela mão de V. Exa. se abre na história da Instrução Pública em Portugal. Portugal é, enfim, colocado a par dos países da Europa Latina em que, todos os maiores, promulgaram novos estatutos da Instrução e Educação Nacional. Assim Deus ajude V. Exa”. As outras duas palavras da carta são relativas à oficialização da Universidade Católica e a um agradecimento a Marcello Caetano, que me pede para transmitir.

O Cardeal Patriarca D. António Ribeiro por sua vez escreveu numa carta sua: “Não me foi possível agradecer, mais cedo, a nota oficiosa do Ministério da Educação, sobre o ensino particular, recentemente publicada. Creio que os princípios nela contidos e o esforço de os levar à prática merecem o aplauso de quantos acompanham as fases da decisiva batalha da educação a que Vossa Excelência meteu ombros. Desejo ainda agradecer a Vossa Excelência os subsídios atribuídos aos Colégios Diocesanos do Patriarcado e à Universidade Católica. Sem esta ajuda, dificilmente a Igreja poderia continuar o serviço desinteressado que, no sector da educação, vem prestando ao País”.

O mesmo aconteceu com o Padre João Carlos da Conceição Rocha, Secretário do ensino particular diocesano do Patriarcado de Lisboa, que me transmite o seguinte: “Escrevo neste momento a Vossa Excelência por um imperativo de consciência. Não posso deixar de manifestar-lhe o muito que me sensibilizou a iniciativa de ontem de Vossa Excelência. Revelou-me uma pessoa, felizmente no serviço público, que merece não só respeito e admiração, mas também verdadeira estima. Peço licença para me contar entre os que lhe prestam esta homenagem. Na nossa rápida conversa, muito ficou por dizer. Se me permite, gostaria de acentuar-lhe ainda, a estranheza que me causou a informação que foi dada a Vossa Excelência sobre as intenções do Patriarcado de Lisboa ao vender o Externato da Lourinhã. Ficou-me mais uma vez a certeza da deficiente informação que chega muitas vezes a quem governa. Outros aspectos houve em que tive a mesma impressão; mas, devo acrescentar, confio em Vossa Excelência. Se nem tudo sair perfeito, o que é humano, conheço-o agora rectamente, aberto ao diálogo. Ouso pedir, no entanto, a maior urgência para a resolução dos problemas da liberdade de ensino e da igualdade de condições para todos os pais que desejam optar por ensino não estatal”.

O Padre Manuel Antunes prestou-me homenagem em nome da *Brotéria*, num número totalmente dedicado à Reforma Educativa, nos seguintes termos: “Ao Senhor Ministro da Educação Nacional, Prof. Doutor Veiga Simão, pela sua lucidez, a sua coragem, o seu ‘dinamismo infatigável’”.

Finalmente, as posições institucionais da Universidade Católica e das Faculdades de Teologia e de Filosofia, de *per si*, constituem um conjunto de pronunciamentos universitários, de franco apoio à Reforma e com sugestões altamente significativas.

Mas qual era o ambiente sobre a Reforma Educativa, no ensino particular?

O ambiente sobre a Reforma Educativa no País foi de franco entusiasmo. O debate que proporcionou e o número de intervenientes, de entre os quais muitos proprietários, directores, professores e alunos do ensino particular e do ensino público é revelador desse entusiasmo.

A Reforma Educativa era urgente e inadiável. Ultrapassar o nosso atraso em comparação com outros países da União Europeia era um desafio dos portugueses. Nalguns domínios estávamos à beira da rotura. A mudança devia obedecer a uma visão estratégica e concretizar-se em programas de acção, devidamente calendarizados. O tempo previsto para a concretizar foi calculado em dez anos, entre 1970 e 1980. Já um pensador americano dizia nos anos 50 que “só no que mexe, cresce, se reforma e muda encontramos a verdadeira segurança”.

As dificuldades em que viviam as escolas do ensino particular em 1970 foram equacionadas e estudadas pelo Gabinete de Estudos do Ministério da Educação Nacional, com depoimentos de muitas personalidades. As oportunidades que a Reforma oferecia ao ensino público e particular eram imensas.

Os conceitos e as linhas programáticas e organizativas expressas nos textos em debate, para os seus autores, diziam respeito a todo o ensino, ao ensino público e ao ensino particular. No meu entendimento deviam estar em plano de total igualdade e dignidade, de acordo com a Constituição Política, matéria que seria desenvolvida no Estatuto do Ensino Particular.

Mas a falta de referência explícita ao ensino particular no Projecto de Sistema Escolar suscitou dúvidas e algumas desconfiças...

É verdade que essa falta de referência suscitou dúvidas. Mas não tinham razão de ser. As duas ligeiras referências, no que respeita ao ensino particular – aliás discutíveis - diziam respeito a inovações que se introduziam no sistema educativo. Uma era relativa à *educação pré-escolar* que se integrava de novo, após a I República, no sistema educativo. Os estabelecimentos de ensino pré-escolar - os jardins de infância - eram, ainda em 1970, tratados como espaços de apoio e de assistência às crianças e às famílias. Poucos olhavam para a criança como um ente com capacidade de aprendizagem, o que exigia formas e metodologias próprias e adequadas. A educação pré-escolar teve na Reforma Educativa um primeiro e significativo impulso, sendo apoiado e legitimado o ensino particular, neste domínio, agora no quadro do sistema educativo.

A outra referência era a propósito da *formação profissional* que devia integrar-se num Ministério da Educação e Formação.

No entanto, para mim e para os meus colaboradores, o ensino oficial e o ensino particular deviam possuir a mesma dignidade científica, pedagógica e cultural. Os textos eram relativos

a todo o ensino. Recordo-lhe que entre as questões cruciais que se colocavam eram as de qualificação dos professores e de as escolas de ensino particular satisfazerem, à semelhança do que estava a ser progressivamente imposto nas escolas públicas, requisitos e critérios de qualidade definidos pela OCDE e por leis nacionais. Era a via para o reconhecimento automático de graus, diplomas e títulos. A este propósito refiro-lhe que, no âmbito universitário, o próprio Vaticano, no caso da Universidade Católica portuguesa, só a reconheceu com um status de Universidade Católica de corpo inteiro, através da Sagrada Congregação para a Doutrina da Fé, quando o Governo português a oficializou. Com isso os seus diplomados com os graus de licenciado ou doutor passaram a estar em plano de igualdade com as universidades públicas. Esta condição qualitativa era considerada fundamental e devia ser implementada durante o período da Reforma. Para melhor entendimento é necessário recordar que, antes da oficialização, a Universidade Católica, constituída em 1967, formava teólogos e diplomados em filosofia. Porém, estes últimos só tinham a equivalência à licenciatura em filosofia para o exercício de diversas profissões, mesmo no caso do ensino, se frequentassem disciplinas definidas em parecer da Junta Nacional de Educação e se sujeitassem a exames nas Faculdades de Letras das Universidades públicas.

Naturalmente que no universo do ensino particular poderia haver sempre escolas livres, não reconhecidas oficialmente.

Mas qual era a estratégia que pretendia prosseguir?

O caminho que foi iniciado era exactamente o de dar satisfação às reivindicações legítimas para a igual dignidade, exequíveis num quadro normativo rigoroso, claro e transparente. Isso resolveria alguns problemas urgentes. Cito, por exemplo, a realização de exames nas próprias escolas particulares, sem júris de professores *de fora*, ou porventura, com júris mistos. Essa e outras injustiças deviam ser corrigidas, mas envolviam esforços no caminho de uma qualidade progressiva e de uma supervisão contratualizada.

A clarificação do meu pensamento sobre o ensino particular foi, por exemplo, expressa no VI Congresso do Ensino Liceal realizado de 14 a 17 de Abril de 1971 em Aveiro. Para que não houvesse equívocos, frisei no discurso de abertura: “O Governo submeteu a discussão pública textos básicos fundamentais para definir acções futuras”, e “espero a contribuição de todos com as vossas sugestões e críticas”. E adverti: “o tempo da educação corre cada vez mais veloz e podemos perder o comboio da Europa; temos de saber correr com mais presteza”. No discurso de encerramento acentuei: “Uma palavra para o ensino particular.

Palavra de justiça a destruir a falsa ideia de que o actual Ministro da Educação Nacional deseja acabar com o ensino particular. Não: O que entendo é expandir a escolaridade obrigatória de modo que todos os cidadãos, em qualquer circunstância a possam frequentar a cargo do Estado. E mais entendo que a melhor maneira de auxiliar o Ensino Particular é através de bolsas de estudo aos seus alunos que não tenham capacidade económica para poderem prosseguir os estudos, subsidiando por essa forma o Ensino Particular”. A verdade é que, na revisão do III Plano de Fomento, inscrevi, pela primeira vez, uma avultada verba para apoio ao ensino particular.

O desafio de *educar os portugueses* tinha de ser assumido pelo Estado e pela sociedade. A expansão educativa era inexorável, necessária e urgente. Nessa evolução, em circunstâncias concretas, devia apoiar-se o factor humano existente nos pequenos colégios, que não tinham possibilidades de se modernizarem, como consequência dessa expansão. Devia valorizar-se quem neles trabalhava.

Mas vejamos: em 1970, a escolaridade obrigatória de seis anos, assim declarada em 1964, não era gratuita em todas as suas modalidades⁶¹; só era gratuita nos cursos complementares do ensino primário. O ensino particular não se desenvolveu neste nível. O ciclo preparatório directo só passou a ser gratuito em 1972. Ora este não podia ser só para alguns e as consequências sobre o ensino secundário liceal e técnico seriam céleres e os colégios deviam preparar-se para tal. Acontecia, porém, que o ensino particular, incluindo o da Igreja Católica, estava, infelizmente, pouco interessado no ensino técnico-profissional. A sociedade portuguesa era (e ainda é) dominada por *estigmas* que lhe determinam ritmos lentos no seu progresso. Dominou uma política que, deliberadamente ou não, confundiu duas ideias fundamentais, o que teve consequências gravíssimas no pós-Abril⁶²: uma ideia era a do *status* social do ensino técnico que devia ser igual ao do ensino liceal e a outra ideia era a da coexistência numa diversidade curricular, que devia ser mantida e actualizada. Por razões óbvias de dimensão e recursos, nada impedia que em escolas novas o ensino humanista e o ensino científico não fosse ministrado em paralelo com o ensino técnico-profissional.

⁶¹ O ensino de seis anos era ministrado em quatro anos de instrução primária e mais dois diversificados: cursos complementares do ensino primário, ciclo preparatório directo e ciclo preparatório TV. O ensino de seis anos só foi obrigatório e gratuito pelo decreto-lei nº 254/72, de 27 de Julho.

⁶² A extinção do ensino técnico-profissional, e consequentemente das Escolas do Ensino Técnico-Profissional foi um erro com consequências nefastas no desenvolvimento do País. Este processo de ensino secundário unificado iniciado pelo IV Governo Provisório, foi considerado como a primeira vitória contra a discriminação social herdada do antigo regime, a primeira ruptura com a “Reforma Veiga Simão”. Seda Nunes mais tarde, em 1986, num artigo do jornal *Expresso*, refere ter sido “um acto político que redundou, por efeito perverso, em prejuízo dos jovens das classes populares que pretendia beneficiar”.

O poder político era, no entanto, o principal responsável pela situação existente continuando ainda hoje, passados quase quarenta anos, a haver vestígios graves desses estigmas. As escolas técnicas não podiam continuar a ser, para os portugueses, as *escolas dos pobres*. Esta realidade era tão visível que, pela via do ensino técnico, foi sempre difícil atingir posições sociais mais elevadas na sociedade, mesmo nas de natureza técnica. Ainda hoje, temos pessoas notáveis – o actual Presidente da República, Prof. Dr. Cavaco Silva é um exemplo – que, por seguirem a via do ensino técnico-profissional, para entrarem na Universidade tiveram de frequentar mais dois anos de escolaridade em Institutos Comerciais. Tal não acontecia aos alunos dos liceus com acesso directo do então sétimo ano do liceu ao ensino superior de qualquer natureza: humanista, científico ou técnico.

Mais grave ainda era o facto de um cidadão que tivesse um curso técnico não poder ser nomeado para cargos na função pública acima de uma certa “letra”. Como consequência insólita, um cidadão não podia ser nomeado para chefe de oficinas se fosse diplomado com o ensino técnico-profissional, mas era possível ser nomeado com o curso geral dos liceus. Estas e outras enormes incongruências atrasaram o progresso da sociedade portuguesa.

Resumindo, neste desafio crucial, o ensino particular, e mesmo a sociedade civil, nunca apostaram com ousadia e originalidade no ensino técnico-profissional. A Universidade Católica viria a ser, mais tarde, uma excepção, abrindo-se às ciências empresariais e à engenharia.

É por estas razões que a Igreja não investiu mais no ensino técnico?

A resposta só pode ser dada pela Igreja Católica. Mas, penso que nas considerações anteriores se encontram algumas das razões. Numa breve síntese, existiam razões financeiras, razões de procura - o facto das escolas católicas serem procuradas por famílias que preferiam por razões conhecidas o ensino liceal - e, naturalmente, pelo facto de a cultura humanista dos sacerdotes predominar sobre a cultura científica e técnica. O ensino liceal era considerado o ensino mais “nobre”. Para contrariar essa ideia, em 26 de Janeiro de 1972, proferi um discurso na Escola Fonseca Benevides sob o tema “O Ensino Técnico é tão nobre como qualquer outro”.

Por outro lado, a cultura técnica em Portugal não era prestigiada na sociedade, com influência no ensino secundário e no ensino médio. Não é por acaso que disciplinas de tecnologia entraram nos “currícula” da Universidade de Coimbra tardiamente no século XIX e que, com avanços e recuos, se discutiu a sua introdução durante quarenta anos. De igual

modo, para que as oficinas entrassem nas escolas secundárias houve uma polémica que demorou mais de trinta anos.

Eça de Queiroz dizia que Portugal “era granja, era um pouco de banca, mas não era oficina”. Assim acontece, ainda hoje, embora noutra estágio de desenvolvimento. Foi amargo ler, nos anos 90 do século XX, notícias, em jornais de referência, em que se classificavam os Institutos Politécnicos como Universidades dos pobres. Por tudo isto temos cada vez menos indústria transformadora do que a que seria essencial para uma explosão na criação de riqueza e se despreza a produção na agricultura e nas comunidades locais. Criamos nova riqueza com dificuldade, apesar do fomento de serviços de natureza tecnológica e de gestão do conhecimento, onde temos nichos excelentes mas insuficientes. Este modelo de desenvolvimento sem futuro permitiu mesmo uma modernização do Estado em que, escandalosamente, o poder político destruiu a capacidade da Administração Pública em planeamento, estratégia, e domínio de projecto. Privilegiou uma estratégia irracional de “emagrecimento do Estado”, e não uma estratégia purificadora do partidarismo, que perante verbas avultadas para aquisições de serviços pelos diversos ministérios e por empresas públicas e para-públicas, beneficiando sociedades privadas, muitas estrangeiras, na maioria de consultadoria, a quem se encomendam trabalhos que outrora eram *orgulho nacional*. As más razões para esta situação são conhecidas e não fazem parte deste testemunho.

Mas não nos afastando da problemática da educação na época dos anos 70 diria que os pais ambicionavam que os filhos se inserissem numa classe social superior à sua. A via para o conseguir era o liceu. Assim sucedeu com os meus pais ao matricularem-me e ao meu irmão no liceu e não numa escola técnica, e éramos uma família modesta. Os colégios da Igreja, nomeadamente os de pequena dimensão, à procura de alunos, optaram, naturalmente, pela via liceal. O ensino técnico-profissional não estava no seu horizonte.

O que pensava na altura o Prof. Veiga Simão sobre o ensino particular relacionado com a Igreja Católica?

Julgo que se refere ao ensino não superior, porquanto a sua tese de doutoramento não abrange o ensino particular universitário. De qualquer modo, não posso deixar de mencionar que as circunstâncias que rodearam a oficialização da Universidade Católica não são conhecidas em pormenor. Ao contrário de alguns pronunciamentos nunca documentados, a oficialização não foi uma simples etapa no caminho iniciado em 1967. Os acontecimentos associados à aprovação do Decreto-Lei nº 307/71, de 15 de Julho, foi acidentada e esteve comprometida até ao último momento. Pela minha parte pressionei até às últimas

consequências a sua aprovação, dado o mérito do projecto em causa. Era uma universidade com características específicas, que eu designei por “universidade concordatária”. Nessa linha de pensamento integrei, por despacho da minha responsabilidade, contrariando, na prática, o que foi aprovado em Conselho de Ministros, o Reitor da Universidade Católica na Secção do Ensino Superior da Junta Nacional de Educação, hoje, Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Como sabe, este representa só as universidades públicas e a Universidade Católica.

Mas, no que respeita ao ensino particular não superior relacionado com a Igreja Católica devo dizer-lhe que houve uma grande abertura, aliás reconhecida pela Igreja Católica. Algumas dificuldades resultaram da necessidade em precisar os conceitos de *escolas diocesanas*, de *escolas congregacionais* e de *escolas de inspiração cristã*. Nestas últimas incluíam-se as escolas de iniciativa individual de sacerdotes, que apresentavam uma grande e natural heterogeneidade qualitativa.

O problema é o do posicionamento da Igreja Católica em relação a essas escolas. Julgo eu que as dioceses não assumiam na maioria dos casos, a responsabilidade ética e social por esses colégios. A minha experiência anglo-saxónica havia-me ensinado que um factor decisivo para formular o meu juízo de valor sobre um Colégio residia na idoneidade e capacidade da entidade instituidora. Na verdade, na minha vivência em Inglaterra, aprendi que uma escola de ensino particular, para além do culto de valores dependia na sua gestão administrativa e financeira de uma entidade reconhecida como de utilidade pública. Em consequência, a instituição educativa devia apresentar publicamente um projecto válido para a cultura e para o desenvolvimento do País. No caso das escolas que normalmente se designam de “inspiração cristã”, muitas delas eram personalizadas por sacerdotes que desenvolviam projectos educativos válidos sob o ponto de vista pedagógico, científico e cultural, mas outras não.

Por isso era mais fácil oficializar as escolas na tutela real da Igreja Católica do que algumas escolas da propriedade de sacerdotes. Acima de tudo era urgente realizar um enorme esforço de equilíbrio com a qualidade.

Veja como hoje, por incompetência e leviandade do Estado na evolução do ensino em Portugal - o que não diz respeito à Igreja Católica - ao permitir-se o abandono quase total de critérios mínimos de qualidade, que deviam ser aperfeiçoados, se arrastou com uma fatia das instituições para a mediocridade com alguns aspectos degradantes. Veja os casos das Universidades Moderna e Independente.

É certo que, nos dias de hoje emergiram escolas particulares de mais elevada qualidade, com alunos seleccionados. Existem igualmente escolas públicas de grande qualidade. Há que separar o trigo do joio.

Todas estas considerações vêm a propósito de que a entidade instituidora de uma escola deve ser condigna e devidamente certificada. Como consequência, o projecto educativo deve obedecer a indicadores de qualidade e de responsabilidade. A Igreja Católica ao assumir a responsabilidade pela supervisão do desempenho de uma escola cumpre a sua missão educativa. A História do Ensino em Portugal confere uma excelente imagem à Igreja Católica.

Aliás, o Sr. Professor nos seus discursos enquanto Ministro da Educação manifesta alguma simpatia e um respeito muito grande pelas escolas da Igreja, distinguindo-as do restante ensino particular...

Precisamente pelas razões que aponte. Mas, repito, isso não quer dizer que no restante ensino particular não existissem e não existam muitas entidades e personalidades indiscutivelmente idóneas e de grande mérito. De qualquer modo, a Igreja Católica, ao ser responsável pela escola diocesana e congregacional, conferia mais conforto à decisão política. Como sabe, no período em que fui ministro, também não hesitei em recorrer a seminários diocesanos e a subsidiá-los para se aumentar a escolaridade obrigatória e gratuita e incentivei outros níveis de ensino conforme testemunhos de personalidades da Igreja Católica. Nestes casos sentia-me tranquilo pelo cumprimento de compromissos com uma qualificação real dos portugueses.

Aliás, o Padre José Carlos Belchior⁶³ identificava-se com a Reforma Educativa, ao dizer, na sua intervenção “Ensino Particular e Oficialização” no VI Congresso do Ensino Liceal, que: “O Estado tem o direito a exigir a competência dos professores comprovada por habilitações académicas ou por serviços já prestados. O Estado deve respeitar a liberdade pedagógica do estabelecimento dentro dum certo condicionalismo”. E acrescentava: “A liberdade de métodos e organização interna pertence ao estabelecimento”. Recordo que nessa intervenção o Padre Belchior apresentou um quadro comparativo da situação económica do

⁶³ Padre José Carlos Belchior (1971). “Ensino particular e oficialização”, VI Congresso do Ensino Liceal, Lisboa: MEN. A respeito da ligação ao Estado, o Padre José Carlos Belchior disse: “No que se refere a programas é normal que o Estado exija uns programas mínimos e sujeite a aprovação a maneira de os completar. A liberdade de métodos e organização interna pertence ao estabelecimento. O facto de subsidiar o ensino particular não significa necessariamente oficialização. No entanto, os estabelecimentos oficializados devem ser subsidiados. O Estado, uma vez que subsidia, fica com o direito de fiscalizar financeiramente o estabelecimento de ensino particular. O Estado deve exigir que as propinas dos alunos estejam em proporção com os subsídios estabelecidos”.

ensino particular em relação ao Estado em vinte países. A posição de Portugal melhorou significativamente entre 1971 e 1974.

No entanto, não se podia ignorar a intervenção do Dr. Virgílio de Lemos intitulada *O Estado, a Igreja e o Ensino*⁶⁴, igualmente proferida no VI Congresso do Ensino Liceal, o qual advertia para “o padre português que esquece a sua missão espiritual e escolhe, assim, como campo predilecto de acção, o ensino tirando dele o maior proveito, sentindo-se com as mais altas capacidades para ensinar as mais diversas disciplinas”.

No meio de saudáveis polémicas a minha motivação era a de apoiar o ensino particular, mas equilibrando-o no difícil desafio do binómio “qualidade-quantidade”, com especial atenção para a escolaridade obrigatória e gratuita de seis anos, a expandir para oito anos. E reitero que, para os pequenos colégios que não fossem capazes de apresentar um projecto estratégico de desenvolvimento, devia procurar-se uma solução dominada por critérios humanistas. A situação até podia assumir um aparente carácter de “assistência”, mas só por que era em alguns casos evidente a impossibilidade de responderem ao desafio da Reforma. De qualquer modo não se podia impedir a criação de novas escolas públicas cumprindo-se o dever constitucional de oferecer aos jovens a escolaridade obrigatória e gratuita de seis anos. Mais, a Reforma Educativa alargou essa escolaridade obrigatória e gratuita para oito anos, o que veio a acontecer não só pela Lei nº 5/73, de 25 de Julho, mas também pelo Decreto-Lei nº 52/73, de 13 de Outubro, que curiosamente muitos tentam ignorar. É que assim como o Estado Novo no seu início cometeu o erro trágico de diminuir de cinco para três anos a escolaridade obrigatória e gratuita dos jovens, o mesmo aconteceu na governação do binómio de poder contranatura - Conselho de Revolução e Governos Provisórios - que, na prática, diminuiu, após Abril, a escolaridade obrigatória e gratuita de oito anos para seis anos. O mais grave é que utilizou, para fins diferentes da Educação, as verbas consagradas para esse fim no IV Plano de Fomento⁶⁵, prejudicando o ensino público e o ensino particular.

Ao ignorar o choque petrolífero de 1973, em simultâneo com nacionalizações *ad hoc*, os governos provisórios lançaram investimentos totalmente irrecuperáveis. Um desperdício que só na área das empresas de indústria e energia totalizou 500 mil milhões de euros, a preços de hoje [2010].

⁶⁴ Virgílio Lemos (1971). “O Estado, a Igreja e o Ensino”, VI Congresso do Ensino Liceal. Lisboa: MEN.

⁶⁵ Em 1984 foi publicado pelo Ministério da Indústria e Energia um relatório sobre os investimentos irrecuperáveis nas empresas nacionalizadas de indústria e energia que atingiam mais de 2 biliões de contos. A coordenadora desse estudo foi a investigadora Dra. Aurora Murteira. Ver “O Sector Empresarial do Estado na Indústria e Energia – Análise e Prospectivas de Actuação (1984)”, José Veiga Simão, Associação Industrial Portuguesa, 2006.

Ainda sobre as relações do Ministro da Educação com a Igreja, houve grande tensão em torno da disciplina de Religião e Moral...

A disciplina de Religião e Moral era obrigatória no ensino secundário, designadamente no ensino liceal, o que contrariava a Constituição Política (Revisão de 1971) e a Lei da Liberdade Religiosa (Lei nº 4/71, de 21 de Agosto). Os encarregados de educação dos alunos eram obrigados a preencher um boletim de matrícula e a declarar que por não professarem a fé católica, não queriam que essa disciplina fosse ministrada ao seu educando.

A aplicação da Lei da Liberdade religiosa no que respeita ao ensino coube ao Ministério da Educação Nacional. Era necessário alterar os boletins de matrícula. Essa alteração consistiu em que os encarregados de educação dos alunos com idade inferior a dezasseis anos assinalassem no boletim de matrícula, se pretendiam ou não que a disciplina fosse ministrada. Os alunos de idade superior a dezasseis anos seriam eles próprios a preencher o boletim. Esta situação deu origem a polémicas exacerbadas, dominadas pelo receio de que diminuísse significativamente a frequência dos alunos e houvesse um grande decréscimo no número de professores.

A operacionalização da medida obrigou a uma reflexão cuidada sobre o futuro dos professores que não continuassem a ministrar essa disciplina e sobre a melhoria da sua formação e reconversão. Por seu lado, a reestruturação dos planos curriculares determinava a dinamização de experiências pedagógicas, de entre as quais, os cursos intensivos nas Universidades, gratuitas para todos os professores durante o trimestre de verão, dariam um grande contributo⁶⁶. Essa medida começou a implementar-se a partir de Outubro de 1973.

As opiniões no seio da Igreja Católica, a respeito desta disciplina, não eram unânimes. As intervenções no VI Congresso do Ensino Liceal dão conta de posicionamentos diferentes.

A implantação da medida foi devidamente programada, tendo dado origem a que Marcello Caetano, magoado com atitudes de alguns sacerdotes em relação ao regime e com a audiência concedida por Paulo VI aos líderes dos movimentos para a independência dos territórios ultramarinos, me escrevesse uma carta em 28 de Janeiro de 1973 nos seguintes termos: “Recomeçam, em grande número, as queixas contra as aulas de Religião e Moral. Como se lembra, procurámos resolver este problema na lei de liberdade religiosa. A execução da respectiva disposição implicava que nos boletins de matrícula nas escolas fosse incluída uma pergunta – ‘deseja frequentar a disciplina de Religião e Moral?’ – Não sei porquê (ou saberei...), os serviços do Ministério não procederam assim. E os reitores e directores

⁶⁶ Decreto-Lei nº 264/72, de 31 de Julho.

opuseram, em geral, resistência a que as famílias prescindissem da disciplina, considerando em vigor a disposição do Estatuto do Ensino Secundário sobre o assunto, que obriga a declarar não se professar a religião católica ou coisa que o valha. É preciso providenciar no próximo ano que as coisas se passem como a lei nova dispõe. E facilitar agora a desistência dos alunos que não quiserem continuar a frequentar tais aulas”.

Note-se que, Marcello Caetano me transmitia queixas de famílias contra as aulas de Religião e Moral! A medida foi correctamente operacionalizada no ano lectivo de 1973-74.

Mas permita-me adicionar uma nota adicional. Em 1975 foi introduzido nas escolas em Portugal a disciplina de “*Educação Cívica Politécnica*”, que logo se tornou uma variante das *campanhas de dinamização cultural* em que o *Verão quente de 1975* foi fértil. O Ministro Sottomayor Cardia, defensor da Democracia, suspendeu esta disciplina por despacho n.º 268/76, de 26 de Agosto.

As voltas que o Mundo dá.

Voltemos aos documentos da Reforma. Não parece estar pouco clarificada a igualdade que defendia entre o ensino oficial e o ensino particular?

Os documentos e os diplomas para a sua operacionalização iam no caminho da igualdade, uma igualdade no mérito, e que incluía escolas com professores qualificados e um desempenho medido por indicadores de qualidade. Mas, deixe-me fazer este testemunho pessoal. Como poderiam os documentos o *Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior* ter subjacentes algo contra o ensino particular, se os principais colaboradores do Ministro na sua elaboração foram personalidades com posicionamento social conhecido, como o Eng. Adelino Amaro da Costa, o Prof. Dr. Alberto Ralha, infelizmente já falecidos, e o Prof. Eng. Fraústio da Silva para não citar uma plêiade de jovens como o Dr. Pedro Roseta e o Eng. Roberto Carneiro. Peço-lhe para consultar a lista dos colaboradores no meu Ministério e, em particular, do Secretariado da Reforma Educativa. A leitura dos nomes e os *curricula* dos meus colaboradores falam por si próprios.

Atendeu aos comentários críticos?

Não só atendi como os pedi. O Secretariado da Reforma Educativa fez sínteses com sugestões e críticas. Assim aconteceu em relação às referências específicas ao ensino particular. O prof. Dr. Alberto Ralha escreveu um capítulo num livro sobre a “Modernização da Sociedade Portuguesa” – nº 6 – documenta 2002, vol. III intitulado “A Reforma Veiga

Simão”, onde descreve esse debate nacional, as conclusões, bem como medidas tomadas no âmbito da Reforma.

A este propósito já lhe citei o caso paradigmático da intervenção do ilustre Prof. Dr. Guilherme Braga da Cruz. Reitero ainda que o Gabinete do Ministro financiou todas as publicações, sem excepção, contendo os pareceres de instituições e de grupos de pessoas.

O sucesso de debate é assinalado por todos os investigadores. Realmente houve uma participação anormal para a época... Como a explica?

Deixe-me analisar as coisas com frieza. A discussão foi uma porta aberta na sociedade portuguesa, que permitiu a milhares de pessoas falar e escrever livremente sobre Educação, incentivadas pelo apelo do Ministro à participação. Foi uma novidade no regime. E foram muitos os que fizeram chegar as suas opiniões ao Secretariado da Reforma Educativa. Os jornais deram-lhe grande relevo.

Era e é difícil separar a Educação da Política e, muitas vezes, surgiam críticas à guerra do Ultramar e à natureza do regime. Eu considerava isso natural mas os sectores conservadores não. O exame prévio actuava ao eliminar, mesmo, frases proferidas nos meus discursos. Porém, o Secretariado da Reforma Educativa recolheu todas as críticas.

As centenas de documentos foram organizadas e deram origem a duas sínteses: “Projecto do Sistema Escolar: Síntese da Discussão Pública e Propostas de Alteração” e “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior – Síntese da Discussão Pública-Propostas de Alteração”.

Além disso, o designado livro azul sobre “A Reforma do Sistema Educativo”, publicado pelo Ministério da Educação Nacional em 1973, contém o Projecto do Sistema Escolar e, a Proposta de Lei nº 25/X sobre a Reforma do Sistema Educativo apresentada pelo Governo, após as alterações introduzidas. Insere, ainda, o Parecer nº 50/X da Câmara Corporativa, os debates na Assembleia Nacional e, finalmente, a Lei nº 5/73, de 25 de Julho.

A leitura das sínteses referidas, dos jornais da época e do livro azul dão conta das referências feitas ao ensino particular.

Mas levou em conta as sugestões sobre o ensino particular?

Estas sugestões foram analisadas com a maior atenção. Por isso, e para corresponder a críticas formuladas, ao ser elaborada a proposta de lei nº 25/X, da minha responsabilidade, introduziu-se a seguinte base: “A matéria do presente diploma aplica-se ao ensino particular em tudo o que não estiver disposto em especial na lei ou nos respectivos estatutos aprovados por decreto”.

A Câmara Corporativa sugeriu, porém, a seguinte redacção: “A presente lei aplica-se ao ensino particular em tudo o que não seja previsto noutras leis”.

Por sua vez, e como decisão final, a Assembleia Nacional aprovou a seguinte redacção: “O ensino particular reger-se-á pelo presente diploma em tudo o que lhe for aplicável e por estatuto ou estatutos especiais aprovados por lei”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 5/73, foi publicada no Diário do Governo de 25 de Julho de 1973.

Esta última redacção, porventura sem que esse fosse o propósito dos por ela responsáveis e dos *lobbies* que para ela influíram, veio contrariar a estratégia do ministro e prejudicar a celeridade do processo de dignificação do ensino particular.

Por outras palavras, o Estatuto do Ensino Particular que, de acordo com a proposta do Governo seria aprovado por decreto - ou seja um diploma assinado pelo Presidente do Conselho, pelo Ministro da Educação Nacional e pelo Ministro das Finanças -, que nem sequer teria de ser submetido a Conselho de Ministros, passou a ser objecto de Lei da competência da Assembleia Nacional. Deste modo introduziu-se “maior dignidade ao diploma” mas estava aberta uma “via de sagrada lentidão”, pela qual não fui responsável.

Ora, dentro do conceito de igual dignidade, entre modalidades de ensino e porque era importante dinamizar uma rede escolar eficiente, a Lei de Bases já apontava para a cooperação pública, privada e público-privada entre escolas, com a finalidade de um melhor aproveitamento dos meios humanos e materiais numa circunscrição escolar. Era necessária uma melhor organização de escolas, associando-as para se atingirem unidades com dimensões críticas mínimas e com maior eficácia, na realização de projectos específicos, viabilizando modelos de associação flexíveis dependentes da inserção geográfica. A Lei possibilitava, também, a criação de serviços de apoio comuns a estabelecimentos existentes, públicos e particulares.

Numa análise global, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* – Lei nº 5/73, de 25 de Julho, foi uma excelente conquista da Reforma Educativa, embora a minha proposta inicial contivesse ideias mais inovadoras para o ensino.

O que é que o Sr. Professor entendia por “unidades de ensino público e privado”?

As escolas, mesmo de diversos níveis, deveriam organizar-se de forma diferenciada, adoptando modelos orgânicos relacionados com a sua dimensão geográfica e finalidades específicas. Em particular as escolas podiam criar oficinas tecnológicas, culturais, desportivas e de serviço à comunidade. Por sua vez as escolas de uma *circunscrição* escolar

eram, desafiadas a estabelecer alianças estratégicas, consórcios e academias, com base numa autonomia própria, nos interesses da comunidade e com propósitos inovadores. Complementaridade, criatividade e diversidade entre escolas públicas, entre escolas privadas e entre umas e outras era a forma de incentivar novas metodologias, boas práticas e respeitar valores regionais.

Ainda hoje defendo essas ideias. Num dos últimos livros de que sou autor com outros companheiros nacionais e alemães da Siemens Medical Solutions e da Universidade de Erlanger-Nuremberg⁶⁷, foi definida uma nova estratégia para o ensino superior, apostando em modelos similares aos de países anglo-saxónicos para a governação e organização académicas, e para a criação de academias e federações regionais, no quadro de um desenvolvimento baseado no conhecimento e sua exploração, na internacionalização e na prestação de serviços, envolvendo entidades de ligação à comunidade.

A verdade é que já no período de 1970 a 1974 no Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação Nacional já se realizavam estudos relacionando circunscrições escolares com o desenvolvimento económico, social e cultural, sem perda da individualidade e identidade das escolas, criando-se conselhos estratégicos que concebiam projectos para uma região, com objectivos e metas a atingir a médio e longo prazo.

O caminho prosseguido por sucessivos governos, nas últimas décadas, foi um desastre para o desenvolvimento regional. Na verdade 75% da população portuguesa está concentrada na Grande Lisboa e no Grande Porto. O abismo entre o discurso e a acção é deplorável.

É urgente a inversão desta política. A escola e o conhecimento, são o alimento determinante do sucesso do desenvolvimento regional.

Nestes casos, as escolas privadas seriam subsidiadas?

Sim, mas não eram subsídios de funcionamento conquistados por *lobbies*, ainda que legítimos, subsídios consagrados *ad infinitum*, como obrigações conquistadas por quem quer que fosse. Eram subsídios pelo trabalho, por projectos calendarizados com objectivos definidos e resultados avaliados. As escolas eram desafiadas para tarefas que se integravam no seu projecto educativo e financiadas de acordo com o seu grau de participação. A melhor forma de atingir a dignidade da igualdade social é pelo trabalho com valor reconhecido. Recordo-lhe que na minha proposta inicial ao País, para além das escolas que eu, por razões

⁶⁷ *Ensino Superior – Opções Estratégicas* – Veiga Simão, Erich Reinhard, Melo Ribeiro, Franz Durst, L. Bernecker, Prokosch, Lerch, Diogo Alarcão, Félix Ribeiro, Machado dos Santos, Almeida Costa, Jorge Carvalhal, Lisboa, Março de 2005, Pedro Coelho Edições.

de *status social*, classificava como de “liceu clássico”, de “liceu técnico” e de “liceu artístico”, surgiam as escolas polivalentes, com incidência a nível regional.

A Igreja Católica, em simultâneo com o ensino particular, devia ser desafiada para esse novo enquadramento. É que, por exemplo, em muitas localidades não podia haver dois estabelecimentos de ensino secundário, um liceal e outro técnico, mas sim uma Escola Polivalente, com um modelo orgânico inovador. Confesso que para mim era confrangedor sentir que um Presidente de Câmara, com as melhores intenções, entendia que para servir os seus munícipes, a vila ou a cidade, devia ter um liceu e não uma escola técnica.

Mas a ideia das escolas polivalentes chegou a ser concretizada?

Em 1973-74 estavam em início de funcionamento oito escolas polivalentes⁶⁸. Era necessário chamar o ensino particular a este modelo. Faltava-nos, porém, o Estatuto do Ensino Particular. A propósito, como exemplo de inovação com sucesso, refiro-lhe a experiência pedagógica dos 7º e 8º anos da escolaridade obrigatória abrangendo umas dezenas de escolas públicas, as quais desenvolviam iniciativas locais dinamizadas por professores, alunos e pelas câmaras, que, segundo eles, os marcaram para a vida inteira. O Estatuto do Ensino Particular permitia a colaboração de escolas particulares nessas experiências.

Orlando Ribeiro fala no seu testemunho dessa experiência pedagógica. Mas os melhores testemunhos são dados pelas centenas de professores e de alunos que participaram nessa experiência inesquecível.

Outra experiência pedagógica com bons resultados eram os cursos de habilitação complementar, com experiências coordenadas por Adelino Amaro da Costa, na Covilhã, Faro, Tomar e Marinha Grande. Eram iniciativas promissoras para os caminhos do futuro, para o emprego dos jovens. No ensino particular havia igualmente iniciativas muito válidas, designadamente, na educação artística e musical.

Debrucemo-nos um pouco mais sobre o Estatuto do Ensino Particular. No meio de acções e reacções, foi constituído um grupo de trabalho. Acolheu as suas propostas?

Naturalmente que acolhi as suas propostas. Recordo-lhe que, desejando acelerar o processo de valorização do ensino particular, logo em Setembro de 1972, foi criado esse grupo de trabalho, a quem confiei a elaboração do projecto de um novo Estatuto do Ensino

⁶⁸ “Ensino Técnico Profissional”, 1970-74, José Veiga Simão, AIP-Informação, nº 3 e 4 de 2005.

Particular. De entre as orientações dadas estabeleci que este diploma deveria ter em conta as grandes coordenadas da política educacional definidas pelo Governo, nomeadamente os direitos das famílias neste domínio e a democratização, valorização e diversificação do ensino.

O grupo de trabalho era constituído por personalidades que mereciam a maior confiança pelo seu mérito e pela sua representatividade. O Prof. Dr. Oliveira Ascensão, prestigiado professor da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa e da Universidade Católica era o presidente. A Igreja Católica tinha como representante o Padre Luciano Guerra.

Para corresponder aos novos desafios do ensino particular, no quadro da Lei Orgânica do Ministério, foi criada pelo Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro, a Inspeção Geral do Ensino Particular, em substituição de Inspeção do Ensino Particular.

Como se refere no preâmbulo desse Decreto-Lei “a função fiscalizadora deixará de constituir a preocupação dominante deste organismo, pois que sem descurar ou comprometer aquele aspecto, a Inspeção Geral é organizada em moldes que lhe vão permitir exercer uma acção orientadora nos domínios pedagógicos e de organização escolar. Até à sua revisão mantêm-se em vigor as disposições do Estatuto do Ensino Particular”.

Recordo ainda que, em 27 de Setembro de 1972, a nota oficiosa sobre o ensino particular referia: “A actividade das instituições particulares de ensino será devidamente considerada nas estruturas e nas acções resultantes da Reforma Educativa, visando-se, assim, um planeamento global da educação de todos os portugueses. Esta orientação tem em conta o princípio constitucional da liberdade do ensino e a imperiosa necessidade de um aproveitamento integral de todos os meios humanos, materiais e financeiros disponíveis, sejam públicos ou privados, o que constitui, por outro lado, o reconhecimento do Governo pela valiosa e decisiva contribuição que a iniciativa privada tem prestado no sector da educação.

No grupo de trabalho, para além de representantes de órgãos centrais do Ministério da Educação Nacional que tinham relação directa com as escolas de ensino particular e de individualidades de reconhecido mérito, tinha representantes do Grémio Nacional dos Proprietários dos Estabelecimentos Particulares, do Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular e da Igreja Católica. Esse grupo fez naturalmente audições de entidades e grupos de personalidades do ensino particular.

Uma questão era importante sublinhar: embora todos os testemunhos, sobre o ensino particular fossem úteis, a verdade é que, muitas vezes, se esqueciam os princípios constitucionais consagrados na Constituição Política, revista em 1971. Nela havia disposições

sobre os direitos da família (aliás hoje tão ignorada) e, também, sobre a educação, ensino e cultura nacional, que a Reforma Educativa respeitava. Só para recordar, o art. 42º da Constituição estabelecia que “A educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela”. Por sua vez o art. 43º mandatava o Estado a assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e estabelecia: “o ensino básico é obrigatório”.

As relações do Estado com a Igreja Católica e o regime de outros cultos era tratado num título constitucional autónomo.

O Senhor Professor já me disse que o projecto era muito “generoso”. Porquê? Quais eram os aspectos mais inovadores?

O Estatuto do Ensino Particular no que dizia respeito ao ensino em estabelecimento, para além de normas sobre a qualificação e mobilidade dos professores, as funções de director e a complementaridade entre o ensino público e o ensino particular, definia critérios para a oficialização dos estabelecimentos a partir dos quais a escola particular estava em condições de paridade com o ensino público, com exames e títulos de igual valor. No que respeita ao apoio às escolas particulares estabeleciam-se critérios para subsídios regulares, para subsídios de instalação, e, o que era mais importante, normas para regimes especiais, como os de contrato de associação, de contrato de patrocínio, de contratos de concessão ou de integração; criava-se a figura de *estabelecimentos apoiados* para se assegurar a igualdade de propinas dos alunos, o que era da maior relevância para concretizar a gratuitidade do ensino básico de oito anos. Abria-se, ainda, caminho para o equilíbrio qualidade-quantidade dentro de um período de transição. Outra grande aposta era a de incentivar a inovação na flexibilidade organizativa. Era urgente permitir para além dum núcleo comum de disciplinas, diferenciações curriculares em função da localização geográfica e da cultura local, fomentando iniciativas associadas à região onde as escolas se inseriam. Esta capacidade inovadora permitiria entrar em novos domínios do conhecimento, através de disciplinas optativas como desafio à liberdade responsável.

Aliás a experiência pedagógica do 7º e 8º anos da escolaridade obrigatória já obedecia a este paradigma. É certo que foi objecto de forte apreensão pelas forças mais conservadoras, dando lugar a ofícios de deputados dirigidos ao presidente do Conselho e ao ministro, a pedir esclarecimentos, como por exemplo, sobre a natureza e conteúdo do ensino das *ciências humanas*.

O novo estatuto era um desafio consensual?

Em relação ao seu conteúdo eu concedia-lhe todo o apoio. A Comissão, certamente melhor do que eu, sentiu as *nuances* que os responsáveis do ensino particular defendiam. É natural que numa reforma profunda haja oscilações entre o apoio entusiástico e a dúvida sistemática. Por isso, o Congresso do Ensino Particular, que se devia realizar nos meses de Setembro ou Outubro de 1974, ou seja antes do Congresso do Ensino Secundário, era útil para uma clarificação do papel a desempenhar pelo ensino particular na Educação em Portugal para analisar oportunidades oferecidas pela Reforma. Um Congresso propício ao diálogo criativo. Era necessário andar depressa e com solidez.

Acresce a tudo isto que, infelizmente a representatividade do ensino particular era questionada no seio dos próprios colégios e organizações. As fragilidades reveladas no inquérito promovido pela Inspeção do Ensino Particular para apoio às próprias escolas, a falta de respostas, algumas informações pouco fidedignas, a constatação de colégios clandestinos e outras, exigiam uma mobilização dos que pretendiam servir o Bem Público e que era, de certeza, a maioria.

Como sabe, fui ministro quatro anos e três meses. Para realizar, nesse espaço de tempo, uma parte significativa dos programas da Reforma tive de utilizar mecanismos imaginativos e assumir responsabilidades e críticas a que a governação não estava habituada. As experiências pedagógicas serviram-me de suporte. E porque tinha a perfeita noção dos obstáculos e das dilações temporais, quando foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, em Julho de 1973, a Reforma estava em marcha acelerada, tendo sido iniciada em Janeiro de 1970. Por isso, erradamente, alguns dizem: “a Reforma Veiga Simão não teve tempo para se implementar porque tendo a lei de base sido publicada em Julho de 1973, a Revolução teve lugar a 25 de Abril de 1974”. É certo que foi interrompida, mas muitas foram as medidas de relevo tomadas entre Janeiro de 1970 e Abril de 1974, na educação, na ciência e investigação, na cultura e no desporto. Mais de 50% da Reforma estava executada ou em plena execução.

Aliás, a esse respeito, a Câmara Corporativa faz considerações interessantes. No seu parecer, assinado por Sedas Nunes, Gonçalves Pereira, Afonso Queiró, Marques Guedes, Pinto Barbosa, Freitas do Amaral, Cachão Caldas, Antunes Varela e Jacinto Nunes, diz-se: “A compreensão e a valorização da proposta beneficiaram muitos dos resultados da experiência, pois boa parte da matéria, agora condensada nas suas bases tendo vindo a ser executada a

título experimental – e isto em todos os graus de ensino – quer em consequência de despachos ministeriais, quer, sobretudo, através de diplomas legais e regulamentares”⁶⁹.

A enumeração destas medidas diz respeito aos anos de 1970, 71 e 72 não se referindo naturalmente às que foram tomadas em 1973 e até Abril de 1974⁷⁰

E neste quadro de acção muito se fez sob o ponto de vista do ensino particular. À nova Inspeção Geral do Ensino Particular cabia-lhe uma atribuição de apoio e de velar pelo cumprimento mínimo de requisitos de qualidade e pela veracidade das informações prestadas pelos colégios, aceites no princípio da boa fé. Para Inspector Geral foi nomeado um professor que tinha sido professor do ensino particular e tinha conhecimento e sensibilidade para os seus problemas, o Dr. Aldónio Gomes. A sua experiência no Instituto da Tecnologia Educativa era benéfica, até porque já nessa altura havia uma grande preocupação em introduzir os multimédias em todas as escolas, independentemente de ser pública ou privada.

Deixe-me dizer-lhe que nesse tempo o Estado era mais “magro” e o Ministério da Educação Nacional tutelava quatro áreas; educação e ensino superior, cultura, ciência e desporto. A sua eficácia dependia de um planeamento e programação cuidados. Foi aprovada uma orgânica moderna, aliás bem estudada, de acordo com orientações bem concretas, pelo Prof. Freitas do Amaral e pelo Prof. Langrod, com o apoio da OCDE. A tutela era exercida só por um ministro e dois secretários de Estado. A equipa de directores-gerais e de presidentes de organismos com autonomia, era excelente; eram os colaboradores operacionais próximos do ministro. Muitos deles, como disse, foram na Democracia ministros (seis), secretários de Estado (oito) e altos dirigentes na administração pública e no sector privado.

Hoje, as áreas do Ministério da Educação Nacional estão dispersas por três ministérios e uma secretaria de Estado da Presidência do Conselho. Como resultado três ministros, seis secretários de Estado, quatro vezes mais o número de organismos e o quádruplo de directores-gerais e presidentes. Se juntar a este conjunto as largas dezenas de assessores e adjuntos aí

⁶⁹ Na pág. 96 do livro *A Reforma do Sistema Educativo, MEN, 1973*, que reproduz os debates na Assembleia Nacional, no parecer da Câmara Corporativa, citam-se os decretos leis, decretos e portarias publicadas no âmbito da Reforma. E concluí-se: “Por esta simples enunciação, que poderia ser mais completa (em todos os graus de ensino, como se disse, as medidas tomadas por simples despachos: ao abrigo da legislação permissiva das experiências pedagógicas – Decreto-Lei nº 47587, de 10 de Março de 1967 – são em elevado número), se avalia bem a extensão dos objectivos reformadores do Governo em matérias da educação, bem como a dimensão dos esforços que indiscutivelmente têm sido despendidos”.

⁷⁰ Cito como exemplos, nesse último período, da legislação publicada a relativa à educação permanente, ao ensino de português no estrangeiro, à criação de novas universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores, a reorganização de bibliotecas e museus, a criação do secretariado da Juventude e a transformação da Mocidade Portuguesa em organização não estatal do foro privado, à organização da Direcção-Geral dos Assuntos Culturais e à criação do Fundo de Fomento Cultural, a aprovação do IV Plano de Fomento com diversas inovações para 1974-1979, a escolaridade obrigatória e gratuita de oito anos e a programação para o 9º ano, obrigatório e gratuito, de índole profissional, para todos os que abandonavam a escola no fim da escolaridade obrigatória. Neste período são publicados vários despachos sobre o ensino particular.

temos uma fonte de despesismo e de falta de coordenação. Uma confusão e um desperdício, pagos pelos portugueses.

Em 16 de Fevereiro de 1973 foi-lhe entregue o projecto de estatuto do ensino particular. Sendo o Prof. Veiga Simão uma pessoa tão célere na concretização das suas ideias, por que razão terminou o seu mandato (de forma forçada...) sem que o projecto de estatuto sequer tenha sido analisado pela Assembleia Nacional?

Em Fevereiro de 1973 tive conhecimento de uma versão do projecto de Estatuto do Ensino Particular. Nada a obstar à quase totalidade das suas disposições. Este diploma só poderia ser publicado no seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual só foi promulgada em Julho desse ano. Mas era um projecto de lei, compreendia cem bases e dava nova redacção a bases da Constituição Política, revista em 1971, em relação à educação e instrução, à família, a obrigações de índole política do Estado e ao ensino da religião. O projecto de lei passou a ser analisado juridicamente no seio da Presidência do Conselho que teria de consultar outros ministérios, dada a amplitude que, deste modo, se pretendeu dar ao novo Estatuto do Ensino Particular. A liderança do processo deixou de ser exclusivamente minha. Em síntese, independentemente do mérito de ideias, afastou-se, contra a minha vontade, a urgência de publicar um Estatuto do Ensino Particular por decreto, como já disse. Uma visão respeitável de “dignidade jurídica” e alguns “lobbies” voluntaristas prejudicaram, sem querer, a celeridade do processo. Não têm legitimidade para qualquer crítica.

Note-se que o Presidente do Conselho, Prof. Dr. Marcello Caetano, grande mestre do Direito Administrativo, aceitava ser o estatuto aprovado por decreto.

Peço-lhe para ter em atenção o seguinte: no seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada em Julho de 1973, considerei como diplomas prioritários: a expansão e diversificação do ensino superior (foi publicado o Decreto-Lei nº 402/73, de 11 de Agosto, com novas universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores); a escolaridade obrigatória e gratuita de oito anos (foi publicado o Decreto-Lei nº 524/73, de 13 de Outubro); o diploma relativo à carreira dos professores do ensino não superior (seria aprovado no Conselho de Ministros previsto para 30 de Abril de 1974); o Decreto-Lei sobre a gestão e organização das universidades (havia um sério impasse entre o presidente do Conselho e o ministro); e o Estatuto do Ensino Particular, que, como referi anteriormente, tinha de ser uma Lei a aprovar pela Assembleia Nacional, pelo que se teria de seguir os trâmites legais.

O Prof. Veiga Simão foi aplaudido pelo facto de ser o primeiro responsável da pasta da Educação a conceder subsídios aos colégios, mas igualmente muito criticado por os ter distribuído de forma pontual e sem critérios claros, em vez de celebrar contratos estáveis. Considera que os subsídios distribuídos aos colégios eram suficientes para os manter a funcionar?

Os elogios e as críticas são naturais. Já referimos a situação da evolução do Estatuto do Ensino Particular que clarificava este assunto. Mas, ao contrário de algumas críticas, os critérios para a concessão de subsídios estavam definidos e eram conhecidos. Na fase em que nos encontrávamos de expansão escolar as dificuldades neste domínio relacionavam-se com o rigor dos dados fornecidos pelos colégios sobre a evolução do número de alunos, as dificuldades determinadas pela localização do colégio, a situação económica em geral, o número e qualificação dos docentes e as instalações reais disponíveis. A seriedade no fornecimento desses dados era essencial naquele período de transição. Penso que a maioria cumpriu esse dever com rigor. Mas os relatórios da Inspeção relativos às respostas a um inquérito bem elaborado e dinamizado para a concessão dos apoios referiam “a inexactidão de informações fornecidas por certos estabelecimentos, a não resposta às solicitações concretas, insistindo apenas na necessidade do subsídio”. Por outro lado, a descoberta de ensino particular clandestino, a falta de normas na avaliação do aproveitamento de alunos, as condições inconcebíveis em que algumas escolas funcionavam, as omissões e as falhas na identificação das qualificações dos docentes foram casos identificados e tratados. Esses relatórios devem estar presentes em qualquer análise criteriosa.

Em termos de apoio generalizado acrescento que, em 1973, tomei a decisão de estender aos alunos do ensino particular a acção do Instituto de Acção Social Escolar (IASE). Em Fevereiro de 1973 foram igualmente concedidos subsídios significativos a Associações privadas de educação de infância e de assistentes sociais. Por outro lado em vários estabelecimentos de ensino particular, em locais onde não funcionavam escolas preparatórias, as inscrições e propinas dos alunos eram pagas pelo Estado. Os meus despachos nº 12/73, de 19 de Junho, e nº 15/73, de 23 de Junho, e o despacho normativo de 24 de Julho sobre apoios ao ensino particular são reveladores da atenção que tal problema merecia, ao Ministro. Para além disso os despachos nº 34/73, de 25 de Agosto, e nº 37/73, de 9 de Outubro, foram mais longe ao anunciar-se um programa a concretizar a partir do segundo semestre de 1974 de apoio à requalificação e actualização de docentes do ensino particular e ao ser tomada a decisão de atribuir aos colégios subsídios relativos à frequência do ensino liceal calculados de modo a que os alunos só pagassem o equivalente à propina oficial (quando ela existisse),

sendo a situação resolvida caso a caso. A preocupação era para cada colégio assegurar-lhe a frequência verificados requisitos de qualidade mínimas.

Para além disso houve colégios, como o Colégio Nuno Álvares de Santo Tirso e o Colégio Infante de Sagres, que beneficiaram já de um regime especial dado o mérito do seu projecto educativo. Igualmente foram concedidos subsídios fixos a mais de uma dezena de externatos liceais de Figueira de Castelo Rodrigo, da Marinha Grande, de Vagos, Beja, Monchique, Lisboa, Santarém e Setúbal, perante processos devidamente instruídos.

Por outro lado perante a decisão inadiável de possibilitar a educação básica para todos os jovens através do ciclo preparatório directo, que a partir do Decreto-Lei nº 254/72, de 27 de Julho passou a ser não só obrigatório mas também gratuito, determinou a atribuição de vários subsídios, de acordo com a nota oficiosa, indicando-se as bases de cálculo para colégios, escolas do magistério infantil e postos particulares de TV. Só que o rigor dos dados constantes do inquérito realizado pela Inspeção Geral do Ensino Particular eram cruciais.

Permito-me acrescentar que, nessa altura, foi concedido um primeiro subsídio à Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica.

Os esforços financeiros em prol do ensino particular entre 1970 e 1974 atingiram centenas de milhões de euros. Os previstos no IV Plano de Fomento para 1974-1979 eram ainda maiores.

Quais as razões que o levaram a apostar sobretudo no ensino estatal? Não seria menos oneroso (e mais justo) potenciar o ensino privado, que até já estava distribuído por todo o território nacional, ou até estimular a criação de colégios em zonas claramente saturadas?

A aposta em curso, no meu entendimento, mantinha um grande equilíbrio entre o ensino público e o ensino particular. Uma comparação com outros países demonstra isso mesmo.

Em que medida seria possível ao ensino particular satisfazer rapidamente a escolaridade obrigatória de oito anos? Será que poderia participar no nono ano de índole profissional já previsto em 1973? Será que seria possível ao ensino particular aumentar ainda mais a sua percentagem de participação no ensino secundário liceal e ao mesmo tempo ignorar o ensino técnico-profissional? As respostas residiam num equilíbrio saudável. Assim o refere a nota oficiosa anteriormente referida e aplaudida por muitos responsáveis pelo ensino particular e, em especial, pelos representantes legítimos da Igreja Católica.

A verdade era cruel. Em 1970 centenas de milhares de crianças não tinham escola, apesar da escolaridade de seis anos já ser obrigatória desde 1964. A escolaridade obrigatória e

gratuita iria desenvolver-se para oito anos; os seis anos passaram a ser gratuitos em 1972 e os oito anos a partir do ano lectivo de 1973-74. Mas, penso ser útil recordar a situação com base em dados estatísticos oficiais relativos aos anos de 1973-74 e de 1969-70 e que estão resumidos no quadro seguinte:

Tipo de ensino		Nº de estabelecimentos		Pessoal docente		Número de alunos	
		1969-70	1973-74	1969-70	1973-74	1969-70	1973-74
Preparatório	Ensino Particular	1025	374	4217	2489	47 811	34 240
	Ensino Oficial	374	969	374	13 843	90 723	210 407
Secundário	Liceal Particular	387	313	4111	3436	66 460	88 670
	Liceal Oficial	51	151	3114	6871	53 913	123 095
	Técnico Particular	25	23	244	247	6845	7891
	Técnico Oficial	101	167	6579	9550	112 265	128 084

Estes números falam por si. A participação do ensino particular no sistema educativo pode ainda ser aprofundada consultando as estatísticas sobre institutos comerciais, industriais e agrícolas, onde a participação do ensino particular é quase nula. Na enfermagem, nas parteiras, no serviço social e no ensino artístico já há um maior equilíbrio, embora o número de docentes seja claramente insuficiente. No ensino normal, o de formação de professores, o predomínio é do ensino oficial.

Se estabelecermos um *benchmarking* com indicadores de qualidade designadamente em relação aos docentes *versus* número de estabelecimentos ou ao número de alunos *versus* número de docentes ou ao número de alunos por estabelecimento constatamos as fragilidades existentes, quer no ensino público quer no ensino particular. Em média as fragilidades deste último são maiores, com particular incidência na qualificação de professores.

Em síntese, uma maior aposta no ensino particular exigia e exige ainda hoje uma sociedade portuguesa não só mais empreendedora e dinâmica nas áreas educativa e formativa, mas também, um Estado menos intervencionista, mais inteligente e mais ágil na acreditação, na supervisão e na fiscalização. Muito se poderia dizer sobre este assunto. Uma coisa é certa.

Ontem como hoje, não faltam oportunidades no quadro da “democratização do ensino” ao ensino particular de qualidade.

Independentemente destas considerações não podemos esquecer o que estabelecia, já naquela altura, a Constituição Política: “O Estado procurará assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e aos bens de cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos e manterá oficialmente estabelecimentos de ensino, de investigação e de cultura”. Nesse quadro, repito, o desafio não era de aposta no ensino estatal ou no ensino particular, era o de equilibrar o sector público e o sector privado, com particular incidência, numa escolaridade obrigatória que naquela altura já estava definida como gratuita em oito anos, estando já previsto, para os jovens que abandonassem a escola, um nono ano. Assim está referido nos meus discursos⁷¹ e nos programas do IV Plano de Fomento. Este desígnio nacional foi interrompido até 1986, havendo um recuo de mais de uma década.

Houve pressões políticas (ou de outro tipo) para que a situação evoluísse da forma como evoluiu?

As pressões naturais que existiam eram as de concretizar a Reforma Educativa, de acordo com os princípios em que se baseava. Nesse sentido os professores foram os meus principais aliados. Não deixarei de sublinhar o que disse num discurso em 1973: “A democratização do ensino é ideal que para nós só se extinguirá com o último sopro da vida”. Vencer o atraso em que nos encontrávamos era, pois, a pressão maior sobre o Governo e os responsáveis pelo ensino público e privado. As intensas relações do meu Ministério com a OCDE e com os países democráticos, como os Estados Unidos, a França e a Inglaterra, que apoiavam a Reforma, constituíram um precioso incentivo tendo o ministro realizado visitas de Estado a esses países. Recordo-lhe, mais uma vez, que no início dos anos setenta a escolaridade de seis anos só era gratuita para quem frequentasse o 5º e 6º ano dos cursos complementares do ensino primário. Não me canso de repetir que o ciclo preparatório directo era obrigatório, mas, curiosamente, não era gratuito. Nesse contexto o ensino particular nunca tomou iniciativas para o ensino primário complementar. A escolaridade obrigatória não era cumprida.

⁷¹ Ver livros citados nas notas 1, 2 e 3.

Teve momentos em que se sentiu ultrapassado pelos acontecimentos, ou seja, momentos em que os seus colaboradores e autoridades locais actuavam *por conta própria*, designadamente no que respeita ao ensino particular.

Não, antes pelo contrário. A lentidão residia noutros sectores que queriam a todo o custo manter o *status quo*.

Sempre que chegassem ao meu conhecimento desvios de qualquer natureza não deixaria de os analisar e resolver de acordo com as orientações estabelecidas. A informação fidedigna das autoridades locais e dos colégios era essencial para resolver esses casos. A equipa de directores-gerais e de presidentes de institutos autónomos do Ministério da Educação Nacional era uma equipa de eleição. Por outro lado os Secretários de Estado responsáveis pela Administração Escolar mereciam-me toda a confiança.

A este propósito, agradecia que o Senhor Professor comentasse o seguinte trecho: “A sorte menos triste terá cabido àqueles que, compelidos pelo súbito aparecimento de novas Escolas Oficiais, em locais imprevisíveis, conseguiram vender ao Estado os seus estabelecimentos. Casos tem havido, porém, em que a falta de consideração vai ao ponto de não se dizer uma única palavra de aviso a quem, paciente e abnegadamente, montou a escola e construiu o pequeno edifício que durante largos anos, por vezes largas décadas, foi o único farol de cultura secundária em terras pobres que o Estado ignorou” (Voz Portucalense, 22/7/1972, p. 12).

Acho legítimas as críticas e as queixas. Mas as relações que os dirigentes do Ministério e os Secretários de Estado protagonizaram com proprietários dos colégios eram baseadas num comportamento humano e de respeito por todos os responsáveis educativos. Para me pronunciar sobre casos concretos - serão os casos a que a notícia se refere - seria necessário identificar e analisar cada um deles, para se formular um juízo de valor. A verdade, porém, é que, ao mesmo tempo, relatórios desses dirigentes, cujos nomes são conhecidos de todos, referiam informações não verdadeiras, falta de resposta a ofícios, diligências bloqueadas para esclarecimento e até escolas particulares clandestinas. Seria interessante, para se retirar uma conclusão, analisar nos arquivos do Ministério da Educação Nacional a justeza das queixas dos casos que refere.

Teve a nítida noção que estava a ser incompreendido pelos directores dos colégios, não conseguindo passar a mensagem de que desejava a colaboração do ensino particular?

O debate nacional e as respostas enviadas, deram uma noção clara do apoio e compreensão que mereceu a Reforma. Testemunhos de responsáveis pela educação em Portugal, como é o caso de colégios de referência e de altos dignitários da Igreja Católica, significam não só que a mensagem foi compreendida mas aceite com entusiasmo e esperança. É natural que os interesses de alguns construíssem barreiras acústicas a qualquer mensagem de mudança. O seu interesse pessoal e a incapacidade para vencer desafios são muitas vezes aspectos dominantes. É necessário ter a noção precisa das dificuldades e da natureza dos interesses em causa. Assim, muitos directores estavam na educação por missão e dedicação e pugnavam por interesses legítimos, enquanto outros pretendiam preservar a todo o custo o negócio, sem mudança. Não apresentavam projectos, não tinham ambição, solicitavam só apoio.

Por isso é necessário reflectir sobre os testemunhos dos que evidenciam dificuldades mas também sobre os que as venceram e colaboraram na escola para todos.

Os responsáveis do ensino particular reconheciam, aliás, que a sua organização não tinha capacidade de auto-regulação, de auto-avaliação e de separar o trigo do joio.

Recordo-me, neste contexto, das palavras que proferi numa reunião em 21 de Março de 1974, após um Encontro de Responsáveis de Ensino Particular, que teve lugar no Colégio do Sagrado Coração de Maria, incentivando-os a apresentar soluções, a concretizar projectos, a propor iniciativas na área da inovação pedagógica e a sugerir critérios para o financiamento do ensino particular. Tinha muita fé no Congresso do Ensino Particular previsto para fins de 1974, no Porto. O IV Plano de Fomento tinha consignado uma dotação elevadíssima para a Educação, que aumentaria à taxa de 12% entre 1974 e 1979. A “integração do ensino particular na rede nacional” era um objectivo bem definido.

Nos seus discursos de então, solicita muitas vezes a colaboração dedicada e leal do ensino particular. Notava “deslealdade” em muitas situações?

A colaboração dedicada e leal era um objectivo comum, um princípio. O pedido de colaboração era dirigido a todos sem excepção. A verdade é que, passados quarenta anos, a sociedade civil, ainda não deu conta do peso que pode ter nas decisões políticas, se realizar estudos criteriosos e independentes. A democracia participativa ainda hoje é muito débil.

Repito que a divisão e as contradições nas vozes que representavam o ensino particular, dificultavam a acção política, mas com prudência e vontade não senti quaisquer obstáculos intransponíveis.

Lembra-se de situações, sobretudo dos colégios pequenos de província, em que os proprietários até agradeceram a compra do estabelecimento?

A operacionalização de contratos neste âmbito pertencia aos directores-gerais e aos Secretários de Estado. Tratava-se de grandes senhores da Administração Pública e do Governo.

Sempre que um colégio encerrava, havia a preocupação do MEN em garantir o emprego dos seus professores e funcionários?

Já referi anteriormente a orientação dada e os programas concretos a ela associados. A valorização profissional dos professores e funcionários era uma grande preocupação, sendo necessário melhorar as qualificações científicas e pedagógicas de alguns docentes e a qualificação técnica de alguns funcionários. Por isso tomei as medidas já referidas.

O IV Plano de Fomento tinha programas de grande vulto para valorizar e garantir emprego.

Tendo em conta que democratizar o ensino era permitir que todos tivessem acesso ao ensino, privilegiando os alunos das localidades afastadas dos grandes centros, considera que terá sido o ensino particular o pioneiro da expansão escolar, no sector do ensino liceal?

Tive ocasião por diversas vezes de manifestar a minha admiração e gratidão por todos os pioneiros da expansão escolar. Foi uma grande aventura.

No nosso caso é essencial ter clara a situação à partida da Reforma em 1970. É bom repetir. A escolaridade obrigatória foi reduzida dos cinco anos fixados pela I República para três anos durante o Estado Novo, em 1930, pelo Decreto-Lei nº 18 140, de 22 de Março, do Ministro Cordeiro Ramos; foi aumentada para quatro anos só para o sexo masculino, em 1956, pelo Decreto-Lei nº 40 964, de 31 de Dezembro, do Ministro Leite Pinto e foi extensiva ao sexo feminino em 1960, pelo Decreto-Lei nº 42 994, de 28 de Maio, do mesmo ministro. Em 1964, a escolaridade obrigatória foi fixada pelo ministro Galvão Teles em seis anos, mas através de três vias: cursos complementares do ensino primário, ciclo preparatório directo e ciclo TV. Só o curso complementar era gratuito. A gratuidade dos seis anos através do ciclo preparatório e a extinção progressiva dos ciclos complementares é instituída pelo Decreto-Lei nº 254/72, de 27 de Julho. A Lei nº 5/73, de 25 de Julho, estabeleceu a escolaridade obrigatória de oito anos e é determinada a sua gratuidade através de qualquer ramo

secundário liceal ou técnico, enquanto não se generalizasse o ciclo preparatório de oito anos (Decreto-Lei nº 524/73, de 13 de Outubro).

Vencer o atraso português não se compadecia com o *status quo*. O ensino após a quarta classe no início de 1970 ainda era só privilégio de alguns. O ensino particular no ensino preparatório e liceal ajudou a minimizar este atraso. Afastou-se, porém, do ensino técnico-profissional e do ensino primário complementar. A solução do problema tinha, porém, uma dimensão que necessitava do ensino público e do ensino particular, nos termos constitucionais.

Sei que procurou alternativas para a acção da Igreja no campo da educação, como por exemplo a criação de Escolas Normais Superiores para a formação de professores do ensino básico. Não encontrou eco neste desafio?

A Reforma era um mundo de oportunidades. Assim é na Educação de hoje. Havia, um longo caminho a percorrer. O programa estratégico gizado em 1974 e expresso no IV Plano de Fomento, relativo ao período de 1974-1979, era aliciante. Pela minha parte, para além da Universidade Católica, tinha o maior desejo que a Igreja Católica assumisse papel relevante em duas Escolas Normais Superiores, de formação de professores.

Na década de sessenta, foi sócio fundador de uma escola católica diocesana. Quais as motivações que o levaram a acreditar num projecto desta natureza?

Diz bem. Fui sócio de uma escola católica diocesana. Fui sócio do Colégio de S. Teotónio, num projecto inovador para o tempo. Deixei de ser sócio, por razões éticas, logo que assumi as funções de ministro da Educação Nacional.

Tinha outros diplomas em curso quando se deu o 25 de Abril?

As tensões dos fins de 1973 e início de 1974 acumulavam-se na concretização de medidas estruturantes da Reforma Educativa. Pedi a demissão por três vezes mas o Prof. Marcello Caetano dissuadiu-me, acabando por me apoiar em certos diplomas e actuações em relação a outros ministérios que eu considerava cruciais. Assim, ainda que contrariado por forças mais conservadoras e não aprovados, na prática, em Conselho de Ministros, acabaram alguns diplomas por ser publicados. Cito-lhe o caso mais notório do *decreto-lei da expansão e diversificação do ensino superior* que criou as universidades no Minho, Aveiro, Nova de Lisboa e Évora e uma rede de Escolas Normais Superiores e Institutos Politécnicos. O Programa de execução deste decreto-lei estava assegurado pelo IV Plano de Fomento. E

como já disse, foi muito complexa e esteve por um fio a oficialização da Universidade Católica Portuguesa e a criação do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

Em Abril de 1974, entre os diplomas em fase de aprovação final, estavam dois: o Estatuto do Pessoal Docente do Ensino não superior (o Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior já tinha sido publicado em 1970). No novo Estatuto consegui um acordo *in extremis*, muito favorável aos professores. Aliás, no último Conselho de Ministros realizado em 23 de Abril [de 1974] não foram aprovados os aumentos dos salários da função pública porquanto, em simultâneo se iria proceder à aprovação do Estatuto dos professores. Curiosamente o 25 de Abril dá-se na madrugada em que directores-gerais, com directa relação com esse diploma, trabalhavam em minha casa, até às seis horas da manhã, para aperfeiçoar a redacção final, já acordados os pormenores com Marcello Caetano. O 25 de Abril adiou esse Estatuto por uns anos. O outro diploma em curso era sobre o modelo de governação e de gestão das instituições do ensino superior, com incidência imediata nas Universidades. Para esse diploma o acordo tornava-se muito difícil, face à mudança de posição do Presidente do Conselho perante o agravamento da situação política. Eu não podia ceder. Havia duas soluções para a evolução do regime: uma maior abertura ou uma maior rigidez. Mas isso é outro assunto. Aliás, o Prof. Dr. Veríssimo Serrão afirma que já estava convidado para me substituir e até marcada a sua posse para 28 de Abril (curiosamente num Domingo).

De qualquer modo quero prestar ao Prof. Marcello Caetano a minha homenagem e gratidão, porquanto, sem o apoio dele eu nada teria feito. Mas também é verdade que ele vivia momentos de muita inquietação e não se libertava de círculos dominados por um conservadorismo permanente. É interessante analisar os problemas que Marcello Caetano me coloca em mais de duas dezenas de cartas, reflectindo dúvidas que me não transmitia pessoalmente mas por escrito. Essas cartas traduzem pressões de pessoas próximas e de forças contra a mudança.

Passados quase quarenta anos, como se revê em todo este processo? Voltava a fazer o mesmo? O que teria alterado?

Sinto-me com orgulho pela obra realizada, com imensa gratidão pelo trabalho extraordinário dos meus colaboradores, pela excelente cooperação dos professores, pelo ambiente de esperança criado junto dos portugueses, pelos incontáveis testemunhos de apoio a nível nacional e internacional.

Naturalmente nunca, passados anos, se torna a fazer o mesmo.

Qual o contributo que deu para a elaboração do Programa do I Governo Provisório, juntamente com outras personalidades?

Não aceitei, por razões éticas, o convite que o General Spínola me formulou para primeiro-ministro; o que seria, para além disso, impossível perante o pensamento de uma Comissão Coordenadora do MFA, que eu considerava incompatível com o meu, pois era na sua maioria declaradamente marxista-leninista. Fui, no entanto, convidado pelo General Spínola para elaborar o Programa do I Governo Provisório. Aceitei o encargo e nesse mesmo dia defini com Spínola os temas dos “capítulos” a desenvolver no Programa. Trabalhei durante quatro dias, fechado em casa. Consultei vários amigos que trabalhavam comigo na Educação, e outras personalidades, algumas que vieram a ser nomeadas ministros por minha indicação. Finalizei o documento sem que alguém me transmitisse qualquer participação escrita.

O Programa foi aprovado, com algumas alterações, que revelarei nas minhas memórias, aliás muito curiosas.

O Senhor Professor foi acusado, por alguns sectores, de estar ligado à maçonaria, o que o teria condicionado em algumas decisões, mormente no tocante à Igreja e ao ensino particular. Quer comentar estas suspeições?

Nunca pertenci, nem pertença à maçonaria. Nunca entrei, mesmo, numa loja maçónica. Essa ligação chegou a ser referida em jornais, que me integravam numa plêiade de maçons influentes. Nessa altura fiz um desmentido. Tive e tenho amigos e colaboradores que soube por eles próprios serem maçons, o que em nada afectou a minha amizade e admiração pelas suas qualidades. Tive e tenho igualmente amigos e colaboradores da Opus Dei.

Desconheço a origem dessa afirmação e não sei quem são os sectores a que se refere. Recentemente verifiquei que nos meus *dossiers* da PIDE/DGS - aliás truncados em grande parte, com inúmeras páginas desaparecidas - era dado relevo a uma conferência que proferi no Rotary Club de Lisboa e se insinuava, por isso, ser *maçon*. Recentemente, um historiador de Aveiro, a propósito de agora se dizer que Salazar também era *maçon*, afirma “que só pelo facto de Veiga Simão pertencer à maçonaria é que se explica ser ministro antes e depois do 25 de Abril”. Esse historiador não divulga, porque não existem as fontes da sua investigação.

Os sectores de que me fala e estes a que eu me refiro talvez, por privilégio próprio, tenham obtido informações com origem na PIDE/DGS ou em organismos sucedâneos.

Em muitos dos discursos que o Senhor Professor proferiu nesta época, nota-se um apreço pela dimensão espiritual das coisas e da vida. Como é que um homem da física nuclear, da “matéria”, é sensível ao “espiritual”?

Fui educado numa família modesta e católica. A minha mãe, devota, que não teve a felicidade de frequentar a escola, governava a casa com saber inexcedível, na contabilidade, na organização da vida familiar e na cozinha. O meu pai, 1º Cabo da GNR, liberal, admirador de António José de Almeida, o Presidente da República que completara a legislatura de quatro anos e que o seduzira pelos seus discursos na visita ao Brasil, leitor de *O Primeiro de Janeiro*, ensinou-me português, aritmética e história até ao fim do 1º ciclo dos liceus. O meu irmão, mais velho oito anos, entrou na universidade quando entrei no liceu, e foi o meu protector de infância. Todos me influenciaram decisivamente na vida. Na Igreja de S. Vicente, conheci na catequese, o futuro Padre Viegas, pároco de Prados, aldeia dos meus pais. Este meu amigo exerceu o seu ministério de modo exemplar: durante largos anos a sua missão foi servir o povo. A epopeia da construção na aldeia de uma Igreja Nova, de novas escolas, de um posto TV e de um lar de idosos é digna de um autêntico pároco de terras beirãs. No liceu frequentei a disciplina de Educação Moral e Cívica. Nos últimos anos em que me foi ministrada, tive como professor o Cónego Luís Lopes de Melo. As suas qualidades de educador e a sua acção pedagógica, reconhecidas no País, valorizaram um discurso moral teórico, associando-o às realidades da vida e à justiça social. Foram excelentes as pesquisas que me mandou fazer sobre as provas da existência de Deus. Contribuiu de maneira indelével para uma educação, como alimento da inteligência e do espírito.

E assim o estudioso de Física Nuclear nunca deixou de se interessar pela ciência em relação com a origem da vida, a origem do Universo, o significado da lógica de três valores, a entropia e a morte do Universo, e a dualidade massa-energia. A Física está próxima da Filosofia. Ainda me recordo que um dos primeiros artigos que escrevi na Revista *Humanitas* da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra intitulava-se: *A Física Atómica e os Gregos*.

Monsenhor Luciano Guerra⁷²

Reitoria do Santuário de Fátima, 19 de Julho de 2007 / 10 de Julho de 2009

Como é que surgiu o interesse do Pe. Luciano Guerra pelo ensino particular?

Quando acabei os meus estudos académicos, vim para o Santuário de Fátima. Depois de dois anos, 1959 a 1961, fui nomeado Director do Externato Afonso Lopes Vieira, na Marinha Grande. O bispo da diocese comprara recentemente o alvará do externato. Estive lá de 1961 até 1964, portanto, 3 anos lectivos. De 1964 a 1968, fui para Paris onde estive ligado a 3 paróquias. Depois voltei para o Colégio da Marinha Grande, já para um novo edifício, cujo projecto fora acompanhando. Em 1973, fui nomeado reitor do Santuário de Fátima. O meu interesse pelo ensino particular começou em 1961, quando tomei o primeiro contacto com os seus problemas.

E que tipo de problemas é que havia nessa altura?

Sobretudo a escassez do ensino secundário. A Marinha Grande ainda não tinha o curso liceal, tinha só uma escola comercial e industrial. Nós éramos o único colégio, mesmo assim tínhamos poucos alunos, uma vez que a povoação, embora já bastante grande, era relativamente pobre, composta na grande maioria de operários fabris. Dos alunos do externato uma parte eram filhos da classe rica; havia uma dúzia de bolseiros da Câmara e do chamado Fundo Industrial Vidreiro; uns quantos eram dispensados das propinas, e a maioria pertencia a uma classe média de um ou dois filhos. Ainda recentemente me apareceu aqui um antigo aluno, filho único de um operário vidreiro, que a muito custo conseguiu emigrar – cheguei a escrever um artigo no jornal local, sobre o facto de o Estado Novo fazer então depender da entidade patronal a autorização para emigrar. O rapaz, bolseiro do Fundo Industrial, que me apareceu aqui em Fátima, passados mais de quarenta anos, é hoje médico em França, tem dois filhos médicos, e mais dois com cursos superiores. Houve assim vários outros; posso dizer que um verdadeiro escol de rapazes e raparigas saíram daquela escola, entre eles o nosso Conselheiro da Revolução e deputado António Marques Júnior. O problema era então a pobreza generalizada e a falta de ensino liceal, único que podia dar acesso a estudos superiores, e que só existia em Leiria, a doze quilómetros.

⁷² Ex-Reitor do Santuário de Fátima. Director do Externato Afonso Lopes Vieira até 1973. Destacado dinamizador do “Movimento das escolas católicas”.

A partir daí começou a participar em reuniões e encontros alargados com outras escolas católicas, e não só...

Não só comecei a participar, como tomei parte na sua organização. Sem quaisquer pretensões programáticas, esses encontros acabaram por ser uma espécie de “estados gerais do ensino particular”. Penso que começámos em Coimbra, no Colégio de São Teotónio, depois no Restelo, nas dominicanas, e no Sagrado Coração de Maria, também em Lisboa. O encontro que foi para mim o último, creio que já nomeado reitor do Santuário de Fátima, realizou-se aqui, no novo edifício do Colégio de S. Miguel, onde estiveram entre outros, pela primeira vez, a Dr.a Maria Barroso, directora do Colégio Moderno.

Foram reuniões que levavam algum tempo e cuidado a preparar. Trabalhámos em estreita colaboração, antes de mais o Pe. Joaquim Rodrigues Ventura, que regressara de Paris com um curso de Pedagogia, e foi desde então até hoje director do Colégio de S. Miguel, aqui em Fátima, e o Pe. Franklim Henriques da Cunha que, por esses anos, criara um colégio na Vieira de Leiria, onde era pároco.

Não me lembro de mais ninguém neste grupo pioneiro, e tenho muita pena se estou a ser omissos; mas recordo que, em número restrito de directores, chegámos a encontrar-nos no Colégio de Alcácer do Sal, com o respectivo director, Pe. Sampaio, e sempre pudemos beneficiar de um apoio muito franco e interessado do director do Colégio de S. Teotónio, o Pe. Pedro. A partir de determinada altura, começaram a tomar parte alguns dos grandes colégios de Lisboa e do Porto como o Valsassina e o Grande Colégio Universal, representado este pelo seu director, Dr. Fernando Brito, com seu irmão, Dr. Pinto Ribeiro, meu antigo colega em Roma, e ainda, como já referi, o Moderno. Em todos os encontros tivemos sempre algumas dezenas de instituições.

Qual era o objectivo dessas reuniões?

O objectivo primeiro era fortalecer o ensino da Igreja, mas unindo-nos ao restante ensino particular. Compreende-se que sempre tenha havido um problema de identidade nesses encontros. Os grandes colégios civis não estavam preparados, e talvez mesmo nem dispostos, a enquadrar-se num movimento que aparecesse como retintamente eclesial, e paralelo ao Grémio oficial. Refiro-me, para continuar a ser concreto, de um modo especial a estabelecimentos com as dimensões e estatuto do Valsassina e do Moderno. Já o Grande Colégio Universal do Porto, portanto esse meu colega e o seu irmão... talvez oferecessem menos resistência. Mas enfim, nós, grupo organizador, representávamos três instituições, sem projecção, quase sem nome, embora da Igreja, e além disso éramos da província. Lembro-me

a propósito, sem me recordar de pormenores, mas certamente por ocasião de alguma dificuldade de entendimento, que uma vez, em Lisboa, no encontro de Belém, cheguei a chamar à parte o meu colega Pinto Ribeiro, e acabei por perguntar-lhe: “mas afinal o que é que tu, e nós todos da Igreja, andamos aqui a fazer?” Houve algumas sessões um bocado difíceis. No Colégio do Sagrado Coração de Maria, um director que viera, se me não engano, dum estabelecimento alentejano, apareceu no palco com um discurso sem grande interesse, ao ponto de alguém se levantar a interpelar-me para o mandar calar. Diante dessa atitude, que me pareceu desrespeitosa e perigosa para o desenrolar dos trabalhos, tive de intervir energicamente: “Este nosso colega veio aqui com a sua intervenção preparada, por escrito, o que revela seriedade e respeito para com a assembleia. Porque não havemos de o deixar terminar? Dirigi-me então ao próprio: “De quanto tempo é que acha que precisa?” “Menos de 10 minutos”, respondeu ele. Então faça favor de continuar.

Mas uns queriam a união das escolas católicas e outros defendiam a união de todo o ensino particular confessional e não confessional. O ponto polémico residia aqui?

Havia também quem não quisesse uma associação confessional. Sem qualquer sentimento de suspeita infundada, mantive até hoje a impressão de que Pe. Belchior, então à frente do Colégio S. João de Brito, e que acabou por compreender-nos muito bem, estava então bastante arredio da ideia, o que aliás tentei compreender, pela atmosfera resultante do Concílio Vaticano II – a abertura ao mundo – e apesar de então se não adivinhar ainda o 25 de Abril.

Eles achavam que enfraquecia a coesão do movimento?

Creio que o assunto não chegou a ser discutido explicitamente. É evidente que enfraqueceria, se nós nos separássemos deles, não há dúvida nenhuma. Mas facto é que nós queríamos antes de mais fortalecer-nos internamente, para com a nossa força reforçada ajudarmos a união de todo o ensino particular. E também nos não parecia nada mal que, tal como nós, os colégios não pertencentes à Igreja fizessem entre si uma associação, com a qual pudéssemos trabalhar.

Mas o objectivo nunca foi a separação...

Não, de maneira nenhuma. Havia um ponto de clivagem muito importante, que era necessário ter presente, embora sem o nomear. Refiro-me à diferença entre colégios de prioridade lucrativa e estabelecimentos de finalidade primariamente pastoral. Eu sempre pensei, olhando para os exemplos mais próximos da província, que os leigos fundavam

colégios sobretudo por interesse lucrativo, enquanto a Igreja se interessava pelo ensino como lugar de cultura e educação cristã. Sempre pensei e continuo a pensar isso. A Igreja não tem os colégios por interesse material, e em princípio não enriquece com eles; ou então, se enriquece, procura investir – procurava naquele tempo – de novo no ensino. Claro que não pode prescindir-se do aspecto temporal, ligado ao desejo de proporcionar uma educação esmerada e conforme com os princípios da Igreja. É sabido que ao longo dos séculos a Igreja pôde aproveitar-se da mentalidade que conseguia criar com as suas escolas. Ao contrário, os particulares que nesses tempos iam fundando estabelecimentos de ensino, faziam-no sobretudo com intuito lucrativo. É de notar que um certo número eram padres, ex-padres, ou antigos seminaristas. Entre os padres, houve quem fundasse colégios da Igreja e colégios particulares, de sua propriedade. Recordo com saudade um santo homem, o Pe. Tarrinha, prior de Manteigas, que fundou o colégio como propriedade sua, e acabou por deixá-lo aos respectivos professores, anos antes de morrer. Foi o único colégio secundário naquela sede de concelho, até se criar lá o Ciclo Preparatório. Esses colégios da Igreja, de eclesiásticos e de alguns leigos, normalmente de raízes cristãs, é que constituíram a rede fundamental do ensino secundário liceal, antes nas cidades e depois nos meios rurais.

Portanto, a Igreja, que durante séculos fora o único alicerce do ensino em geral, em todos os níveis, nos grandes centros urbanos, à volta dos mosteiros e catedrais, acabou por ser também responsável pela instalação do ensino secundário em muitos concelhos. Considero que esse foi um dos campos da luta, que vem do liberalismo, e irá prolongar-se entre os particulares e o Estado, no ensino, como nos outros dois fundamentais, a saúde e a assistência social. Verdadeiras violências têm sido cometidas nesses três campos, por interesses mais ideológicos que sociais, quando o Estado deixa morrer, talvez de propósito, instituições longamente beneméritas, a pretexto do bem comum, em lugar de procurar conjugar as suas iniciativas com as estruturas que até aí, bem ou mal, foram pioneiras no serviço da sociedade. Mesmo não considerando as barbaridades do PREC, há ódios que permanecem vivos, por inércia ideológica, em detrimento do bem e da paz comuns.

Nessa altura, já tinham a noção de que estavam a ser os grandes executores da expansão do ensino?

Eu tinha. Aliás, essa consciência tornou-se mais clara quando o Doutor Veiga Simão, na melhor das intenções, quis dar um passo decisivo e apressado na democratização do ensino em todo o país. Na Marinha Grande, por exemplo, foi em pavilhões prefabricado que creio ainda hoje lá estão, que ele começou o seu programa. Reconheço que foi uma grande e

generosa iniciativa. Mas por aí, como também compreendo, esqueceu-se do ensino particular. Ele queria pôr Portugal inteiro com o Ciclo [Preparatório], mas não se interessou com o arrombo que isso significava para os colégios particulares. Foi isso que nos levou a pedir-lhe uma audiência. Quando chegámos lá, dirigiu-se-nos ele, mais ou menos nestes termos: “Afinal, quem são os senhores?” Talvez quisesse dizer com isso que não éramos os dirigentes do Grémio do Ensino Particular. Eu, que estava mesmo ao lado dele, respondi-lhe com certa altivez: “somos directores de estabelecimentos de ensino particular”. E pedi aos e às colegas que se apresentassem. Recordo que uma das pessoas que tomaram a palavra com mais energia foi a irmã Maria Antónia Guerreiro, das Doroteias, a quem estou ainda a ver, o rosto aureolado pela renda de uma touca branca, bordejando o véu negro do seu hábito pré-conciliar.

Foram encontros difíceis...

Nunca tivemos, graças a Deus, situações demasiado difíceis. O importante era deixar falar as pessoas, condição básica para se manter a disciplina. E nos encontros nunca prescindimos da nossa missa diária, já que a matriz era cristã, eclesial, e em grande parte sacerdotal. Isto apesar de nos reunirmos sem qualquer mandato oficial. Só mais tarde é que a Conferência Episcopal me pediu para fazer parte da comissão oficial encarregada de elaborar o novo estatuto do Ensino Particular.

Nesta altura, este grupo pioneiro representava todas as escolas privadas?

As que queriam, porque existia ainda o Grémio.

Como é que o Grémio conviveu com estas movimentações?

Estes encontros fizeram-se sempre à revelia do Grémio, que nem sequer consultávamos. Pessoalmente não era contra a situação, mas também não era pela situação, tentava ser livre.

Nesta luta interessava-vos mais uma alternativa ao Grémio...

Sim, sem dúvida. Nunca nos interessámos muito com o Grémio, pois percebia-se que era um organismo oficial e que, tal como os outros organismos corporativos, tinha a sua energia esgotada. Nós surgimos como uma força consciente, independente, nem de esquerda nem de direita, sem ideologia partidária. A nossa ideologia era a da Igreja: a fé, a seriedade, a honestidade, o desinteresse financeiro. E aqui, em questão de interesse financeiro, é que eu me distanciava de alguns leigos, que compreensivelmente pareciam querer aproveitar o

momento de um grande vazio educativo, em localidades onde já se manifestava grande desejo de ir além da escola primária. Mas também se compreende. É preciso notar que o ensino particular nas zonas da província teve de lutar muito para sobreviver. Nalguns lados valeu-lhe também o recurso a cursos nocturnos em resposta a pedidos urgentes de adultos. Alguns graduados da aeronáutica portuguesa devem as suas promoções ao facto de o Externato da Marinha Grande ter aberto um desses cursos, por insistência da Base Aérea de Monte Real.

Nos encontros com o Doutor Veiga Simão sentiu da parte dele alguma antipatia pelo ensino particular ou pelas escolas da Igreja, ou então que agisse de forma intencional de modo a extinguir algum ensino particular?

Não, não creio. A intenção dele, muito louvável, foi difundir o ensino secundário em Portugal. Mas como a gente admitia que ele não teria muita fé, e, pelo menos em Portugal, quem não tem muita fé é facilmente anticlerical, vinha-me à ideia que uma das possíveis energias dele poderia ser de facto essa aversão, muito difundida nos meios universitários, e desde os últimos séculos, contra a presença da Igreja na sociedade.

Mas Veiga Simão não tinha noção que ao construir uma escola do ensino secundário liceal junto de um colégio iria prejudicar este?

Penso que não, ou se tinha, não parecia ligar a isso. Ele estava comissionado para generalizar o ensino, era a sua missão. Da nossa parte é que começou a haver essa preocupação, que nos levou, em seguida, a reivindicar um novo estatuto. Reivindicámos porque conhecíamos a situação em França, onde o Pe. Ventura se especializara em pedagogia escolar – ainda estivemos juntos um ano em Paris – onde existiam dois tipos de contratos do ensino particular com o Estado, contratos de associação e contratos simples. Deste modo, pensámos: temos que tentar a mesma coisa em Portugal, porque senão qualquer dia estamos sufocados. Foi então que, no seguimento da nossa movimentação, se constituiu essa comissão. Presidia o Doutor Oliveira Ascensão, professor na Universidade Católica e na Faculdade de Direito de Lisboa, auxiliado por um seu assistente, o Dr. Gil Miranda. A eles foram agregados um representante do Grémio e outro da Igreja. A propósito recordo um episódio curioso. O Dr. Gil Miranda era ainda muito novo. Numa das reuniões, estranhei que eles trouxessem algum texto já muito adiantado, quase só para aprovação, diferente do que tínhamos conversado antes. Disse eu então, meio distraído: “o Professor deste senhor redige as coisas lá em casa, depois chega aqui e só temos que as aprovar”. Ele, Dr. Gil Miranda, acusou o toque, defendeu o professor com muito brio, e eu achei isso muito interessante. Anos depois o

Professor encontrou-me casualmente aqui no Santuário, e cumprimentou-me muito amavelmente. Já então eu compreendera o seu modo de actuar, porque quando se está a redigir a letra de um futuro estatuto, de uma futura lei, qualquer vírgula conta, empata, modifica, de modo que, se não temos alguém que despache o trabalho, às duas por três não se faz nada.

Como entende o facto de o Doutor Veiga Simão ter convidado para essa comissão um representante da Igreja Católica, quando o ensino privado já estaria representado através do Grémio? Não vê neste gesto um apreço especial do ministro para com a Igreja?

Pode ter sido simplesmente o reconhecimento de que éramos uma força já bastante estruturada e que por isso devia ser respeitada e aproveitada. Foi uma questão de bom senso.

O estatuto não chegou a ser publicado, mas ainda se lembra dos aspectos principais da proposta? Era favorável ao ensino particular?

Sim, era favorável, embora não tão favorável como nós queríamos, segundo já dei a entender. Mas não me recordo dos pormenores.

O Doutor Veiga Simão estava de acordo?

Foi ele que, na sua qualidade de ministro, aceitou e promoveu a iniciativa, por onde manifestou que havia uma intenção construtiva da sua parte. Não queria abafar. Só que havia muitas dificuldades económicas, e talvez também algumas ideológicas, ao que suponho, da parte dele, como pude suspeitar quando mais tarde aderiu ao Partido Socialista. Mas honra lhe seja feita pela iniciativa.

Considera, portanto, que Veiga Simão foi colaborante com o ensino particular...

Acho que sim. Mas percebia-se que os seus delegados coarctavam as nossas intenções, porque estavam mandatados pelo Governo para a redacção do estatuto. Ainda nos reunimos bastantes vezes, em Lisboa.

Mas reconhece que esse estatuto era extremamente importante para ajudar a organizar o ensino particular?

Sem dúvida. Pôr ordem nos estabelecimentos de ensino particular, era o que nós também queríamos. Era uma necessidade, pois nem todos funcionavam bem. O Estado tinha porém de

reconhecer que enquanto o óptimo não era possível, ou nem mesmo o bom, já eram louváveis os esforços para estabelecer o sofrível. Este princípio vale, aliás, vale ainda, para todas as instituições que têm as suas raízes primeiras em iniciativas particulares, e acabam por ir parar às mãos do Estado, quando este tem possibilidade de as estender à generalidade da povoação. Acontece também na saúde, e na assistência social. Estes são campos em que a obrigação da autoridade pública, sendo de carácter supletivo, deve começar pelo respeito e o fortalecimento do que já existe, em lugar de o matar, como se devesse começar do zero. É o princípio tão falado, e tão desrespeitado, da subsidiariedade, que a Igreja tanto defende, não só pelos seus direitos, como pelos dos indivíduos, da família, e de todas as comunidades intermédias entre esta e a Nação. Este princípio está a exigir estudo apurado e urgente, até à luz da resistência de certas nações relativamente à tendência centralista de grupos plurinacionais, como são já a União Europeia, e a própria O.N.U. O centralismo é um excesso que mata a centralização.

Que ensino particular era esse que não funcionava bem? Também escolas da Igreja?

Não conheci nenhuma escola que estivesse mesmo mal. Lembro-me mais dos meus vizinhos. O Pe. Franklim era um bandeirante. Estava na Vieira de Leiria onde só havia escola primária e nada mais. Estudos secundários só a Marinha Grande, a 15 quilómetros, e Leiria, a uns vinte e tal. Ele foi para lá, aproveitou as acanhadas dependências da igreja paroquial, colou-lhes uns barracões para servirem de salas de aula, tudo muito apertado, e começou. Foi assim, muito modestamente, com generosidade, coragem e persistência, que lançou os alicerces de uma obra que mais tarde o Estado pôde continuar e que o povo sentiu dever agradecer, levantando-lhe uma estátua, depois da sua morte. Ele fez tudo sem dinheiro, e creio que sem qualquer auxílio estatal. Conheci um outro caso vizinho, de um antigo seminarista, no Colégio da Guia, perto de Pombal. Passou-o ao Estado no 25 de Abril, admito que para evitar uma ocupação selvagem, quando a situação estava pelas ruas da amargura. Em Porto de Mós, o Dr. Perpétua, um homem de esquerda, construiu também um elegante colégio de raiz, não sei se com fundos próprios, e passou-o igualmente ao Estado, talvez por razões semelhantes, consta que bem vendido.

Mas estávamos a falar dos colégios que nem sempre manifestavam ensinar com qualidade...

Como já disse, não conheci nenhum que funcionasse propriamente mal. Aliás, naquele tempo de tanta carência, mesmo um colégio que funcionasse só suficientemente, já era bom, pois não havia outra coisa na terra. Porto de Mós não tinha nada. Alcobaça penso que tinha

uma escola industrial, mas não tinha liceu. A maioria das sedes de concelho nem ensino particular tinha. A Igreja foi avançando, porque também era ela que vivia nos meios mais pobres. As pessoas com alguma cultura viviam nas cidades. Mesmo nas sedes de concelho, para além do médico, do advogado, e do notário, ninguém tinha curso superior. Nas aldeias, nada. Até há muito pouco tempo só a Igreja estava preparada para viver ou para lançar pessoas com cultura superior, os padres, nos meios mais pobres. Veja-se um outro exemplo, ligado também à educação, a imprensa: muitos habitantes das aldeias ainda hoje só têm para ler a imprensa religiosa. O Estado esquece-se facilmente disso, quando, uma vez mais, também por razões ideológicas, alguns partidos parecem mesmo ter vontade de eliminar.

Considera que foi a Igreja, directa ou indirectamente, a grande impulsionadora da expansão do ensino em Portugal?

A Igreja foi a grande promotora do desenvolvimento do ensino em Portugal, como já tinha sido nos séculos anteriores a sua iniciadora e animadora. Agora era normal que, tornado possível o exercício do poder temporal a nível geral, competisse ao Estado a sua difusão em todo o território. Reconheça-se entretanto que a Igreja sempre foi auxiliada na sua missão pelo poder temporal, interessado na sua competência. Aconteceu entre nós nos séculos passados o que acontece hoje em muitos ou todos os países africanos, onde a religião ousa chegar, por convicção e generosidade, aos sertões que só muito mais tarde os ideólogos políticos descobrem, quando o terreno está desbravado e, às vezes, bem amanhado e quando até é fácil acusar de elitistas os grandes pioneiros.

Nessa altura havia muitas escolas que não eram consideradas “escolas católicas”, e que de facto eram de matriz cristã...

Exactamente. Ainda temos essa matriz. Uma pessoa/ família da terra, mais ou menos rica, algumas vezes por influência do pároco, aceita fundar, mete mãos à criação de uma escola. Aqui perto, em Albergaria dos Doze, o colégio foi criado por uma senhora, praticante, que o dirigiu durante bastantes anos.

Não admira por isso que nessas escolas se tivesse uma preocupação eminentemente educativa. É sabido que ainda hoje o nosso meio rural persiste numa ligação ideológica à Igreja Católica, que até nas suas preferências políticas se manifesta. Foi a Igreja que deu os primeiros contributos para a cultura, a saúde, a assistência.

Tem uma ideia da posição relativa das escolas católicas e de matriz cristã relativamente ao universo do ensino particular?

Nunca estudei a questão. Mas ousarei ir talvez aos 80%. É uma impressão muito intuitiva que me vem da convicção de que, mesmo nas sedes de concelho, para além da Igreja e de alguns proprietários ligados a ela, ninguém mais havia com energia suficiente para se lançar nesta tarefa. O médico, o advogado, o notário, ou o juiz, não tinham tempo, nem vocação, nem paciência, até porque ganhavam muito mais nas suas profissões do que no ensino. Para o ensino particular, mesmo admitindo que dava algum lucro, era preciso ter generosidade e vocação, às vezes também ousadia, e até algum atrevimento. As nossas sedes de concelho sofrem ainda hoje de uma certa herança liberal que lhes vem desses primeiros notáveis formados nas universidades laicas, nascidas do movimento que conduziu à Revolução Francesa. De resto, não havia mais ninguém com cultura. Havia o prior, e este era o único que sujava as mãos e os pés nas aldeias, e andava pelo meio do povo simples, pobre, e inculto, que só ele frequentava e amava. Ainda hoje o fenómeno é parecido, e torna-se patente na desertificação dos meios mais pobres. Os doutorados fogem do povo inculto. O padre e o missionário são educados para amar o povo, viver no meio do povo, e partilhar em certo grau a sua austeridade de vida. Ainda hoje, nos países em desenvolvimento, os três campos em que se funda a acção social da Igreja são a saúde, a educação e assistência social.

Na luta que travaram sentiu o apoio da hierarquia da Igreja?

Sim. O então Bispo de Leiria, D. João Venâncio, interessou-se muito. É verdade que foi favorecido pelas ajudas da Alemanha. Consta que o Colégio da Marinha Grande foi todo feito com dinheiro vindo de lá, assim como o Seminário de Leiria e o Colégio de S. Miguel, de Fátima.

E foi a Conferência Episcopal que me pediu para representar a Igreja, na comissão de preparação do estatuto. Portanto, estava lá com mandato. Isso significa que, de facto, a hierarquia se interessou.

Considera que o acelerado incremento da criação de escolas católicas na década de sessenta foi uma acção concertada do episcopado nacional, ou decorreu de iniciativas pontuais de párocos, bispos, congregações religiosas etc., procurando aproveitar uma crescente procura social do ensino secundário liceal?

Não creio que tenha havido um plano conjunto, mas pode ter havido uma corrente pastoral, possivelmente alimentada nas reuniões do episcopado, e talvez também incentivada

pelo Vaticano. No Patriarcado surgiram vários colégios, Almada, Bombarral, Lourinhã, Setúbal, Barreiro, Entroncamento, Caldas da Rainha, Azambuja, e outros. Em Coimbra, o Colégio de São Teotónio. Em Portalegre, o célebre Colégio de Santo António, de D. Agostinho Moura, que foi um incansável lutador. Para o Norte também houve muitos. E depois havia os colégios das congregações que seguiam o seu carisma próprio, nalguns casos multissecular.

Como é que eram as relações entre as escolas católicas diocesanas e as escolas pertencentes a congregações religiosas?

Boas. Nunca tive dificuldade nenhuma. Senti que elas colaboravam.

Embora, muitas delas não concordassem com a criação de uma associação de escolas católicas...

Não penso que fossem muitas. Talvez só os jesuítas. Estavam no seu direito. Os jesuítas tinham o direito dos grandes pioneiros. Mas não tenho consciência de que outras congregações, mesmo masculinas, discordassem da possível criação de uma associação. Aliás nem me lembro neste momento se o problema se pôs com persistência e clareza na ocasião. Nós éramos uma realidade, digamos, existencial, quase um epifenómeno, sem programa pré-concebido, cujo fito era, antes de mais, o Estatuto oficial.

Como é que explica o papel subalterno do ensino particular, designadamente das escolas católicas, durante o Estado Novo, quando as relações entre Salazar e o Cardeal Cerejeira eram cordiais?

Existia, antes de mais, uma razão económica. Não tendo a Nação meios suficientes para acorrer a todos os seus cidadãos, limitava-se a estabelecer o ensino nos meios mais populosos. Acontecera já com o ensino primário e aconteceria com o infantil. Competindo ao Estado o bem comum, e não lhe sendo possível proporcionar o bem da educação a todas as classes sociais, era normal que se dispensasse de contribuir para o ensino particular, que desde sempre fora aproveitado, como se compreende, pelas camadas mais ricas. A seguir ao 25 de Abril, aconteceu que tive um dia um encontro com o já referido membro do COPCON, meu aluno na Marinha Grande, e me confidenciou ser o único, nesse grupo então altamente responsável, a defender o Ensino Particular. Dizia-me ele que, na convicção dos seus pares, favorecer este ensino era o mesmo que pôr o Estado a fortalecer as classes mais ricas, o que evidentemente contrariava o ideário de todos os revolucionários de então.

Portanto, o que Salazar fez foi aproveitar a necessidade e possibilidade emergente de alguma classe média da província e das classes mais favorecidas das principais cidades para poupar dinheiro que lhe permitisse proporcionar a escola primária aos mais pobres. Por isso criou um Estatuto, que não só não favoreceu em nada o ensino particular, como o sobrecarregava com todas as exigências do ensino oficial.

Mas os colégios também acolhiam gente das classes mais humildes...

Com certeza que acolhiam, mas segundo as suas possibilidades, que eram muito limitadas, sobretudo na província, onde as mensalidades tinham que limitar-se ao mínimo e os mecenas eram raros. No meu colégio, como já disse, sempre tive vários alunos gratuitos e a outros tinha de fazer descontos consideráveis. Do que aliás me não arrependo, pois recebo com frequência provas de muita gratidão. Deixe só que lhe conte mais um caso. Um rapaz de 14 anos chega-me lá um dia, sozinho. Pede para conversar comigo e diz-me: “Sr. Fulano, eu ando na Escola Industrial, gostava de ser médico, mas não tenho a possibilidade de ir para o liceu (em Leiria, a 12 Km); o meu pai não tem dinheiro e eu lembrei-me de vir aqui pedir se o senhor me podia admitir”. Eu perguntei: “Por que é que gostavas de ser médico?” E ele respondeu: “Desde muito pequeno gosto de medicina, tenho livros e revistas de medicina que gosto de ler e sempre pensei que havia de ser médico”. Este rapazinho é hoje um óptimo neurocirurgião num dos nossos grandes hospitais. Histórias destas hão-de tê-las todos os estabelecimentos particulares, mesmo de leigos.

Aceitaram-no gratuitamente?

Penso que foi completamente de graça, já não me recordo bem. Em casos como este, eu tinha de procurar saber se os pais não poderiam contribuir com alguma coisa, porque sempre tive o cuidado de não pedir dinheiro à diocese, senão para obras.

Sente que havia muita atenção de outras escolas católicas relativamente a alunos desfavorecidos?

Eu penso que sim. Até porque a Igreja, pela sua própria razão de ser, sempre cultivou o amor para com os pobres. Digo-o com convicção profunda. É sabido que S. Paulo deu um solene raspanete aos cristãos de Corinto, que começavam, ou continuavam, com práticas de segregação, nas reuniões eucarísticas. É uma tentação que vem do mais íntimo da natureza, ao ponto de nalgumas regiões do planeta ainda hoje a segregação estar sacralizada, como vontade divina irrevogável. Sabemos que em África o apartheid chegou a querer fundar-se na

Bíblia. E é verdade que ainda hoje é muito difícil conseguir que todos os ricos, praticantes, e mesmo militantes, olhem para os pobres, na vida prática, como seus verdadeiros irmãos. Creio, porém, que o esforço é permanente. Agora, o que não podemos é morrer de fome para salvar os outros da morte. Cairíamos no erro do nadador salvador que se deixa morrer com o náufrago que pretende salvar. A Igreja hoje é pobre, em quase toda a Europa, mas particularmente em Portugal, onde vive exclusivamente da participação voluntária dos fiéis. A sua possibilidade de beneficência sofreu uma enorme queda desde que os seus bens começaram a ser confiscados, já em 1834, e depois com a República. Hoje é ao Estado que compete olhar particularmente pelas classes mais desfavorecidas, que têm direito radical a usufruir do bem comum, onde a educação ocupa um lugar cimeiro. É neste sentido que, na medida das suas possibilidades, deve ser exigido ao Estado que subsidie o Ensino Particular, no caso de as famílias das crianças o escolherem, direito que lhes assiste por força da natureza parental, e desde que o mesmo se comprometa a observar as condições mínimas exigíveis para o bem comum da convivência e do progresso. Está provado que, se o Estado subsidiar com justiça as famílias, a concorrência entre o particular e o oficial estimula a aprendizagem, respeita e enriquece a educação para o necessário pluralismo, e acaba por poupar dinheiro aos cofres públicos, porque o Estado, também por força da natureza, gasta mais e obtém menos resultados. No citado encontro com o Ministro Veiga Simão cheguei a desafiá-lo a dar-nos por aluno 90% por cento do que gastava nas escolas oficiais, garantindo que os resultados não seriam piores. Mantenho essa convicção.

E não creio que nestas circunstâncias a Igreja cedesse à tentação de preferir os alunos ricos, ou mais dotados, apesar de por temperamento sermos fáceis ao favoritismo. Uma equilibrada concorrência só poderia estimular o progresso quantitativo e qualitativo.

Pe. Manuel Clemente Teixeira⁷³

Amarante, Colégio de S. Gonçalo, 11 de Abril de 2006

Quando foi criado o Colégio de S. Gonçalo e porquê?

Era vontade do Bispo do Porto, por razões de ordem pastoral, criar, nesta terra distante da diocese um estabelecimento de ensino da Igreja.

Em 1930 foi criada uma escola infantil, num edifício sobranceiro ao rio Tâmega. Era uma casa doada por uns benfeitores da diocese do Porto. Por disposições testamentárias, foi, prioritariamente, criada uma classe infantil, para dar às crianças de Amarante, sobretudo às mais pobres, instrução, educação e até vestuário.

Era-lhes cobrada alguma propina?

Inicialmente, penso que não. Depois, os que podiam foram pagando. O fundador dessa escola, foi o Pe. Joaquim Teixeira da Silva, natural de Amarante, que era capelão da Misericórdia e pároco de uma freguesia próxima.

Em 1931, inicia-se o ensino secundário e o colégio passa a oferecer, além do infantário, classes da primária e primeiro e segundo ciclos do liceu (até ao actual 9º. Ano). Era um ensino pago, mas um ensino que tinha a cobertura e protecção da Igreja, a partir da diocese do Porto.

O que é que isso pretende significar?

Significa que os alunos que não podiam pagar as propinas, não eram discriminados e tinham igualmente acesso à matrícula, no colégio.

Era um ensino ministrado num espírito de missão e com um sentido de serviço às populações.

Nessa altura havia mais escolas privadas na zona?

Não havia. Efectivamente, anos antes – 1890 – iniciou-se o ensino secundário em Amarante com a criação do liceu. Porém, por razões desconhecidas, o estabelecimento de ensino não conseguiu sobreviver – o liceu acabou por ser extinto em 1913. Por conseguinte só em 1931 se implantava, de novo, o ensino secundário com a fundação do Colégio de S. Gonçalo – instituição de ensino particular, pertencente à Diocese do Porto.

⁷³ Director do Colégio de S. Gonçalo (diocesano), em Amarante, desde 1962.

Então não tiveram qualquer dificuldade até ao momento em que o Estado criou a escola técnica em Amarante?

Não, efectivamente. O colégio ia crescendo; foram criadas condições materiais de desenvolvimento e melhoria das instalações; aumentava o número de alunos; o colégio afirmava-se com muita segurança.

No início da década de 1940, foi nomeado para a direcção do colégio o Pe. José da Silva Ramalho. Este director durante os vinte anos que dirigiu o Colégio, continuou o trabalho do seu antecessor e desenvolveu-o muito, transformando-o numa escola que se impunha, quer pela preparação dos professores (recrutados com muito cuidado) quer pelo envolvimento dos pais interessados na aprendizagem dos filhos, quer ainda pela qualidade dos alunos que o frequentavam.

Isto já em plena “explosão escolar”...

Foi um pouco antes; a criação da escola técnica, não posso precisar bem, mas teria acontecido, por volta de 1963/64, já eu era o responsável pelo colégio. Claro que foi a criação de mais uma escola – uma escola concorrente. Porém a concorrência movida pela escola não criou embaraços, até porque ela dava os seus primeiros passos, com dificuldades naturais e o colégio estava devidamente estruturado e por isso continuou a singrar.

A verdadeira “explosão escolar” deu-se um pouco mais tarde, já com Veiga Simão. Este ministro provocou, em todo o país, uma verdadeira revolução no ensino, foi a chamada “democratização do ensino” em Portugal. É nesta conjuntura que aparecem em Amarante as escolas públicas – para além da escola técnica, surgem a escola preparatória e o liceu.

A criação destas escolas não teve em conta as necessidades locais; deveu-se, sobretudo, a razões de ordem política, ocorridas, muitas vezes, de forma arbitrária, gerando situações complexas de crise de qualidade de ensino.

Foi nessa altura que construíram o actual colégio ...

Sim, tivemos de sair das instalações junto ao rio e fomos obrigados a construir uma escola nova. Estávamos no início da década de setenta. Com mais espaço, pensamos em alargar a escolaridade até ao fim do liceu (antigos 6º e 7º anos) e foi o que sucedeu.

Foi um período difícil, de grande sacrifício, de grande turbulência, e de desafios terríveis. Não sabia bem o que havia de fazer. Por um lado, não podíamos continuar nas velhas instalações devido à ameaça de fecho, por parte do Estado. Por outro lado, começar uma vida nova com instalações por construir, encargos financeiros, e sem dinheiro disponível... E o

mais grave era a incerteza quanto à frequência dos alunos. Num meio pequeno, como Amarante, com várias escolas estatais concorrentes, gratuitas, era um risco e um desafio muitíssimo grande. A vontade do Bispo da altura, D. António Ferreira Gomes, foi a de que avançássemos. Era, igualmente, a minha vontade e avançámos: felizmente, com êxito. Construámos as novas instalações, abrimos os cursos complementares do liceu, alargamos o perímetro geográfico de alunos. O Colégio de S. Gonçalo deixou de ser um colégio local para se tornar regional. Nós hoje temos alunos de Paredes, Paços de Ferreira, Felgueiras, Lousada, Mondim de Basto, Celorico de Basto, Baião, Marco de Canaveses, etc.

Então terá sido este alargamento a outros públicos, uma das reacções à “explosão escolar”...

Sim, foi uma das estratégias seguidas, mas há aqui outro pormenor que importa frisar. Continuamos a ter população local em número elevado, que ultrapassa os 50% dos alunos. Portanto, a população local prefere-nos, apesar da concorrência (gratuita) das escolas oficiais e mesmo depois de estas melhorarem o seu desempenho. E, claro está, mais alunos não nos procuram porque, infelizmente, não têm condições financeiras para tal.

Ainda voltando à explosão escolar de Veiga Simão. O ministério contactou-vos, anunciando a construção de novas escolas na zona?

Não. Tomámos conhecimento dessas construções pelos jornais. Soubemos, nomeadamente que a secção liceal foi combinada durante um almoço do ministro com o presidente da câmara, na Pousada do Marão, sem qualquer contacto, sem qualquer atenção connosco. Questionei o presidente da câmara sobre o assunto, respondendo-me, simplesmente, que tinha de dar resposta política a um pedido político e que lhe interessava, como homem político de Amarante, trazer para a vila mais uma escola. Não estava contra o colégio, mas estava a favor da secção liceal. Foi este o único contacto que houve, e por minha iniciativa. Mais tarde, o presidente da câmara chegou a procurar-me dizendo-me que constava que a diocese estava disposta a vender o colégio. Respondi-lhe que tal não correspondia à verdade. Ainda o remeti ao bispo, que confirmou, obviamente, o que eu já lhe tinha dito. Portanto, de iniciativa de autoridades locais ou ligadas ao ministério da educação, não houve mais nada. Ninguém nos contactou e tudo o que se fez foi à revelia do colégio.

Perante esta situação comum a muitas dioceses, a nível das escolas católicas ou do ensino particular em geral houve alguma tomada de posição colectiva?

Não. Não houve porque uma grande parte das escolas particulares, nomeadamente escolas da Igreja cedeu, abdicou. Veiga Simão mandava negociar e comprava. Diante do espectro da escola sem alunos, venderam-se, assim, muitos colégios ao Estado, alguns dos quais pertencentes às dioceses e congregações religiosas. Repare que até nós fomos abordados pela câmara municipal para este efeito, sem qualquer fundamento. Portanto, não houve uma tomada de atitude colectiva, até porque as pessoas ficavam vencidas diante daquela explosão que, não só entristecia, como de alguma maneira era um espectro que se punha diante dos colégios pequenos, em relação ao futuro.

Este panorama não se começou a vislumbrar uns anos antes, com o Ministro Inocêncio Galvão Teles, durante a década de sessenta?

Não. A construção arbitrária de novas escolas públicas sentiu-se, efectivamente, com Veiga Simão. Até ele, éramos únicos, não havia concorrência. Ele é que deu o impulso à explosão escolar.

Por que é que foram as escolas católicas a resistir mais a estes novos desafios?

A Escola Católica é uma escola que está no terreno de uma forma diferente das demais. É uma escola que a Igreja implanta e que, de certo modo, oferece à população local. E fá-lo com sentido pastoral. Penso que não há nenhuma escola católica criada com o intuito de ganhar dinheiro. É o sentido da pastoral, da educação, da formação integral. Portanto, a maneira de estar em sociedade é diferente. A Escola Católica, de uma maneira geral, procura servir e servir com muita seriedade. Digo a pais, digo a professores: estamos para servir e servir bem; no dia em que não servirmos bem, com verdade e seriedade, fechamos as portas. Penso que estas duas realidades fundamentam uma escola diferente. Há escolas particulares pertencentes a pessoas que trabalham bastante bem, mas com o intuito, legítimo, do lucro. É natural que este facto não leve as populações a aderir tanto, até porque encontram outra segurança na Escola Católica e talvez outra maleabilidade em termos de frequência subsidiada, gratuita, o que torna muito mais fácil a frequência, sobretudo dos filhos das famílias menos dotadas.

Se a conjuntura estava difícil com Veiga Simão, agravou-se com a revolução de Abril...

São coisas diferentes, no meu ponto de vista. Veiga Simão era um ministro pertencente a um governo que tinha uma política para a educação; ele assumiu e pôs em prática essa política. Penso que fez mal ao ensino, nomeadamente, ao ensino particular, não porque

directamente quisesse fazer mal, mas, como político, quis desenvolver o ensino de qualquer maneira. E reside aqui o grande mal.

Em relação ao 25 de Abril a política educativa foi confrontada com inúmeras dificuldades endógenas e exógenas – eram os ministros sucessivos e a diversidade de critérios – o que era hoje, não era amanhã e já voltava a ser depois. E era a sociedade anárquica avessa a “regulamentos” e a princípios. Em Amarante tivemos algumas dificuldades – sobretudo porque o colégio tinha instalações adequadas, funcionava bem e os seus alunos obtinham bons resultados. Felizmente nunca houve qualquer atitude que nos molestasse.

Portanto, a seguir ao 25 de Abril, as escolas privadas sobreviventes aproveitaram o facto de haver muita anarquia nas escolas estatais...

É verdade. Não tivemos o sufoco anterior, da criação, da premência da escola pública, da explosão; tivemos sim a antipatia de gente insubordinada que reagia mal e sobretudo invejava instalações, ordem, disciplina, e aproveitamento escolar (pois os resultados eram muito bons).

Posso deduzir, pois, que a resposta desta escola e certamente das escolas católicas em geral ao processo de expansão escolar, foi a seriedade e qualidade do ensino ministrado, a procura de públicos não circunscritos à zona de implementação dos colégios...

Exactamente. Esta procura deveu-se ao clima de paz, de ordem e de serenidade expressas no dia-a-dia da vida e das tarefas escolares do colégio. A existência dum projecto educativo assumido por todos os intervenientes – professores, alunos e pais. A corresponsabilidade buscada intensamente por todos prestigiou o colégio, credibilizou-o local e regionalmente, tornando-o um estabelecimento de ensino modelar cuja população estudantil foi crescendo, tornando exíguas as instalações e obrigando os responsáveis a criar novos espaços para uma população de mais de 2 000 alunos.

Conhecendo bem a realidade da Escola Católica, considera que as outras escolas católicas passaram por situações semelhantes a esta?

Duma maneira geral, acho que sim. Pelos contactos que tinha e pelo que conhecia de vários colégios que visitava, sempre encontrei pessoas preocupadas e uma certa amargura pelas dificuldades sentidas em concretizar projectos educativos e em atingir objectivos propostos.

Em todo este processo como sentiu o apoio da hierarquia da Igreja. Houve diversas notas pastorais dos bispos a partir de 1962. Tiveram eco?

Tenho a ideia de que nunca faltou à Escola Católica o apoio esclarecido e firme da hierarquia. Também penso que os bispos manifestaram esse apoio através duma doutrinação adequada e pertinente sempre orientadora em tempos difíceis e conturbados. Porém, não sei, se a Igreja, no seu todo, terá assumido a importância da Escola Católica e a necessidade de falar dela e fazê-la impor-se nas várias dioceses, como escola da Igreja, como escola valorizada no sentido de dar às populações o melhor em termos de educação.

Como é que se entendem todas as dificuldades por que passaram as escolas católicas durante o Estado Novo, sabendo nós que havia uma relação privilegiada da Igreja com o Estado?

No Estado Novo tínhamos, no país, responsáveis políticos que dificilmente abdicavam dos seus princípios, nomeadamente no tocante ao relacionamento com a Igreja. O poder político não criava obstáculos mas também não cedia; dava liberdade mas condicionava a própria acção da Igreja, nomeadamente no tocante ao ensino da Escola Católica.

Com a revolução de Abril, o ensino privado sentiu necessidade em se associar, em unir esforços e, neste aspecto, as escolas católicas tiveram um papel preponderante...

Exigia-se uma tomada de atitude na afirmação do ensino particular. Até aqui e durante muitos anos o “estatuto” concedido ao ensino privado era o de ensino “supletivo”. Era um ensino tolerado cuja vigência terminava quando não fosse necessário e facilmente substituído pelo ensino público.

As escolas particulares reagem, promovem-se reuniões, aprofundam-se os estatutos sobre o direito de “ensinar e aprender” e funda-se uma Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP).

É uma associação de carácter pedagógico que tem como objectivo “revigorar” o Ensino Particular e torná-lo credível diante dos poderes constituídos e das populações, em ordem a um “Paralelismo Pedagógico” e mesmo uma “Autonomia Pedagógica”.

Mas também houve uma certa necessidade de as escolas católicas se unirem, pois possuíam um projecto comum. Sei da tentativa de se constituir a Associação das Escolas Católicas (AEC), consumada em 1978. Lembra-se desse período?

Perfeitamente. Sentiu-se a necessidade de dar resposta ao posicionamento da escola da Igreja. A escola da Igreja é uma escola particular mas não deve confundir-se com quaisquer escolas particulares. Tem de ser uma escola com o seu ideário, com o seu projecto educativo, com uma identidade própria. É uma escola fundada pela Igreja, com finalidades próprias e que existe num espírito de missão, dando à sociedade civil possibilidades de se expandir e de realizar, com verdade, com dignidade e em liberdade. Portanto, houve necessidade de uma identificação da escola que, sendo da Igreja, não era meramente particular. Em 1977 há o documento da Santa Sé, depois a Carta Pastoral dos bispos, que espevita e, de alguma maneira, nos lembra que há uma lacuna, há um vazio a preencher. Cria-se, pois, o DEC, Departamento da Escola Católica, a nível nacional e também estruturas próprias em todas as dioceses. Tudo isto, não tanto por imposição de quem quer que seja, mas por necessidade de dar à escola da Igreja – diocesana ou de congregação – um rosto próprio, uma verdadeira identidade.

E como é que se entende o facto de muitas escolas católicas não terem aderido à APEC, já na década de noventa?

Há por parte dos responsáveis das escolas particulares, nomeadamente das escolas da Igreja, uma preocupação de união de todas as escolas particulares, no sentido de defesa, face à situação discriminatória que vivemos que é de favorecimento da escola pública. Pensam muitos responsáveis da Escola Católica que a criação duma nova associação de escolas, mesmo católicas, divide e enfraquece o ensino particular e cooperativo, no seu todo.

Por outro lado e no meu ponto de vista, existe a necessidade de um esclarecimento, duma tomada de atitude, em abertura total, de parte a parte, no sentido de uma vez por todas desfazer dúvidas e apontar caminhos verdadeiros.

Por aquilo que experienciou (e experiencia), considera que, em geral, as escolas católicas procuram ser fiéis aos seus princípios (evangelizar, promover a síntese Fé-Cultura-Vida, abertura a todos, sobretudo aos mais débeis) ou estão cada vez mais a ficar “secularizadas/ estatizadas”?

A ideia que eu tenho é esta: a Escola Católica não pode deixar de ser uma boa escola. Conhecemos o quadro legal vigente e temos condições de ser uma boa escola. Depois, por razões de identidade, temos de ser sempre a escola que somos – escola da Igreja, escola católica – que instrui e que forma e educa. Em terceiro lugar, tem de haver um equilíbrio; a

Escola Católica não está muito interessada em mostrar que é “Escola Católica” por meras práticas exteriores, mais por esta atitude, ou aquela actividade...

Em suma – somos uma escola católica porque vivemos um ideário e projecto educativo; não nos envergonhamos do que somos livremente, todos os dias e não queremos, nem precisamos de fanaticamente, nos afirmarmos na sociedade.

O Colégio de S. Gonçalo declara-se um estabelecimento de ensino confessional católico, defendendo e promovendo, todavia, o respeito por todas as religiões e crenças, rejeitando toda a espécie de discriminação ou desprezo que se prendam a motivos religiosos ou ideológicos. Pretende-se inovador e inserido no ritmo dos tempos, solidário com o futuro, sem abdicar do respeito devido ao património e valores nacionais. Considera-se uma das respostas institucionais ao direito que toda a pessoa tem à educação e tem-se entre os factores decisivos da estruturação e vida da sociedade.

Obedece rigorosamente a princípios pluralistas, evitando toda a espécie de subordinação a objectivos políticos ou ideológicos, educando o espírito crítico e repelindo sectarismos.

Desenvolve no aluno a dimensão pessoal, social e religiosa, através duma educação personalizada, humanizadora e aberta ao transcendente.

Responsabiliza no processo educativo Pais, Professores, Alunos, Auxiliares Educativos, toda a comunidade envolvente, considerando assim a educação um processo progressivo e concentrado de equipa.

Cultiva o diálogo, a transparência e a compreensão, repudiando situações dogmatistas e conflituosas.

Defende a ordem, a harmonia, a imparcialidade, que derivam da justiça.

Prefere as medidas preventivas às correctivas. Abre-se a todas as concepções pedagógicas, metodológicas e práticas educativas conducentes a um maior enriquecimento e a uma melhor realização dos seus objectivos.

Recorre ao contributo dos educadores, pedagogos e filósofos que tornaram mais rica a humanidade, escolhendo do seu pensamento o que mais se configura com as concepções ideais da educação.

Que tipo de contrato tem com o Estado?

Temos contratos de associação para o ensino tecnológico e contrato simples para os restantes ciclos.

Sei que também têm internato, penso que feminino. Ainda se justifica nos dias de hoje?

O internato é um mal necessário. É feminino. Embora um pouco reduzido, existe para satisfazer pedidos que nos chegam. Continuamos a receber alunas internas, no sentido de dar apoio às famílias.

Noutros tempos, procuravam o internato, alunas filhas de pais emigrados ou de pais residentes em zonas carenciadas de escolas. Procuravam o internato os pais que desejavam para suas filhas uma melhor educação e instrução.

Hoje continuamos a receber alunas filhas de famílias desfeitas, de pais separados, de pais emigrados. Não é fácil, não é cómodo – é tremendamente responsabilizante.

Sei que no ensino secundário tem cursos tecnológicos com programas próprios. Foi uma aposta para ser uma escola “diferente” do figurino estatal? Foi também uma forma encontrada para captar novos alunos?

Temos cursos tecnológicos, sobretudo porque somos uma escola aberta, uma escola que procura dar resposta às necessidades do meio em que está inserida. A falta de mão-de-obra qualificada, a necessidade premente de quadros dirigentes bem estruturados, o envolvimento assumido de responsáveis de empresas e instituições públicas e privadas, conscientes das lacunas existentes e no sentido de preparar, verdadeiramente, o presente e prevenir o futuro, levaram-nos a apostar e a assumir, empenhadamente, a leccionação de cursos tecnológicos.

Como acha que a Escola Católica, hoje, pode conciliar a abertura a todos, porque é “católica”, com esta necessidade de cobrar propinas?

O ensino particular devia ser subsidiado como o ensino do Estado. Portanto, ou aceitamos uma democracia onde há igualdade de tratamento para todas as pessoas para frequentar escola pública ou particular, ou então não é verdadeira democracia. Sendo assim, a EC deve ter a possibilidade de receber os seus alunos – quem a procura – em igualdade de circunstâncias da escola pública. Isto não acontece por deficiência do Estado ou por má prática da democracia. Na realidade, não temos uma verdadeira democracia.

Por outro lado, a Escola Católica deve ser tanto quanto possível uma escola acessível a todos. Não deve ser escola de elite – nunca! – e deve, como Igreja, abrir as portas a quem a procura. Eu nunca neguei a entrada a um aluno que não pode pagar ou que só pode pagar menos.

Penso que o ideal seria a Igreja ter a sua escola e não precisar de mais nada, poder subsistir por si só, sem necessidade de recurso a outro contributo.

Quais os desafios que se colocam à Escola Católica para ela se continuar a impor como escola com projecto diferente?

Não vamos ter a escola populosa que tivemos, haverá menos gente, sabemos todos que realmente há falta de alunos. Vamos ter sempre uma escola católica presente, se ela souber trilhar estes caminhos da verdade, de identidade. Como Escola Católica deve ser a primeira em tudo, saber viver e conviver com todas as outras escolas, com a sociedade, tendo como objectivo o bem do aluno, a realização do aluno.

Não me parece que a escola católica acabe por soçobrar, porque os pais/famílias não querem.

A Escola Católica é uma realidade que se impôs; portanto amanhã, até pela acção da sociedade, encontraremos leigos preparados com disponibilidade para abraçarem toda esta tarefa de estarem à frente de escolas católicas. Portanto não vejo qualquer perigo e os desafios do futuro penso que são mais os desafios do caminho certo, do cumprimento, do que propriamente qualquer outro perigo ou outro desafio que venha de fora.

D. Manuel Falcão⁷⁴

Lisboa, 9 de Novembro de 2007

Nas décadas de 60 e 70 o Senhor D. Manuel esteve ligado ao ensino religioso e às escolas da Igreja. Do que é que se lembra desse período?

Houve um período de muitos colégios católicos, mas muitos deles não davam uma formação católica profunda aos seus alunos. Era pena porque sendo bons colégios, no aspecto do ensino, muitas vezes não exigiam uma atitude de fé cristã aos alunos. A certa altura, a partir de 1965, em que houve a crise das vocações religiosas e muitos abandonos quer de religiosos, quer de religiosas, esses colégios começaram a admitir professores que, embora católicos, não tinham formação cristã. Isto ainda está a acontecer nalguns deles.

A certa altura verificou-se que muitas escolas católicas não conseguiram resistir à pressão do Estado, que construiu escolas por todo o lado, sem apoiar devidamente as escolas privadas já existentes. Os que mais resistiam foram os colégios de religiosos; os diocesanos acabaram quase todos.

Perante esse cenário, o que é que os bispos fizeram para que a Escola Católica fosse mais autêntica e conseguisse resistir à concorrência das escolas estatais?

Sei que houve algumas intervenções públicas do episcopado, nesse sentido, mas sem grande resultado e talvez sem grande convicção da parte dos bispos.

Porquê?

Confesso que não sei. Quando os bispos se vêem com dificuldades financeiras nos colégios e têm que cobrir as despesas, eles encolhem-se e preferem fechar o colégio.

Não sentiam que a escola católica era um espaço de evangelização?

Com certeza que sentiam isso. Mas uma coisa é o sentir, outra é o saber teórico, outra é movimentar um grande esforço da parte deles e suponho que não houve esse grande esforço.

⁷⁴ Bispo emérito de Beja. Presidente do SNEC na década de setenta do século XX.

Nas décadas de 50 e 60 do século passado, criaram-se imensos colégios diocesanos. Terá sido uma acção concertada da Igreja, ou foram actos isolados de bispos, sacerdotes e religiosos atentos aos apelos societários?

Estou convencido que da parte dos bispos houve um grande interesse em lançar os colégios como um meio de formação da juventude. Certamente que conversando uns com os outros combinaram na Conferência Episcopal acções nesse sentido. O mesmo aconteceu com os seminários, pois eles lançaram os seminários mais ou menos ao mesmo tempo. Depois empenharam-se muito na Acção Católica. Tenho a impressão de que os bispos se absorveram muito na Acção Católica, nos seminários e na renovação da vida paroquial e quanto aos colégios terá sido uma actividade um pouco marginal, embora levada também a sério.

Estas questões normalmente são conversadas entre os bispos, quer nas assembleias plenárias, quer em reuniões informais. É costume já antigo que os bispos de determinada região se reúnam regularmente. Aí conversam e combinam coisas e naturalmente acertam planos de acção. Parece-me que terá havido qualquer coisa deste género no caso dos colégios católicos.

Durante a reforma Veiga Simão (entre 1970 e 1974) assistiu-se à construção maciça de escolas estatais, criando grande embaraço ao ensino privado. Sei que o sr. D. Manuel, como responsável pelo SNEC, foi alertado diversas vezes pelo Pe. João Rocha, na altura presidente do secretariado do ensino religioso do Patriarcado, para a grave situação de muitos colégios diocesanos. Considera que o episcopado se poderia ter empenhado mais para evitar o encerramento de muitas escolas católicas, designadamente na área da diocese de Lisboa?

Não me lembro de ter tido uma actividade directamente relacionada com os colégios católicos, designadamente na diocese de Lisboa, tanto mais que era o Senhor Cardeal Patriarca a assumir isso pessoalmente. Eu fui Bispo auxiliar do Cardeal Cerejeira até à sua resignação. Depois, o Cardeal António Ribeiro manteve-me nas mesmas funções, embora sem nomeação da Santa Sé. Nesses anos estive encarregado sucessivamente das regiões pastorais do Oeste do Patriarcado, de Setúbal e de Santarém, até, em 1975, ser nomeado para Beja.

O senhor D. Manuel lembra-se do movimento gerado por directores de colégios da zona centro, principalmente da zona de Leiria – o Pe. Joaquim Ventura, o Pe. Luciano Guerra e o Pe. Franklin, entre outros –, por volta de 1970, procurando criar uma

associação de escolas católicas, mas que depois agregaram outras escolas não confessionais e até conduziram à criação da actual associação do ensino privado?

Tenho pena mas não me lembro.

O Senhor D. Manuel lembra-se de algum facto significativo ligado à Escola Católica, ao ensino privado ou às relações do Estado com a educação?

Coisas precisas... com toda a franqueza já não me lembro de nada. Lembro-me destas ideias gerais que já disse. Havia uma certa pressão por parte do Estado numa linha laicista, que já vinha de há anos atrás, mas então se intensificava.

Dr. Manuel Tavares⁷⁵

Peniche, 29 de Agosto de 2007.

Sei que o Dr. Manuel Tavares foi um entusiasta da primeira associação de escolas católicas, como professor e como pai. Como foram esses primeiros contactos com o ensino particular, mais concretamente com a Escola Católica?

Foi logo a seguir ao 25 de Abril. Eu tinha regressado de África (mais concretamente de Moçambique) e o Ensino Particular foi a primeira oportunidade de trabalho que encontrei. Através do coadjutor da Lourinhã, Pe. Manuel da Graça, que tinha sido meu colega de curso nos tempos de Seminário, e conhecia bem o Director do Externato Atlântico, Pe. Luís da Costa, fui parar a esta escola da Igreja, pertença da Paróquia de Peniche.

Como foi a sua vivência numa escola católica, num período “revolucionário”?

Muito positiva e entusiasmante, naquele cenário pós 25 de Abril em que se vivia. O Externato Atlântico era uma verdadeira família: uma escola pequena, com óptima relação entre todos os que ali trabalhavam e entre estes e os Encarregados de Educação. Havia uma preocupação responsável, não só na tarefa do “ensinar” – os resultados académicos eram, na altura, a carta de apresentação do ensino dito particular – mas também na vertente do “educar”. Havia entre a direcção, professores e empregados uma sintonia muito grande nos objectivos a atingir, na consciência de que o centro da escola era o aluno, por cujo crescimento e formação humana e social éramos responsáveis.

Faltava, porém, ao Externato Atlântico o cunho específico de uma “Escola Católica”. Apesar de o Externato ser da paróquia havia professores que, publicamente, confessavam não serem crentes. Portanto, como transmitir uma mensagem, um ideal específico, se alguns professores não comungavam desse mesmo ideal? Foi esse o aspecto que mais me questionou como professor de uma escola católica.

Isso deveu-se ao facto de se estar a viver um período revolucionário?

Julgo que não. Era, na altura, um traço comum a várias escolas da Igreja, como posteriormente constatei. Na maior parte delas não havia Projecto Educativo, através do qual fossem definidos e se procurasse concretizar os objectivos específicos do “ser cristão”. Por

⁷⁵ Ex-professor do Externato Atlântico, em Peniche, e director pedagógico do mesmo entre 1976 e 1980. Co-fundador da Associação das Escolas Católicas, em 1978.

outras palavras: o “ensinar” não visava, tanto nos seus fins como na sua metodologia, promover a “síntese entre fé e cultura”. Além disso, faltava em muitas escolas da Igreja algo importante para a sua concretização: os “meios humanos” – muitos professores não comungavam sequer desse ideal.

Foi uma questão que o inquietou...

Sim. E foi a razão que me levou a participar nesses encontros tendentes à constituição da Associação de Escolas Católicas (AEC). Além disso, havia outro factor marcante: vivíamos um tempo de “luta pós-revolucionária”, com notória existência de forças hostis ao ensino, dito não estatal, e sobretudo anti-confessionais.

Como é que aderiu ao movimento que levou à criação de uma associação de escolas católicas?

Fui Director do Externato Atlântico durante 3 anos, a partir de Outubro de 1976 e, nessa altura, fui contactado e convidado pelo Director do Colégio de S. Miguel, Pe. Dr. Joaquim Ventura, a participar de forma mais activa nesses encontros. Havia já desde 1969, creio eu, uma preocupação muito séria em repensar o “ser escola” da Igreja, pessoas que se iam encontrando com alguma regularidade. Penso, no entanto, que o verdadeiro arranque da AEC acontece em Dezembro de 1977, num encontro de cerca de 20 colégios diocesanos, em Fátima, com o objectivo de reflectir sobre o documento “A Escola Católica”, publicado em Março desse ano pela Sagrada Congregação para a Educação Católica.

Sentiram a necessidade de a Escola Católica ter uma cultura e identidade próprias?

Pode dizer-se que esse foi o motivo e a conclusão principal desse encontro: o constatar, o tomar consciência de que era preciso caminhar na procura da identidade própria da Escola Católica, agora tornada mais clara com a publicação desse documento.

Na sequência de todos estes antecedentes, em Janeiro de 1978, foi enviado um documento à Comissão Episcopal de Educação Cristã, propondo, em síntese, 3 medidas que os presentes no referido encontro julgaram ser prioritárias, para se definir na prática a identidade da Escola Católica em Portugal: a produção pelo episcopado de um documento que definisse as grandes linhas de orientação e acção do ensino das escolas da Igreja; a criação de um órgão nacional, responsável pelo ensino das referidas escolas; a realização de um encontro nacional de todas as escolas da Igreja com vista à definição e concretização dos objectivos específicos de uma Escola Católica.

Nessa altura já estava criada a AEEP. Não havia o receio de enfraquecer o movimento associativo?

A AEEP era uma associação de escolas particulares e cooperativas – confessionais ou não – mais de carácter, diria, associativo, no seu sentido mais amplo, com a preocupação centrada na regularização das relações laborais entre entidades patronais e trabalhadores. E as escolas católicas tinham necessidade de algo mais: era imperioso definir e afirmar, perante a sociedade e o Estado, a sua própria identidade.

Essa convicção inquietava o universo das escolas católicas?

Como já afirmei anteriormente, essa inquietação existia já em algumas EC, mas não na sua maioria.

Mas havia mais adesão das escolas católicas diocesanas do que das escolas católicas congregacionais?

Sim, porque as escolas das congregações religiosas já tinham uma maior consciência do “ser Escola Católica”, com estruturas associativas próprias (CNIR e FNIRF, por exemplo) e sentiam menos essa necessidade. Daí termos sentido, naturalmente, de início, alguma reserva em aderir a um movimento que, a pouco e pouco, se ia definindo a si próprio.

Mas era vosso desejo integrar, também, as escolas religiosas...

Claro. Nós queríamos que fosse todo o ensino católico (de particulares, diocesano, das ordens religiosas) a entrar no mesmo barco, de forma a definirmos de vez, e de modo claro, a nossa identidade e a defendê-la conjuntamente. As escolas religiosas, como disse, já iam um pouco mais à frente e daí uma certa expectativa naquilo em que parariam as coisas.

Em 1981 escreve palavras bem duras dirigidas aos mais altos responsáveis da Igreja. No boletim especial da AEC⁷⁶, o Dr. Manuel Tavares falava “do olhar complacente ou impotente da hierarquia”, das “omissões do passado”, com algum ar de revolta. Porquê?

Desde que propusemos ao episcopado, em Janeiro de 1978, a criação de um órgão nacional para o ensino da Igreja, em documento dirigido ao Sr. presidente da CEEC, por

⁷⁶ *Boletim* “A Escola Católica” (1981). Número especial editado pela Associação das Escolas Católicas (AEC).

iniciativas diversas, fomos, a seu tempo, insistindo na urgência de tal órgão. Sentimos alguma reserva da hierarquia, talvez por já existir o Secretariado Nacional da Educação Cristã, e por, eventualmente, terem entendido que pretendíamos substituir tal Secretariado. Não. O que pretendíamos era que a problemática específica da Escola Católica e a sua afirmação no quadro geral do ensino não se diluísse nas tarefas mais abrangentes de um Secretariado voltado essencialmente para o ensino religioso em geral. Só em 30 de Abril de 1980 é que da parte da CEEC a Associação de Escolas Católicas foi oficialmente reconhecida e aceite pelo episcopado como interlocutor válido, mas, cito, “até ao momento em que se possa criar um serviço ou departamento que se ocupe especificamente da Escola Católica”. Portanto, desde logo, destinada a uma existência limitada no tempo.

No boletim, também fala “na chocante abdicação, descrença, medo e até boicote por parte de pessoas altamente responsáveis”. O que o levou a escrever isto?

Naquela altura era novo, tinha o “sangue na guelra”, como se costuma dizer, e por isso caracterizei alguns aspectos paralisantes do processo de forma muito viva, com expressões que hoje, certamente, não utilizaria. Era notória a existência de demasiadas hesitações, receios... excessiva “prudência” de diversos sectores e agentes que pareciam querer estar e não estar no barco, por diversas razões que não interessa agora dissecar. Mas, de facto, não se assumiam de forma clara e frontal.

O que escreve neste boletim é já depois da criação do Departamento da Escola Católica (DEC), órgão integrado no SNEC e que se dedicava à Escola Católica. Mas, embora tenha sido satisfeita uma das vossas pretensões, dá a ideia que não se regozijaram por esse facto. Porquê?

De facto, não era o que pretendíamos. Porém, só havia duas atitudes a tomar: ou aceitar a decisão do episcopado – a criação do Departamento, dentro da estrutura do SNEC – ou prosseguir nos nossos objectivos, à revelia ou em ruptura com o episcopado. Prevaleceu em nós a consciência muito clara do que é “ser Igreja”. A posição tomada por nós só podia ser a de comunhão e não outra qualquer.

A partir da criação do DEC acharam que tinham cumprido a vossa missão?

Não era bem isso que tínhamos sonhado e pelo qual nos havíamos empenhado. Mas não podíamos tomar outra atitude senão sermos cristãos coerentes e obedecer. Diria que foi uma

forma crítica de passar o testemunho a quem tinha agora a responsabilidade primeira de fazer crescer “a criança recém-nascida”.

O DEC correspondeu às vossas expectativas?

Às minhas não. Os outros responderão por si. E os factos posteriores parecem confirmá-lo. O que aconteceu ao DEC?

Expuseram essa preocupação aos bispos?

Houve entre nós a noção muito clara de “missão cumprida!”. O episcopado assumiu os destinos da Escola Católica. Quem éramos nós para dizer não, protestar, ser fonte de conflitos? Não, esse não era o caminho correcto.

No desenrolar de todo este processo, participou em reuniões com a hierarquia da Igreja?

Pessoalmente, não.

E com os representantes dos religiosos?

Aí, sim. Estive duas ou três vezes reunido com representantes das congregações religiosas.

O que sentiu da parte deles?

No início, como já disse, senti alguma prudência natural, pois já tinham as suas estruturas próprias. E certamente pensariam: “Como conciliar as duas estruturas? Deixamos uma e passamos a lutar por outra?” Não era fácil! Por isso, houve uma certa hesitação que teve a ver, provavelmente, com a própria disciplina interna. Numa dessas reuniões, e perante uma certa indefinição, alguém sugeriu que talvez não valesse a pena avançar. Então, saiu-me mais ou menos este desabafo de que alguns ainda se lembram: “No fundo, trata-se de uma questão de fé. Ou acreditamos que as escolas católicas têm de ter uma marca própria ou não. Se acreditamos vamos em frente. Se não acreditamos, não vale a pena perdermos o nosso tempo”...

Qual foi a reacção dos provinciais?

Começaram a dizer que não era bem assim, que o problema não se podia pôr dessa maneira tão radical, etc. etc. Saiu, estava dito! O certo é que numa reunião posterior, algumas dessas escolas aderiram ao projecto e o número de apoiantes foi aumentando.

Acha que a generalidade dos bispos acreditava no papel evangelizador da Escola Católica?

Que me perdoem, mas na altura não foi fácil perceber o que pensavam os nossos bispos. Tínhamos a adesão clara e expressa de alguns, como era o caso de D. Alberto Cosme do Amaral, que enviou o documento “A Escola Católica” da Sagrada Congregação para a Educação Cristã aos respectivos párocos e organizações paroquiais, recomendando o estudo do documento para que as suas conclusões fossem posteriormente reflectidas em reuniões vicariais. Quanto à maioria deles, estou convencido de que, no fundo, não tinham a noção clara do verdadeiro estado em que se encontravam as ditas escolas católicas.

Mas considera que essa situação acontecia na generalidade das escolas católicas?

Penso que sim, não só pelo que se passava na minha escola como em várias outras com cujos professores fui mantendo contacto nesta tentativa da legalização da AEC. Claro que havia excepções como era o caso do Colégio de S. Miguel, em Fátima, por exemplo. Refiro-me, concretamente a este, por ter tido, com os seus responsáveis e professores, um contacto mais directo, numa procura séria do verdadeiro rumo para as escolas católicas. A generalidade das escolas da Igreja apresentava, de facto, algumas marcas cristãs, mais a nível da promoção e defesa dos valores humanos, tais como: disciplina, respeito pelo outro – sobretudo pelos de menos condições económicas –, responsabilidade profissional, o respeito pelas diferenças, etc. Mas faltava dar o salto e assumir, sem complexos, a verdadeira dimensão do “ser cristão”, também a nível do ensino.

Passados trinta anos, acha que valeu a pena todo esse esforço por congregar as escolas católicas em torno de um projecto comum?

Seguramente. É um dever – diria ontológico – do cristão lançar a semente à terra, mesmo se na altura não produz os frutos sonhados. Creio que vale sempre a pena lutar por um ideal. Se eu naquela altura não tivesse lutado por esse ideal, teria sido hipócrita, pois seria uma negação daquilo em que acreditava. Portanto, se acreditava que a Escola Católica tinha uma missão muito específica a desempenhar, eu tinha de ser coerente e, deste modo, tinha de

tomar a atitude que tomei. Talvez de outra forma, ditada pela experiência posterior, mas que o faria novamente hoje, disso não tenho dúvidas.

Doutora Manuela Teixeira⁷⁷

Porto, Instituto Superior de Educação e Trabalho, 14 de Fevereiro de 2007

Quando é que a Doutora Manuela Teixeira começou a tomar contacto com a problemática do ensino particular?

Eu só trabalhei no ensino particular. Portanto, fui aluna no ensino particular e só na Universidade é que fui aluna do ensino público. Só para os graus académicos superiores frequentei o ensino público e, como professora, sempre estive no ensino particular. Depois, claro que tenho contacto com o ensino público a partir de 1974 quando entro no movimento associativo. As primeiras reuniões onde começamos a discutir esta problemática a fundo são logo a seguir ao 25 de Abril em reuniões que são convocadas em Lisboa (onde nunca esquecerei o Pe. Burguete, que foi uma figura de proa). Longe estávamos de saber como as coisas iam evoluir, face a uma situação que parecia tornar-se muito radical. A esse nível acho que, por acaso, o Dr. Aldónio Gomes, que era Inspector-Geral do Ensino Particular, foi uma figura importante de moderação. Mas lembro-me muito bem de algumas intervenções de alguns Secretários de Estado: um que chegou a comparar o ensino particular a uma fábrica de sabonetes e, portanto, não tinha que ter nenhum estatuto específico. Digamos que essa é uma época “muito forte”, muito controversa. Aqui, no Porto, houve uma reunião na antiga Faculdade de Letras, com a presença de Vítor Alves, Ministro da Educação, em que as pessoas começaram a dizer mal do ensino particular. Lembro-me de ter dito que naquele ensino particular onde estive só tinha encontrado coisas correctas, que sabia também de muitas coisas que corriam mal no ensino oficial e, portanto, achava que a discussão não deveria ser acerca da seriedade e da qualidade no ensino público e da falta de seriedade e falta de qualidade no ensino particular. Lembro-me que essa foi uma reunião bastante viva, onde as pessoas ficaram chocadas com a minha intervenção, na medida em que eu era dirigente sindical. No tempo de Victor Alves eu estava na direcção do Sindicato de Professores da Zona Norte, recém-constituído a 30 de Abril de 1974. Portanto, embora a minha experiência fosse

⁷⁷ Vice-Presidente da Direcção do Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET). Foi Directora do Externato N^a S^a do Perpétuo Socorro, no Porto, Presidente do Sindicato dos Professores da Zona Norte, Secretária-Geral da Federação Nacional dos Sindicatos da Educação e Presidente da UGT.

de aluna e depois de professora em colégios católicos (das Doroteias, primeiro, e, depois, do Perpétuo Socorro), a discussão da qualidade, como tal, surge-me muito a partir de 1974-75.

Que tipos de escolas particulares existiam na altura?

Ora bem, existiam por um lado os colégios católicos que foram aqueles com os quais eu mais me relacionei: as Doroteias, os Jesuítas, os Salesianos... Os diocesanos, apesar de tudo, aqui no Porto não tinham, nem tiveram uma influência tão grande.

Depois, claro que contactei, já como dirigente sindical, os colégios particulares não confessionais, nalguns dos quais havia coisas horríveis e outros que eram muito bons. Ou seja, eu acho que havia colégios que, realmente, não tinham grande qualidade, que tinham os professores com contratos muito discutíveis, mas acho que não era, nem de longe, a maioria, até porque há uma coisa que ocorre aqui: vários colégios fecham logo a seguir ao 25 de Abril.

Alguns já tinham encerrado antes, com a reforma Veiga Simão...

Começam a fechar alguns antes, mas há um conjunto de colégios, sobretudo colégios mais pequenos, com os quais há problemas, inclusivamente nas notas atribuídas. Ao que se dizia, havia alunos que saíam no final do segundo trimestre com notas péssimas do ensino público e iam para o privado e conseguiam passar. Eu, para lhe dizer a verdade, tive queixas, mas nunca consegui apurar completamente. Aquilo que consegui apurar foi que alguns colégios não cumpriam os contratos colectivos de trabalho e aí fizemos denúncias e houve até situações em que lhes foi retirado não o alvará mas o paralelismo pedagógico. Retirada de alvarás a colégios, eu não quero dizer que não haja, mas não me recordo.

Mas essas irregularidades verificavam-se também em colégios católicos?

Não. Que eu soubesse, em escolas da Igreja, não. Eram vários colégios relativamente pequenos que faziam negócio com o ensino.

Sentiu o protagonismo das escolas católicas dentro do ensino particular em termos de qualidade pedagógica e em termos de luta pela liberdade de ensino?

Eu penso que a luta pela liberdade de ensino foi muito forte entre as escolas católicas. Claro que colégios como o Valsassina, em Lisboa, ou o Grande Colégio Universal, no Porto, que são escolas não confessionais, participaram também muito activamente. Aliás, os mais activos acabaram por vir a integrar as direcções da AEEP. A perspectiva com que eu mais me identificava foi, sem dúvida, a do Pe. Burguete. Na minha opinião foi uma pessoa com um

pensamento muito bem estruturado. Entre as Doroteias houve também pessoas muito investidas, mas acho que o Pe. Burguete – esta é a minha percepção – teve um papel de grande liderança. Depois, naturalmente, o director do colégio S. João de Brito, na altura, o Pe. Belchior, e vários outros. Recordo grandes discussões como, por exemplo a discussão sobre as diferenças com que se confrontavam os alunos do ensino particular e os do ensino público relativamente aos exames. Foi uma grande luta para conseguir que os alunos do ensino particular fizessem os exames no seu próprio estabelecimento de ensino mesmo quando os exames eram de nível nacional.

Depois, senão ao mesmo tempo, foi a luta pela autonomia pedagógica e pelo paralelismo pedagógico; não foi só uma luta da Igreja, foi uma luta em que muitos se envolveram. Acho que houve um papel muito importante dos grandes colégios, sobretudo, de Lisboa e Porto – admito que a zona Centro também tenha participado, mas não me lembro – e, por outro lado, quero reivindicar que o meu sindicato teve um papel muito importante a esse nível. Também no PSD havia um conjunto de pessoas que se batiam muito pelo ensino particular. Por outro lado, também penso que o próprio facto de a família do Dr. Mário Soares ter um colégio, na minha perspectiva, pode ter tido influência na atitude do Partido Socialista que, a este nível, teve sempre uma atitude mais favorável ao ensino particular do que os seus congéneres dos demais países europeus. As lutas que se travam ao longo de vários anos pela dignificação do ensino particular no pós 25 de Abril e que se prolongam pelos anos 80, não têm um único protagonista. Acho que há, realmente, os grandes colégios (muita união) onde eu diria não haver diferença no empenho entre colégios laicos grandes, os colégios da Igreja, e também o apoio, designadamente dos sindicatos mais da minha área política. Houve aí – nos sindicatos – uma grande divisão. Havia designadamente o sindicato da grande Lisboa que era completamente contra o ensino particular onde estava António Teodoro (acho muita graça porque, hoje, o Doutor António Teodoro está no ensino particular superior) e sindicatos como o da Zona Norte e o da Zona Centro, próximos do PSD a defender o ensino particular. Não penso que se conseguisse ter avançado tanto se todos os sindicatos estivessem na mesma posição que estava o sindicato da grande Lisboa. Houve aqui dois pólos opostos, que estão na origem da FNE e da FENPROF, com a FNE todo o tempo a lutar por um ensino particular de qualidade, por um ensino particular que cumprisse todos os requisitos legais, certamente controlado, tendo nós consciência de que também uma pedra de toque era que houvesse contratos colectivos correctos, que não permitissem que o ensino particular florescesse à custa de trabalho menos qualificado ou do trabalho menos remunerado. Mas, por exemplo, um aspecto que eu considero muito pertinente foi termos conseguido a profissionalização para o

ensino particular, que os professores do ensino particular se pudessem profissionalizar, tal como os outros. O que acontecia, até ganharmos esta luta, é que os professores do ensino particular para se profissionalizarem tinham de ir para o ensino público; a conquista da profissionalização realizada no ensino particular foi, também, um elemento muito importante na altura de fazer a equiparação da qualidade dos sistemas. Não é que pessoalmente ache que são os graus que garantem a qualidade mas é evidente que numa escola é uma condição necessária. Mas acho que aí a luta foi muito importante e foi conseguida, inclusivamente, quando mais tarde se vem a conseguir, já no tempo do professor Cavaco Silva como Primeiro-Ministro, que os professores do ensino particular tivessem o mesmo sistema de aposentação que os professores do ensino público. Há aqui, também, de novo uma conjugação do movimento sindical com o movimento desenvolvido pela AEEP. Dizer, assim, aqui, quem foi mais ou menos determinante, eu até deveria ser sempre a última pessoa a dizê-lo, uma vez que seria sempre juiz em causa própria, mas acho que houve uma grande articulação. Curiosamente, acho que nos últimos anos se perdeu muito poder reivindicativo para o ensino particular. Não sei se são os próprios colégios que já estão satisfeitos com o que têm, porque às vezes mais exigências envolvem mais gastos, mas penso que houve uma força que se conseguiu ter e desenvolver ao longo de vários anos. Aliás, é curioso que tendo trabalhado muito juntos no princípio, nos últimos anos, com a AEEP, nós tivemos bastante desacordo e era quase como se não tivéssemos tido um tempo em que discutimos juntos e em que encontrámos soluções em comum. Não sei se a partir de determinada altura os colégios não acharam também que levar mais longe determinadas equiparações lhes ficava muito pesado, mas há um tempo a partir do qual deixamos de remar todos na mesma direcção.

A propósito da AEEP, lembra-se dos tempos da criação desta associação?

Aí a minha situação foi complicada, porque eu era a Directora Pedagógica, à época, do Externato de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que está também ligado à Igreja. Fui à reunião, mas não pude assinar. Teve de ir outra pessoa em representação do Externato porque eu era dirigente sindical e portanto não podia estar nas duas posições. Ou seja, eu estive lá como observadora. Lembro-me da reunião. Havia dois movimentos em presença: um movimento bastante conservador que queria manter o Grémio e outro que desejava uma outra lógica; este segundo movimento liderado, sem dúvida, de novo, pelo Pe. Burguete, pelos Dr. Valsassina, Fernando Brito e outros, mereciam o meu apoio mas não estive metida por dentro deste processo. Aconteceu comigo o mesmo que aconteceu com a Ir. Maria António Guerreiro: fomos convidadas para um trabalho de maior proximidade mas não pudemos

aceitar esse convite porque estávamos as duas no sindicato. Fomos lá como observadoras, e foram outras pessoas a representar as instituições particulares que dirigíamos pedagogicamente, porque nós não as podíamos representar. A minha memória não é, certamente, tão fiel a esse nível como a de muitas outras pessoas. Queria como é óbvio que a AEEP surgisse numa outra lógica, mas não pude envolver-me porque tinha feito anteriormente uma opção sindical.

No período do PREC, sentiu que havia um ataque deliberado do poder político às escolas católicas, ou seja, à Igreja, ou havia a intenção de atingir o ensino particular em geral?

Não senti um ataque muito generalizado ao ensino particular. Até porque há uma coisa muito importante: muitos opositoristas para conseguirem dar aulas estiveram no ensino particular porque o ensino público não lhes permitia por causa da famosa declaração anti-comunista que tínhamos de assinar. Lembro-me de alguns importantes professores e pensadores que tinham conseguido sobreviver no ensino particular. Portanto, eu não senti um ataque ao ensino particular pelos políticos. Existiam, de algum modo, movimentos contraditórios. Alguns queriam transformar todo o ensino em ensino público. A esse nível, acho que houve um papel muito forte do PCP e do Sindicato de Professores da Grande Lisboa, nesse sentido. Aliás, uma vez o Dr. Valsassina contou-me que o filho dele tentou inscrever-se no Sindicato de Professores da Grande Lisboa e que escreveram por cima da ficha dele “é filho do Valsassina”, para lhe recusarem a inscrição no sindicato. Mas os grandes Partidos foram favoráveis ao ensino particular.

Penso que existe um problema, ainda hoje, a nível europeu: houve muitos movimentos pela escola pública. Espanha tinha uma percentagem elevadíssima de ensino particular, de ensino da Igreja. A França tem muito mais do que nós. Em muitos destes países a luta pela democracia, pela liberdade, etc., passou pelo ataque ao ensino particular. Acho que houve alguns movimentos miméticos, sendo que em Portugal, como sabe, o ensino particular foi sempre, relativamente pouco e pequeno, porque Salazar não confiava em ninguém, nem na Igreja. Portanto, as capacidades que a Igreja tinha de fazer grandes coisas, ao nível do ensino, não eram muitas, nem as facilidades que existiam eram as facilidades que existiam em Espanha. Ainda hoje há grandes campanhas internacionais pela escola pública e em que o meu sindicato e a minha federação têm sempre usado o slogan “Por uma escola de qualidade” e não “Por uma escola pública de qualidade”. Tem havido muito isto, porque há um movimento internacional (eu estive muito tempo no movimento sindical internacional) que

insiste só na escola pública e que é muito frequentemente ligado aos movimentos da escola laica e do laicismo. O que está em causa não é proibir o ensino particular é repudiar o apoio ao ensino particular e promover o ensino estatal.

Como sabe, grandes colégios que tiveram um papel enorme na escolarização dos portugueses foram fechando. Tudo aquilo que não estava nos grandes centros foi, durante muito tempo, um ensino que foi supletivo do ensino público.

Nessa óptica, será abusivo dizermos que foi o ensino particular, com grande protagonismo das escolas católicas, o grande promotor da “democratização do ensino” nas décadas de 50, 60 e 70, já que estava disseminado por todo o país?

A palavra “democratização” é muito ambígua. Se falamos de grande expansão e, portanto, de levar até às populações a capacidade de aprender e de aprender com qualidade, eu digo que sim. Se estamos a falar de que o ensino estivesse estruturado de forma a criar cidadãos livres, democráticos e intervenientes, eu digo, depende. Não tenho a certeza. Eu tenho dúvidas na democratização a esse nível. Não sei. Havia muitas vezes, penso eu, no ensino particular, orientações muito autoritárias sobre os professores e sobre os alunos.

Mesmo da parte das escolas católicas ou de matriz cristã?

Onde eu estive não. Havia bastante liberdade, bastante abertura. Mas acho que não era igual em todas as instituições. Eu fui aluna das Doroteias e aí respirava-se um ambiente distendido, mas não tenho a certeza que acontecesse identicamente em todas. Ou seja, se me fala de democratização no sentido de expansão acho que sim. Se me fala de democratização no sentido da participação, etc., também acho que cada tempo tem que ser julgado no seu contexto. Por vezes nós fugimos dessa compreensão. Acho que as escolas públicas portuguesas, nos pós 25 de Abril, desenvolveram bastante depressa mecanismos de participação autêntica. Também com *rebaldaria*, o que é natural num período de tantas mudanças como aquele. O ensino particular acompanhou? Não tenho a certeza. Nuns casos, sim, noutros casos, eventualmente, não tanto. Agora, como divulgação, como expansão da educação, não tenho dúvida. Mas eu tenho sempre muito medo da palavra democratização...

Eu estava a falar da “democratização do ensino” mais no sentido da abertura da educação a todos (também às pessoas das vilas e aldeias) e não tanto da criação, nas escolas, de mecanismo internos, abertos, participativos, democráticos...

Há, claramente, colégios de elite e depois há alguns colégios mais abertos a outras classes sociais, mas o ensino não era gratuito, nem era tão barato assim nos grandes colégios. Portanto, lembro-me que existiam algumas alunas que não pagavam nada. Mas sempre, claro, filhas de antigas alunas, pessoas que, no fundo, viviam com mais dificuldades económicas, pois eram de classes sociais menos favorecidas.

Por exemplo, a nível da Escola Católica, como é que ela podia ser autenticamente “católica”, isto é, aberta efectivamente a todos, mesmo aos mais desfavorecidos, se não recebia apoios financeiros do Estado?

Não conseguia. O povo diz que não se fazem omeletes sem ovos; se não há dinheiro não é possível. Estamos a ter esta conversa numa pequena instituição universitária particular e eu sei bem como estamos sempre a fazer contas, e não somos uma entidade com fins lucrativos; só nos preocupa a qualidade que os nossos alunos merecem. Uma instituição universitária precisa de muito dinheiro para ter alguma qualidade. A esse nível, é verdade que a EC não conseguia ir muito mais além do que foi.

Mas tenho consciência de que a problemática do apoio do Estado ao funcionamento do ensino particular é uma questão sobre a qual há muitas divergências. A questão que se coloca é a de quanto o Estado deve pagar e não deve pagar ao ensino particular. Quando existiu a Comissão da Reforma do Sistema Educativo, da qual fui membro (curioso, também no grupo para a questão do ensino particular) havia duas correntes, e eu, a esse nível, não tinha completamente a opinião do Pe. Burguete. Por exemplo, eu não achava que a liberdade de ensinar e aprender obrigasse a que o Estado pagasse no privado rigorosamente aquilo que pagaria no público. Sempre achei que, apesar de tudo, o ensino privado devia ter uma parte significativa da responsabilidade económica. Sempre me fez confusão o privado que vive com os dinheiros públicos. A esse nível, reconheço que o privado deve ter apoios do Estado, e portanto estabeleceu-se a questão dos contratos de associação e dos contratos simples. Os contratos de associação que depois entraram em crise porque estavam ligados aos sítios onde não havia ensino público e passou a haver. A questão colocou-se, então, nos seguintes termos: alargou-se o ensino público, agora o que é que se faz com estes colégios? E pediu-se, e obteve-se um tempo de transição. Criaram-se, também, os contratos simples onde os pais têm um apoio para terem os filhos matriculados. Aquilo que sempre achei é que os contratos simples davam pouco dinheiro e que seria mais do que razoável aumentar o valor dos contratos simples. Uma teoria que havia na altura era esta: o que o Estado paga no ensino público tem de pagar por igual pelos alunos do ensino particular. Eu pessoalmente não

concordo. Até porque é muito difícil dizer quanto custam os alunos do ensino público. Há muitos professores que estão a ser pagos pelo ensino público e são destacados para outro sítio, e às vezes fazem-se mal as contas do que se gasta em educação. De facto, os professores que estão destacados noutros serviços são pagos pela escola onde pertencem, mas não leccionam lá.

Faço aqui um parêntesis. Num trabalho de investigação que desenvolvi em 2002, dediquei algum tempo a fazer esses cálculos. Numa cidade, comparei uma escola estatal lotada, sem horários por preencher, com dois colégios abrangidos por contratos de associação. Cheguei à conclusão que os dois colégios, em conjunto, custavam menos ao Estado do que a escola pública...

Respeito, naturalmente, esse estudo mas tenho muitas dúvidas de que isso ainda hoje seja actual, com o congelamento das carreiras e, por outro lado, o menor gasto está certamente também relacionado com tabelas salariais muito diferentes e, sobretudo, com condições de trabalho – ao nível das horas de leccionação ao longo da carreira – completamente diferentes, pelo que me custa a aceitar essa argumentação.

Comecei por lhe dizer que gosto muito do ensino particular e bati-me muito pelo ensino particular, mas pus-me, sempre do lado dos trabalhadores. Recusei todos os convites que tive para mudar de lado, e tive muitos ao longo da minha vida profissional. Se eu fizesse um estudo desse tipo julgo que entraria com outras variáveis. E se hoje tenho alguma mágoa pelo modo como evoluíram as relações da minha Federação com a AEEP e mesmo entre mim e o padre Burguete foi porque achei que a AEEP esqueceu, varreu da memória, toda uma história de trabalho em conjunto para se acomodar a situações de desequiparação com o ensino oficial ao nível das condições de trabalho dos seus docentes só para pagar menos. Considero que não é razoável, do ponto de vista do estatuto sócio-profissional dos trabalhadores fazer a comparação de uma despesa com a outra a este nível.

No estudo que realizei, também fiz essa simulação. Isto é, se a tabela salarial fosse a mesma e não houvesse “reduções”, em vez de a escola estatal ficar 112,5% mais cara, ficava “apenas” 60%. Mas continuava significativamente mais cara...

Acho que o ensino público, como toda a administração pública, está escandalosamente mal gerido e basta começar a gerir melhor para as despesas baixarem muito consideravelmente. A minha questão sempre se colocou neste ponto: se é privado deve correr alguns riscos. Também deve ser diferente. Deve, se calhar, fazer ofertas diversas. Nós, aqui

no ISET [Instituto Superior de Educação e Trabalho], estamos a trabalhar com adultos, com professores ou com trabalhadores adultos, essencialmente. O que é que nós fazemos: concentramos as aulas aos sábados. Quer acreditar que o único sábado que tenho livre é o sábado Santo. Não tenho mais nenhum sábado até 21 de Julho. Porquê? Porque quem está a trabalhar, não pode vir às aulas durante a semana. Ou seja, acho que há especificidades e acho que é possível e necessário que o ensino particular tenha ofertas mais atraentes, ofertas mais interessantes. Por exemplo, sempre teve o envolvimento dos alunos mais horas; o enquadramento moral dos alunos, com todo o cuidado, que não endoutrinador. Tudo isso tem um valor. Eu acho que bastava o Estado pagar os contratos simples bastante melhor, de forma a permitir que as famílias com menos recursos pudessem ter uma real opção mas, na minha perspectiva, é justo que os que podem pagar, paguem, de algum modo, a opção que fizeram. Sejam claros, o ensino público não é gratuito. Os meninos saem da escola e vão para explicadores, vão para salas de estudo e vão pagar noutra sítio. Penso que se o Estado pusesse os contratos simples muito mais ajustados e o ensino particular fizesse, porque tem uma outra capacidade de gestão, com o menos dinheiro trabalho melhor, o ensino particular era um ensino alternativo de grande qualidade para o qual seria justo que os pais fizessem algum esforço. Ou então vamos assumir, coisa que não me parece razoável, que o Estado se desliga da educação e entrega tudo aos privados. Concessiona aos privados. Não é a minha opção. Porque uma coisa é o ensino das escolas de qualidade, mas não gostaria de ver o ensino transformado numa área de negócios e também há pessoas no ensino particular que o assumem como um negócio. Há hoje, como sabe, tão bem como eu, ou melhor, colégios que se estão a criar para ganhar dinheiro.

É justo que cada um receba o fruto do seu trabalho mas se algumas instituições educativas se colocam numa perspectiva lucrativa não me parece justo que o façam à custa dos contribuintes.

Sente que da parte das escolas ligadas à Igreja existe também essa tentação?

Espero que não. Acho que o ensino particular de qualidade é caro. Portanto, quando ele fica muito barato eu tenho dúvidas porque o ensino particular de qualidade deve fazer um envolvimento maior, um envolvimento cultural, social, um acompanhamento durante mais tempo, etc. Aquilo que agora o ensino público está a tentar fazer com as aulas de substituição sempre se fez no ensino particular: fui aluna num colégio, fui professora e directora pedagógica num colégio, nunca me passou pela cabeça que nós não éramos responsáveis pela totalidade dos alunos, no tempo da escola, só porque faltava um professor.

Existem actividades que, para desenvolver um ensino de qualidade, o ensino particular teria até que gastar mais. Hoje está a acontecer uma coisa horrível que é a luta dos *rankings*, de qual é a melhor escola, e onde às vezes só se está a discutir a questão das notas. Eu tenho medo que o ensino particular entre por aqui na conquista do terreno porque se vai transformar, em parte já é, um ensino para as elites. Você vai aos colégios do Porto, Lisboa (em Coimbra conheço menos a realidade do ensino particular) e verifica que são os grandes colégios que têm as grandes notas, mas também têm os filhos das famílias com melhores níveis sociais. Eu sempre estive no ensino particular, gosto muito do ensino particular, mas também gosto de ser modesta. Uma coisa é quando nós seleccionamos os professores e seleccionamos os alunos, outra coisa, é quando se está à frente de uma organização onde nem uns nem outros são seleccionados.

No final da década de setenta, construiu-se um quadro legislativo para o ensino particular que conduziu à publicação do actual Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Que recordações tem dessa luta, do envolvimento e empenhamento do ensino particular, em geral, e das escolas da Igreja, em especial?

Uma das grandes lutas que nós tivemos em comum, logo no princípio, foi a afirmação da qualidade pedagógica. Porque foi uma das vias por onde tentaram atacar o ensino particular (sendo, que é verdade, que à época não existiam praticamente professores profissionalizados no ensino privado). Havia a ideia que o ensino sério e rigoroso era o ensino público, tanto que eu, toda a minha vida, fui fazer exames às escolas públicas. Não era reconhecido ao ensino particular a capacidade, o rigor, etc. para a avaliação, o que nós sentíamos todos como uma humilhação e uma menoridade. Portanto, houve uma luta muito grande pela equiparação pedagógica, pelo paralelismo pedagógico. A autonomia pedagógica é algo que surge depois, e que eu acho que teve muitos problemas. Um dos grandes problemas foi que para a autonomia pedagógica, o quadro de professores tinha de ser maior e melhor constituído. Eu atirei-me ao tecto, muitas vezes, contra a autonomia e pelo paralelismo pedagógico. Aliás, a autonomia era muito pouca, porque a autonomia pedagógica não existe, de facto, neste país. Eu sei a dificuldade para criar cursos tão simples como os cursos técnico-profissionais, à época; a dificuldade de não fazer senão aquilo que está ali estruturado.

A primeira grande luta acho que foi a do paralelismo pedagógico. Por um lado foi contra governos. Lembro-me do que dizia do ensino particular um Secretário de Estado de um dos Governos provisórios, de que não me lembro já do nome. O senhor usou duas comparações de que nunca me hei-de esquecer: equiparou o ensino particular às mães que ensinavam os filhos

e a uma fábrica de sabonetes. Isto dito no Ministério da Educação. Portanto, a luta pela dignificação do ensino particular foi uma luta muito difícil. Depois, claro, foi a luta pela Lei 9/79 em que, valha a verdade, a AEEP nunca cumpriu a parte que lhe tocava, que era a questão da equiparação das carreiras dos professores do ensino particular e do ensino oficial. Sempre que eu dizia que não se cumpria a lei 9/79 eles atiravam-se ao tecto e diziam que a lei apontava, apenas, uma tendência, ao que eu retorquia afirmando: “Vocês só querem a parte boa, não querem a parte que dói”.

Sobre o Estatuto do Ensino Particular houve uma negociação muito forte e aí não sei dizer qual foi a parte de cada um. Sei que uma parte muito significativa passou por negociações directas entre o meu sindicato e o ministro da altura que era Vítor Crespo. Fez-se uma discussão artigo a artigo de matérias muito relevantes.

Conduzimos uma negociação sindical sobre o Estatuto do Ensino Particular no âmbito do que a lei determina sobre a consulta sindical acerca estas matérias. A AEEP esteve obviamente muito metida nisso e, provavelmente, até na concepção da mesma, mas quando chegou o texto final nós discutimo-lo ponto a ponto e aí houve muitas coisas que foram alteradas por nossa intervenção.

Foi um estatuto bastante favorável para o ensino particular?

Eu acho que foi. Considero que o estatuto foi muito importante e por isso dura há 27 anos e é tão difícil mudar. Eu acho que criou um determinado equilíbrio. Claro que, mais adiante, da parte da AEEP, queria-se mais, mas aquele equilíbrio corresponde bastante àquele que me parecia razoável.

Neste período, de 1974 até 1980, que viveu intensamente, como sentiu a intervenção da hierarquia da Igreja na defesa da liberdade de ensino?

Acho que foram discretos. Há algumas coisas que eu não sei. A sensação que tenho é que a estratégia da Igreja foi a de não dividir um sector que estava unido com colégios da Igreja e outros que o não eram. Eu não acredito que os bispos se tenham alheado mas actuaram com discrição, usando muito aquelas pessoas que eles sabiam que podiam ter influência. Penso que uma pessoa que teve influência foi o Professor Mário Pinto. Estou convencidíssima. Isto ocorre num tempo de governo PSD.

Com Roberto Carneiro, como Secretário de Estado da Educação, a ter um papel importante...

O Roberto Carneiro não fez senão aquilo que o Victor Crespo aceitava. Teve influência sem dúvida, talvez nada inferior à de Mário Pinto e outros. Admito que Teresa Ambrósio tenha sido uma pessoa com um papel determinante porque ela tinha uma ideia favorável ao ensino particular. Ela, por outro lado, era deputada na Assembleia da República e estava na Comissão Parlamentar de Educação. Não tenho dúvida que o Pe. Burguete e o Pe. Belchior e outros tenham tido, também, um papel muito importante. Acho que houve uma coisa muito positiva nessa altura, que foi a união de todos os colégios, sem estar a distinguir se era Igreja ou não era Igreja. Acho que houve ali uma estratégia ganhadora e importante na época. Que os bispos estivessem por detrás admito perfeitamente que estivessem. Eu fiz a negociação toda do lado sindical e, portanto, tentando obter o máximo que pudesse numa linha em que nós estávamos de acordo. Naqueles primeiros tempos pós 25 de Abril, quando nos parecia que ia haver grandes lutas, houve uma grande unidade das pessoas que vieram a constituir a AEEP, que estavam nos sindicatos e que tinham um pensamento comum. Aí trabalhámos bastante em conjunto. A partir de determinada altura, cada um de nós negociou separado dos outros e procurando de cada lado obter o máximo possível. Por exemplo, com o estatuto de 1980 ou com a Lei 9/79 nós fomos ao Parlamento, nós debatemos, nós utilizamos a nossa influência. Quando digo nós, digo o SPZN o SPZC, mas, sobretudo, mais o SPZN. Usámos a nossa influência para mexer nas leis.

Nesse período, lembra-se da tentativa de formação de uma associação de escolas católicas, que partiu da iniciativa de colégios das dioceses do Centro, designadamente, Leiria?

Lembro-me disso. Muita gente achou, entre os quais me incluía, que era um movimento divisionista que prejudicaria em vez de favorecer a força do ensino particular. Nós tivemos sempre (agora volto aos primeiros tempos) a ideia de que se estivéssemos juntos iríamos conseguir. Acho que foi uma coisa muito importante para o desenvolvimento do ensino particular não se ter feito a associação do ensino católico, até porque o ensino católico trazia logo toda a ideia da endoutrinação. Fazia-se logo uma ligação ao que se fazia em Espanha, em que o ensino católico tinha um poder enorme e recebia participações do Estado elevadíssimas e era altamente privilegiado. Aliás, isso explica um pouco porque é que nos primeiros tempos a AEEP é Porto e Lisboa e a zona centro não está tão envolvida, pelo menos quanto eu me apercebesse. Essa iniciativa não foi consensual, porque isso não era bom. Uma coisa é cada escola ter o seu ideal, mas face ao Estado deviam estar unidas.

Qual foi, na sua óptica, a reacção do ensino particular, designadamente das escolas da Igreja em relação a todo este processo de escolarização em massa, de “democratização do ensino”, principalmente no período que mais acompanhou, a seguir ao 25 de Abril?

Acho que, por um lado, estávamos todos empenhados em que Portugal tivesse mais elevados níveis de escolarização, mas é evidente que se viram fechar grandes colégios com esta expansão escolar estatal. Por exemplo, estou a pensar nas Doroteias que foi a congregação a que sempre estive mais ligada. O fim do colégio de Évora, que era um lindo colégio; o fim do colégio da Póvoa do Varzim são todos posteriores ao 25 de Abril. Ou seja, há alguma compreensão de que o Estado deve preencher determinados espaços, mas há muito a ideia, aliás, muito defendida pelo Padre Burguete - a esse nível também o acompanhei - que não era justo onde já existia um colégio, criar uma escola estatal ao lado, que ia, naturalmente, fazer concorrência desleal. Esse sentido de concorrência desleal teve menos efeito nas grandes cidades do que no interior. Nas grandes cidades já muita coisa tinha fechado. O colégio das Caldinhas conseguiu manter-se pela força dos Jesuítas porque eles tinham ido para uma zona que estava completamente por cobrir. Existe aí um sentimento de perda e da injustiça de uma concorrência desleal.

Então a criação de um movimento associativo mais forte, que unisse todas as escolas, e fizesse frente ao Estado, teria sido uma das reacções do ensino particular?

Pois, a AEEP corresponde, exactamente, a esse grande esforço. Era um absurdo vir quebrar esse grande esforço com a criação da Associação das Escolas Católicas, na minha perspectiva, claro. Porque era uma altura em que era preciso salvar aquilo que existia. As próprias EC ganhavam em estar ligadas às restantes escolas privadas. As escolas católicas foram as mais prejudicadas porque tinham sido as que se tinham expandido mais no sentido de dar resposta às populações.

Outra reacção teria sido a promoção da qualidade de ensino?

Mas existia bastante qualidade de ensino. As escolas do interior que acabaram por fechar não fecharam por não ter qualidade. Fecharam porque era um ensino caro que não conseguia, a esse nível, concorrer com as escolas públicas. Não acho que estas escolas de que me estou a lembrar fechassem por falta de qualidade.

Tanto no passado como no presente, o Estado privilegia bastante o ensino público e mesmo ao nível do ensino universitário, primeiro vêm todas as coisas para o público (até as

vagas) e só mais tarde é que sai para o privado; ou seja, o público faz uma concorrência desleal ao privado.

Pela sua experiência, considera que, em geral, as escolas católicas procuram ser fiéis à sua identidade, ou seja, promover a síntese entre a fé, a cultura e a vida e terem os valores evangélicos como a grande referência?

Eu tenho uma opinião favorável em relação às escolas católicas, embora ache que, actualmente, algumas escolas católicas (e estou a pensar concretamente em duas...), com a preocupação da qualidade e dos rankings, arranjaram uns directores pedagógicos um pouco mais tecnocratas. Alguns colégios muito ligados a esta questão dos rankings estão com processos muito complicados e que acho aliás que prejudicaram a AEEP. O espírito inicial da AEEP foi prejudicado por estas escolas que estão, se calhar, um bocadinho viradas para o lucro, ou seja, gostam de ter grandes listas de espera. Esse não é o espírito da Igreja. A esse nível, estas metem-me alguma confusão. A minha ideia sobre isto está ligada a estes dois colégios, por isso, posso estar a ser injusta. Tenho algumas alunas que são professoras em colégios destes. Acho que existem muitos projectos. Eu sou doutorada em Administração Escolar e portanto preocupo-me muito com os projectos educativos, com os planos. Mas o que analisei é mais tecnocrático do que personalista, do que humanista, do que valores de evangelho. Mas é apenas uma sensação e, por isso, vale muito pouco.

Ir. Maria Antónia Guerreiro⁷⁸

Porto, Externato Nossa Senhora da Paz, 24/8/2006

Quando é que a Ir. Maria Antónia começou a tomar contacto com a Escola Católica.

Eu acabei a licenciatura em 1967 e, embora ainda tenha ficado a fazer a tese, comecei a minha actividade docente (e depois de luta) neste campo, no Externato do Parque, em Lisboa, em 1967. Estive sempre presente até 1979, altura em que, por trabalhos de congregação, me ausentei do país. Estive em Roma 12 anos e perdi um bocadinho o comboio. Ia sendo informada. Ao voltar constatei que não tinha havido grande mudança à face da terra, infelizmente.

Ao longo desses anos, que responsabilidades assumiu ao nível da educação?

Quando estive no Externato do Parque, de 1967 a 1971, dei aulas de Português, Francês, Literatura – o meu curso, na altura, chamava-se de Filologia Românica. Nos últimos três anos, integrei a equipa directiva do [Externato do] Parque – fazíamos o ensaio de uma equipa directiva. De 1971 a 1972, estive fora do ensino, mas nessa fase começámos as grandes lutas para a defesa das escolas privadas. Nós começávamos a ver um alargamento da rede estatal, o que levava, necessariamente, a que as escolas com menor número de alunos, com menos possibilidades para sustentar a crise, fechassem.

Está a falar-me do início da Reforma de Veiga Simão. Como é que sentiu esse período?

Vivi-o, com outras pessoas directoras de Colégios de Lisboa – o Dr. Valsassina, o Pe. Belchior (e outros) – procurando clarificar o espaço que era de justiça dar ao ensino particular. Juntávamo-nos, dialogávamos... Lembro-me de termos ficado uma noite inteira a escrever um “Tratado” para apresentar, para tentar explicar o direito à liberdade de ensino, porque nos parecia que muitas pessoas, concretamente o professor Veiga Simão, não queriam entender, ou não podiam entender. Uma percepção que tínhamos é que a evolução política, de mentalidade, que ia havendo no país, nas escolas católicas, não aparecia politicamente correcta para a altura, porque havia padres, irmãs, orientações religiosas que eram mais abertas na linha social, concretamente na linha social da Igreja. Portanto, vivi-o muito

⁷⁸ Religiosa Doroteia. Primeira responsável pelo Secretariado Nacional do Ensino da Igreja nas Escolas (SNEIE), de 1976 a 1979. Delegada Sindical no PREC.

empenhada, embora fosse um bocadinho mais na linha da reflexão, uma ou outra vez também de contactos com o Ministério, etc.

Depois, de 1971 a 1972, interrompi a actividade nesse campo, porque foi o tempo de preparação para os votos perpétuos. Deixei Lisboa e vim para directora do Colégio da Paz, no Porto, onde estive de 1972 até 1976.

Mas continuou essa luta...

Quando vim para directora do Colégio da Paz, a luta tornou-se maior. De 1972 a 1974, eu via-me com 700 alunos dentro do colégio com dificuldades muito fortes - embora nós fôssemos um grupo grande de irmãs a trabalhar na escola - para fazer face economicamente à população que nós queríamos abranger. Como Congregação, íamos apostando muito numa “democratização” no acesso, não só das pessoas que podiam pagar o ensino, mas das pessoas que queriam, efectivamente, a nossa linha de ensino. Isto tem a ver também com uma experiência pedagógica - já começada no Parque e depois continuada aqui - que assumimos desde 1968: a do ensino personalizado na linha do Pe. Faure. Os colégios de Lisboa e do Porto uniam-se - éramos quatro - e íamos a La Coruña ou a Madrid - ao Colégio de Somoságuas. Investíamos muito na formação dos professores nessa linha, o que implicava também reuniões semanais, com uma tarde inteira de trabalho: discutíamos, reflectíamos, estudávamos, etc. Isto fazia parte do desejo de educar da melhor forma possível (a nossa Fundadora dizia que *educar bem é transformar o mundo*), portanto apostávamos em educar bem, o que supunha também uma actualização pedagógica e didáctica. Por isso formávamos, creio que com muita consciência, os nossos professores. A qualificação do nosso trabalho também se impunha. Aqui no Porto impôs-se concretamente com a Directora anterior (Irmã Maria Teresa de Paiva Nazareth), continuando depois, quando estive aqui, quer antes do 25 de Abril, quer depois.

Podemos considerar que esse empenhamento na promoção da qualidade foi uma reacção positiva à Reforma de Veiga Simão?

Exactamente. Os nossos colégios tinham, de facto, muita qualidade.

Mas sentiram nessa altura a concorrência do ensino estatal?

Absolutamente. Tivemos de fechar o colégio de Évora, que era a nossa “jóia”, em tamanho, em equilíbrio (foi feito a partir de outros colégios, melhorando até em função da sua finalidade). O Estado colocou uma escola primária, um ciclo preparatório e um liceu, como

“nossos vizinhos”. E acabámos por ter de fechar porque, com esta concorrência, ficávamos com 6, 7 alunos por turma.

Mas houve contactos com o Ministério?

Houve contactos e o Ministério comprou o edifício. Não houve qualquer outra hipótese. Porque nós tínhamos já um certo passado em Évora e o Ministério mostrava-se completamente indiferente ao caso e o processo foi galopante.

Não foi proposta a atribuição de subsídios?

Os subsídios iam mais para Porto e Lisboa. Numa famosa reunião de Directores de Colégios com o Professor Veiga Simão, quando alguém lhe fazia uma pergunta sobre as suas intenções neste campo do ensino, ele perguntava logo a que colégio pertencia, e, abrindo o dossier, dizia “Dei tanto e tanto de ajuda...”, o que levou o Dr. Valsassina a dizer: “Sr. Ministro, desculpe, guarde o seu dinheiro e responda às nossas perguntas”!

Fale dessa reunião...

No início da Reforma houve uma reunião muito complicada (devia ter sido em 1970). A reunião mais forte, de que falei, deu-se muito próximo do 25 de Abril. Veiga Simão considerava-se como “um pai de adolescentes ingratos” que não viam os seus esforços pela sua educação, e ouviu coisas muito fortes, também...

Quem estava nessa reunião?

Estavam o Pe. Luciano Guerra, o Dr. Valsassina, o Pe. Burguete, o Pe. Belchior, o Pe. Ventura, estávamos várias Doroteias, estava o Director do Colégio de Alcácer do Sal, Pe. Sampaio (recordo que, sendo uma pessoa muito primária e muito convicta, quando intervinha era sempre com muita força, não poupando a actuação do Ministério...). Estava também uma Irmã nossa, que era directora de uma Escola de Educadoras, em Torres Novas. Nós fomos pioneiras nesse campo – a nossa Escola de Paula Frassinetti, no Porto, foi a segunda escola do país; existia também a Escola Maria Ulrich (não havia ainda escolas estatais). O Ministro Veiga Simão disse a essa nossa Irmã: “Madre Brites, eu vejo-a aqui e recordo-a dos tempos de Moçambique...” E lá tentou apelar para uma atitude mais “compreensiva”, mas ela respondeu: “Sr. Ministro, eu neste momento estou aqui apenas a defender um direito que nos cabe que é o de podermos ter escolas abertas”. Ele foi perdendo terreno ao longo da reunião.

Foi uma reunião para a qual foram convocados também alguns professores e pais. Era um dar tudo por tudo!

Mas quem lá estava, basicamente, eram escolas da Igreja?

Sim, embora estivesse também o Dr. Fernando Brito e o Dr. Valsassina, portanto, todos os que íamos reflectindo conjugando esforços.

As escolas da Igreja tinham um peso muito grande em toda essa luta?

Sim, tinham um peso mesmo muito grande. Nessa reunião, o Prof. Veiga Simão acabou por dizer: “Bem, não há diálogo possível porque não reconhecem os esforços que o Estado está a fazer”. E nós a vemos exactamente o contrário e a evidência que se constatava pelo sucessivo fechar de escolas que não se aguentaram na crise. Lembro-me muito bem do Pe. Luciano Guerra, que era muito pacífico mas muito incisivo, ter dito: “O Sr. Ministro, com esses subsídios que vai sempre lembrando e *atirando à cara* de quem fala, mais não faz do que fornecer balões de oxigénio para que o moribundo viva enquanto a rede estatal não chegar ao local em que tem a escola; nessa altura, pode ser enterrado”. Foi outra afirmação que levou o Prof. Veiga Simão a dizer que achava horrivelmente injusta a maneira como nós interpretávamos a sua política educativa. Aquilo foi uma verdadeira tourada! Quando eu, mais tarde, estive ligada ao Sindicato, quando havia ‘diálogos’ assim, recordava: “Eu já vi isto antes do 25 de Abril”!

Da parte do Ministro Veiga Simão notaram má vontade? Falta de colaboração? Alguma animosidade para com a Igreja ou para com o ensino particular?

Não sei se havia animosidade. Posso dizer que havia uma incompreensão total (porque se manifestava) do contributo do ensino particular, um desejo de ir colmatando cada vez mais todas as necessidades do país para que as respostas fossem estatais e não da Igreja. Estávamos convencidos que tinha a ver com uma linha mais aberta, relacionada com a Guerra no Ultramar, com muitas coisas que se repensavam e que o Estado não aceitava. Portanto, embora não tenha simpatia pelo Ministro Veiga Simão como Ministro da Educação (simpatia no sentido de estar de acordo com a sua política), não digo que fosse só “a sua política” – era a política do Governo nessa altura.

Considera que a hierarquia da Igreja podia ter actuado de uma maneira mais intensa?

Sim, muito mais. No tempo em que trabalhei directamente com os bispos, no Secretariado Nacional do Ensino da Igreja nas Escolas, costumava dizer: “Uma coisa é a consideração pessoal e a amizade com cada bispo, outra coisa é reconhecer que os nossos bispos, em relação à escola privada, se limitavam a emitir documentos com princípios teóricos, o que, no governo pós 25 de Abril, interessava apenas relativamente. Raramente actuavam incisivamente, e mobilizar o povo cristão para uma luta – bastava que os pais tomassem consciência dos direitos que têm e se fizessem ouvir para a situação mudar neste país – nunca o fizeram... Houve actuações e vozes isoladas. Com alguns bispos, tive diálogos neste sentido: “Sr. Bispo, enquanto não quiserem, isto não se move e o Governo continua a fazer o que quer”... E os governos continuaram a fazer o que quiseram, antes e depois do 25 de Abril. Esta é a minha convicção, até pela experiência que, mais tarde, tive a nível da Congregação, uma experiência a nível do nosso mundo Doroteu, em 4 continentes. Em Portugal, não se move com vigor o povo cristão, não se consegue ajudar os pais a tomar consciência dos seus direitos... Por isso continuamos a dizer que os pais que podem pagar o ensino têm liberdade de ensino, os outros não a têm. E sabemos que, no fundo, não é mais caro ao Estado, sabemos da qualidade de quase todo o ensino particular. Fui sempre aluna do ensino oficial, da escola primária à universidade, portanto não tenho nada contra o ensino estatal. Hoje há, talvez pela democratização do ensino, uma certa perda de qualidade em muitas escolas; há um medo, quase, por parte de muitos pais... No entanto, há a preocupação, por vezes creio que obsessiva, das actualizações, com o desejo de enriquecer o currículo, o que leva alguns professores a apostarem tanto na sua valorização que prejudicam os alunos com faltas sucessivas, coisa que eu não posso admitir.

Regressando ao Estado Novo, considera que foi o ensino particular, maioritariamente constituído por escolas católicas e escolas de inspiração cristã, o grande promotor da democratização do ensino?

Sim, absolutamente. O ensino pagava-se, mas havia muitas bolsas de estudo, portanto quando me diziam, gente do meu tempo de faculdade: “Não sabemos como é que tu, com a mentalidade que tens, te foste enfiar no ensino para ricos”, eu tentava explicar que não era “ensino para ricos”.

A este propósito, em Fátima, em 1973, houve um encontro da Pastoral Juvenil, que não tinha nada a ver com o ensino, mas a certa altura um sacerdote teve a infelicidade de dizer: “Bem, as escolas da Igreja, sobretudo as que têm freiras, como querem ganhar dinheiro para pagar as despesas das mais velhas e os seus medicamentos, acabam por ser uma

exploração...”. Nessa altura com trinta e tal anos, tinha ainda mais vigor do que agora, e perante o que considerei profundamente injusto, pedi a palavra - tinha à minha frente 1000 pessoas, sobretudo jovens – e disse: “Lamento profundamente ter de vir aqui contestar o que foi afirmado: desculpem a força da palavra... mas é mentira o que acabou de ser dito. Primeiro, gostava de perguntar se um pai ou uma mãe que ganha pelo seu trabalho, ganham para eles, para os filhos, para os pais, para os avós... para quem ganham? Ganham para quem querem! Portanto, penso que, se trabalho, tenho direito a investir o meu dinheiro onde quiser. Até porque não é o “meu dinheiro”, é o nosso – da Comunidade a que pertença. Segundo, o padre deve desconhecer os milhares de contos de bolsas de estudo que as escolas da Igreja, concretamente as das Congregações, oferecem aos alunos. Portanto, nos nossos colégios estão alunos de pais ricos, estão alunos de pais que fazem muitos sacrifícios, e estão alunos que não pagam quase nada, só que ninguém sabe, porque nós não andamos a alardear isso; sabe-o muito bem o Ministério da Educação”. Quando acabei de falar, houve uma grande salva de palmas das pessoas mais velhas que estavam presentes. Então, um jovem foi ao microfone: “Agora é que eu não percebo nada!” Respondi: “É pena, mas aprende porque estás em muito boa idade de saber o que se passa em Portugal, neste campo da missão da Igreja”. Creio que são situações que nós, em Portugal, aceitamos bastante passivamente. Se olhamos para a vizinha Espanha, todo o ensino obrigatório é pago pelo Estado. Não é subsidiado; é pago. A palavra subsídio, a mim, repugna-me; se a Constituição consigna o direito de todos a aprender, então cada aluno tem direito a escolher escolas para aprender. Onde é que os pais os põem, os podem pôr? A liberdade de ensino situa-se aí!

Se a situação não estava boa, com o 25 de Abril piorou um pouco... Lembra-se bem desse período?

Lembro-me muito bem dessa fase. Houve uma certa modificação. O único partido capaz de assumir instituições “pesadas” era o Partido Comunista. Era a única organização partidária com capacidade para se impor. Vivi esta etapa pós-25 de Abril no Sindicato dos professores.

Como é que se tornou uma *militante* do Sindicato dos professores?

Em Lisboa houve uma reunião do Sindicato dos professores que representou um tipo de “assalto” (tal como o 25 de Abril, foi de repente que aconteceu e graças a Deus, pois sou uma mulher muito feliz por ter vivido o 25 de Abril; lamento muitas coisas que foram acontecendo, mas acho que foi um grande dia).

Estava, nessa data, directora deste colégio; em Lisboa, estavam reunidas as directoras e superiores de todos os nossos colégios, porque estávamos a rever como podíamos tornar mais democrático o ensino nas nossas escolas, onde é que íamos buscar fundos, porque as vocações começavam a não ser tantas, o que supunha uma reflexão sobre o assunto: se teríamos que fechar alguma escola e investir mais noutra, etc. Deu-se o 25 de Abril, tudo correu muito bem, no dia seguinte as aulas funcionaram normalmente, etc. No final dessa reunião, regressei ao Porto e, passados uns dias, recebo um telefonema de uma Irmã nossa de Lisboa a dizer: “Estive numa reunião que o Sindicato convocou e ali foi afirmado que o ensino particular não tem sentido, que deve acabar. Estava muito pouca gente”. Claro que nessa altura a mobilização das pessoas era muito incipiente ou quase nula. Então, aqui no Porto, nós, da parte das escolas da Igreja e das escolas privadas em geral (os responsáveis éramos quase todos descendentes da Acção Católica, militantes convictos!...), aparecemos no Palácio em força. Eu, porque sou natural desta cidade, era um bocado conhecida da gente do Porto (havia professores do ensino estatal ali presentes que me conheciam). Havia outros nomes de gente mais ou menos conhecida e a Direcção, que já existia, reconheceu que era bom que o Ensino Privado tivesse uma representação na Direcção do Sindicato Nacional de Professores. Pediram eleições e fizeram-se as eleições. Nelas apareceu a Irmã Maria Antónia Marques Guerreiro, um Padre Jesuíta (que depois até deixou a Companhia) que na altura estava no INA, nas Caldinhas, a Dr.^a Manuela Teixeira (um nome bastante conhecido em Portugal, nos seus longos anos de presença no Sindicato dos Professores), a Dr.^a Etelvina Valadas, a Dr.^a Manuela Delgado – talvez menos conhecida, era professora universitária, e ainda uma docente aqui do nosso Externato da Paz, a Prof.^a Maria Teresa Magalhães Ferreira. Éramos uns 7 do Ensino Particular, creio eu. Por muito anormal que pareça, e não me considero uma pessoa inconsciente, não percebi que tinha sido eleita para a Direcção do Sindicato – apenas percebi que representava o Ensino Particular – e era o que visávamos: salvar o Ensino Privado, porque a tendência era para acabar com ele... Quando tomei mais consciência de que tinha passado a integrar a Direcção do Sindicato, o que não aparecia como um facto muito comum, contactei a minha superiora Provincial que falou com o Sr. Patriarca, D. António Ribeiro, que disse muito simplesmente: “Bem, então que fique!”, e logo se iria discernindo se seria de permanecer. Tínhamos reuniões sem fim, e começámos a perceber que aquilo era, na prática, um reduto do Partido Comunista...

Também lá estava o Dr. António Teodoro?

Estava, não sei se aqui no Porto ou em Lisboa. Mas lembro-me bem do Dr. António Teodoro. Foi uma altura em que se multiplicavam as reuniões, quer no próprio âmbito do Sindicato quer a nível de muitos departamentos do Ministério da Educação. Nós éramos conhecidíssimos, entrávamos e saímos com a maior das facilidades: as reuniões eram sem fim. Acho que se fez um trabalho interessante ao nível do reconhecimento e da valorização da própria figura do professor. Houve nessa altura um ataque fortíssimo ao Dr. Aldónio Gomes, em que as representantes do Ensino Privado nos insurgimos porque não nos parecia justo. Ele foi um homem que, apesar de tudo, abriu muitas hipóteses ao ensino particular, e trabalhou com dedicação e seriedade. E não era “fascista”, de modo algum – a palavra da moda, na altura.

O que é que me sucedeu na prática? Deixei de ser Directora Pedagógica e passei a ser Orientadora Pedagógica (essas figuras literárias que se criam...); uma outra Irmã assumiu a Direcção da Escola.

Nós, como ensino privado, começámos a perceber que os nossos assuntos, que muitas vezes colidiam com os interesses do ensino estatal, vinham já bastante “estudados” de outros âmbitos! Na prática, mantendo um clima de trabalho sério, constituíamos um núcleo dentro da Direcção do Sindicato de Professores da Zona Norte que não era afectada ao Partido Comunista.

Começámos então a usar outra tática: reflectíamos os pontos que considerávamos importantes, estudávamo-los numa reunião a nosso nível, só do grupo do sector de ensino privado, contando, por vezes, com a colaboração do Pe. Roque Cabral, jesuíta, professor na Faculdade de Filosofia de Braga, um homem inteligente e que pensava muito bem educação. Quando chegávamos às reuniões de Direcção, o Ensino Particular, por sistema, tinha ‘pontos prévios’ a apresentar. Claro que os nossos colegas eram espertos e diziam-nos: “Que interessante, vocês só têm pontos prévios!!!”. Quando se tratava de indicar pontos para a agenda da reunião seguinte, nós indicávamos normalmente pouca coisa. Começou por brincadeira e um dia aborreceu bastante os nossos colegas porque perceberam que a decisão era tomada ali e, portanto, era tomada numa linha que nos parecia lógica e adequada. Então, picavam-nos muito para explicarmos a razão do nosso modo de proceder... Um dia, abrimos o jogo: “Vocês não são tontos, nós também não, portanto já devem ter percebido que os nossos assuntos são apresentados como pontos prévios para que nós, Direcção do Sindicato, os reflectamos livremente sem que haja quem pense por nós... “Mas quem? - Não vale a pena explicar, é óbvio!”

Não estando lá por motivações políticas, íamos conseguindo salvaguardar uma posição isenta. Quanto à minha presença, que aparecia aos olhos de muitos como sendo “da Igreja”, procurava *separar águas*: “A Igreja não é um Partido, nem foi a Igreja que me pôs cá; eu fui eleita pelas bases, portanto, represento legitimamente quem me elegeu!”.

A partir de certa altura, começou uma situação difícil. Lembro-me, concretamente, quando se debateu a questão da unicidade sindical. Realizou-se em São Bento um encontro de representantes das Direcções com Ministros sem Pasta, Álvaro Cunhal e Magalhães Mota, para se ouvir um e outro sobre estes assuntos. Nós, do ensino privado, não aceitávamos a unicidade sindical e mais uma vez nos enfiámos “dentro da boca do lobo”. Nessa reunião, fui eu a representante do nosso sector, da zona Norte. Cheguei à reunião em cima da hora a que estava marcada a entrevista com o Ministro Álvaro Cunhal. Um dos meus colegas - Sá Couto - também da Direcção do Norte, mostrou-se admirado pela minha chegada. Apenas respondi: “Não dissemos que vinha alguém do Particular? Cá estou!”. Ele desapareceu e eu percebi que ia informar quem eu era. Entrámos, recebendo todos cumprimentos efusivos; o meu, nitidamente, denotava que a informação... chegara, mas fui acolhida muito delicadamente pelo Dr. Álvaro Cunhal, um *gentleman*! Ia-se dialogando sobre o ponto quente da unicidade e a certa altura o Dr. Cunhal vira-se para mim e pergunta:

- E a Igreja, o que pensa?
- A Igreja, Sr. Ministro?
- Não... quero dizer o ensino privado!
- Mas porque sou eu a responder à pergunta? O Sr. Ministro não me conhece, pois não?
- Bem, mas creio que está aqui porque...
- Sim, eu devo ser a que está fora do contexto... Mas eu poderia dizer o que a Igreja pensa, porque conheço a Doutrina Social da Igreja... O que eu penso, o que nós, do sector privado, pensamos...

E lá transmiti o que pensávamos. Muito simpático, pessoa educadíssima, o diálogo prosseguiu: tudo muito bem e “não, nem por sombras...” tudo era uma linha aberta e nada de unicidades...

A seguir, íamos para a entrevista com o Ministro Magalhães Mota mas ele não nos recebia, estava ocupado.... Nestas alturas, o Espírito Santo também “funciona”... Intuí que não estaria marcada a entrevista e perguntei se havia alguém que me pusesse em contacto com a secretária do Ministro. Lá me indicaram uma pessoa e eu disse-lhe que precisava de dizer uma coisa ao Dr. Magalhães Mota em nome do ensino privado – era já conhecido que na zona

Norte havia este “enclave” não comunista. Bem... concluímos que a entrevista, efectivamente, não estava marcada! Pedi então para o Ministro Magalhães Mota ser informado que era importante sermos recebidos por ele, porque também o fomos pelo Dr. Álvaro Cunhal. E conseguimos!

Nessa altura, também tiveram contacto com as estruturas do Ministério da Educação?

A nível de outros sectores do Ministério, ouvimos as maiores barbaridades. Por exemplo, tivemos, um dia, este diálogo com o então Secretário de Estado da Administração Escolar:

- Por quê a igualdade entre professores do Ensino Privado e Oficial? Afinal, os colégios não deixam de ser uma empresa...

- O Senhor é capaz de fazer comparação com alguma empresa?

- Ah... talvez de sabonetes!

- Está bem... então os nossos meninos são sabonetes! Ficámos esclarecidas!

O Ministro Vítor Alves foi um homem mais aberto e que, a certa altura, topou que havia qualquer “desencontro” aqui na zona Norte e um dia, quando íamos a sair de uma reunião com ele, disse-nos: “Eu queria encontrar-me com o vosso sector do ensino privado”. Encontrámo-nos aqui no Porto; foi uma ocasião de esclarecimentos importantes...

Acho que, com a nossa presença no Sindicato, conseguimos o possível. Conseguimos, pelo menos, que não se matasse o Ensino Particular.

Não era mais ou menos perceptível que por detrás desse ataque ao ensino privado, havia a intenção de atacar a Igreja?

Era, era! Fui chamada nessa altura – Junho de 1975 – pelo Pe. António Francisco Marques, na altura presidente da CNIR (depois seria Bispo de Santarém), e pela Irmã Júlia, das Teresianas, presidente da FNIRF, a uma reunião do episcopado. Recusei, a princípio, mas acabei por ir. E lá tentei fornecer os dados que podia dar: “Vim aqui, estar com os Senhores Bispos porque estou no Sindicato. O que posso esclarecer, com todo o respeito, é que para os serviços do Ministério não é porque o Colégio de chama S. Teotónio, Santa Doroteia ou S. Francisco, que o Ministério tem mais consideração ou merece mais atenção. Até pelo contrário, é mais analisada a sua situação! Vai esquadrinhar mais se há falcatruas, lacunas, etc... Portanto, é a qualidade do ensino que nós oferecemos, é a transparência de actuação aos vários níveis. E tem que se qualificar mais e mais a nossa actuação nos Colégios da Igreja...

Dialogou-se ainda sobre a qualificação, a formação adequada dos professores de Religião – por isso é que eu fui parar ao Secretariado do Ensino da Igreja nas Escolas.

Havia uma desconfiança quase sistemática relativamente ao ensino privado, e particularmente ao da Igreja. Acho que o nosso grupo – com a Dr.^a Manuela Teixeira, uma pessoa preparadíssima, e muito lutadora (de vez em quando perdia a cabeça e não havia Ministro nem Secretário de Estado que lhe metesse medo) – acabou por se impor um bocado, e por provar que o ensino privado tinha seriedade e muita qualidade.

Quando duvidavam desta realidade, dizíamos para enviarem inspectores a fim de verificarem o que eram as nossas escolas... tinham todo o direito, mais tinham esse dever!

Na vossa luta, sentiram o apoio e estímulo da hierarquia da Igreja Católica?

Eu senti. O Senhor D. António Ribeiro tinha sido meu professor e, como já disse, foi ele que concordou com a minha ida para o sindicato. Foi procurando saber como tudo ia correndo, de vez em quando conversávamos, e eu ia informando que aquilo era um meio complicado.

Mas a maioria das pessoas não sabia por que é que eu estava no sindicato. O que acontecia era que as minhas antigas professoras ou professores me questionavam: “Mas tu agora também és comunista?” “Não, não sou nada comunista. Estou para lutar pela dignificação do ensino privado e, com os outros meus colegas, pela dignificação dos professores”. Vivi, com os meus companheiros, muitos momentos de solidariedade. No Norte, várias assembleias-gerais eram como “touradas” contra o ensino particular...

E experimentei muitos outros apoios concretos, não só no nosso grupo mas também de sacerdotes que apreciavam o nosso esforço humilde mas persistente.

Qual foi a reacção das escolas católicas que resistiram? Alteraram hábitos, rotinas, deixaram de celebrar tantas missas, apostaram mais na formação e na qualidade?

Eu penso que apostaram mais na qualidade. Perceberam que era uma maneira de “sobreviver”. Era e é, ainda hoje. Mesmo no ensino superior isso é mais que nítido.

A actualização da parte pastoral (quando fala em Missas e outras expressões de fé...), creio que nós, Doroteias, e as escolas católicas em geral, foram tidas em conta... Creio que sim, pelo que falamos. Acho que fomos tentando acompanhar o Vaticano II e o pós Vaticano II, portanto, perceber que há uma autonomia das realidades temporais, uma dessacralização. Afinal, a dessacralização foi o Evangelho, o primeiro que a fez, de coisas que não são

sagradas senão enquanto servem as pessoas, essas, sim imagem de Deus. Foi havendo uma renovação adequada aos novos tempos e circunstâncias.

O Vaticano II foi claríssimo nas orientações que deu, nas novas perspectivas que abriu. Acho que as congregações, sinceramente, tenho que lhe dizer (tenho falado já com muito clero sobre este ponto) foram das pessoas que mais se renovaram. Há dias li um livro sobre vida religiosa que dizia que a palavra-chave do documento do concílio *Perfectae Caritatis* foi renovação. E, de facto, esta gente levou a sério esta exigência da Igreja.. Que estejamos muito renovadas em tudo, é outra coisa. Mas na nossa maneira de educar acho que procuramos muito ter em conta os destinatários, a sociedade em que estamos e a formação que vamos procurando ter ao nível das próprias congregações vai muito nessa linha.

Mas sem se secularizarem...

Sim, sem se secularizarem. Mas sabe que muitas vezes o declive é muito rápido. Pode descurar-se, por um tempo, exactamente a nota que mais nos identifica e que nós traduzimos com a expressão “educar evangelizando”.

Nas nossas escolas procuramos que seja assim o nosso modo de educar, recordando a palavra de Santa Paula “Educar bem é transformar o mundo”. Quando fundou a nossa Congregação, em 1834, só educávamos as “meninas” – e a nossa Fundadora estava convicta que educando esta metade da sociedade, como viriam a ser futuras esposas e mães, iriam educar a outra metade – os seus maridos e filhos.... Era uma concepção que tinha sentido, não existindo a co-educação; quando começou a existir, nos vários países onde estamos, a coeducação, é evidente que a adoptámos.

No Colégio da Paz, temos vindo ao longo destes dez anos, a dar corpo a expressões mais decisivas das nossas opções para fortalecer a componente da formação religiosa cristã dos nossos alunos. Eles no futuro poderão escolher o que quiserem, mas se não conhecem uma mundividência cristã e não fizeram experiências significativas neste campo... como poderão fazer opções fundamentadas? Porque os compêndios que se usam, muitas vezes, nas escolas estatais, (com todo o respeito, porque eu fiz muitos e eram nessa linha - era o possível na altura), tem uma informação insuficiente. Nós aqui na escola, exigimos mais. Por isso acabamos por adoptar livros que proporcionam mais formações e conhecimentos.

As aulas de Religião e Moral não são catequese. A catequese tem uma dimensão experiencial de fé que não tem que ter a aula de formação cristã numa escola estatal ou não. O que é que nós privilegiamos? A nível de conteúdos formativos, os nossos alunos têm vindo a aprender mais o que são as linhas mestras da fé cristã. A nível de experiência/vivência

evangélica isso privilegiamo-lo sempre, e muito mais nos últimos trinta anos porque acreditamos que pessoas que tiveram experiências a níveis muito variados (que podem ser acampamentos ou dias de reflexão, durante os tempos fortes litúrgicos de Advento e Quaresma, o mês de Maio, etc.), se são bem conduzidas, a partir da experiência humana das pessoas e da sua realidade social, são experiências que não se esquecem. Portanto, poderão não ir à missa, não “praticar”... mas de certeza que têm uma estrutura básica que os levará a guiarem-se pelos valores evangélicos.

Então não suavizaram a dimensão religiosa...

Não, agora se quiser há também uma insistência, mais numas escolas do que noutras, dos direitos humanos, da importância da solidariedade, da justiça e da paz, da sensibilização aos grandes problemas do mundo, sempre com a tonalidade da inspiração cristã. Mas... a Missa é Missa; o que é doutrina cristã, é aprendizagem do fundamental da doutrina cristã. Procuramos formá-los, sim, de uma maneira aberta, crítica, participativa; insistimos muito na inter-ajuda, na dimensão do trabalho em equipa, da atenção à realidade circundante, até às vezes de pequenas acções de sensibilização. Um exemplo recente: uma aluna trouxe a notícia de que havia um menino com leucemia que queria muito ter uma *play-station*; a turma cotizou-se e, com o pai dessa aluna, foi-lhe entregue o desejado brinquedo. Ou a campanha a favor do trabalho que fazemos numa das duas comunidades que temos na Albânia: esta mobilizou o Colégio inteiro, numa campanha de Advento – e lá seguiram 33 pacotes do mais variado material escolar, roupas, brinquedos, etc.

Acho que se procura que seja complementar a formação de consciência, a formação intelectual, a aquisição de conhecimentos, a educação através de variadas modalidades desportivas... Creio que o que se faz aqui, se faz na maioria das congregações religiosas.

Voltando novamente às suas lutas, sei que esteve no Congresso de Lyon. Como viveu essa experiência?

Sim, era responsável pelo Secretariado Nacional do Ensino da Igreja nas Escolas (SNEIE) e, portanto, a Conferência Episcopal mandou-me como delegada da mesma Conferência. Também pela Igreja estava o Pe. Ventura, do Colégio de S. Miguel, em Fátima. Participaram também nesse congresso os representantes dos partidos políticos então no Governo. Estava o representante do CDS/PP que era um professor aqui do Porto [Adriano Fonseca Rodrigues], estavam a Helena e Pedro Roseta pelo PPD/PSD, e a Dr.^a Teresa Ambrósio pelo PS. O representante do PCP [Jorge Abreu de Lemos] era muito novinho e

muito pouco dentro de toda a problemática. Na delegação Portuguesa, falávamos relativamente pouco, entre nós. Como lhe disse há pouco, falava bastante com a Dr.^a Teresa Ambrósio e por vezes com Pedro Roseta. Com o participante do CDS, de princípio não tive grande contacto, mas depois gostei imenso, era uma pessoa encantadora e com uma experiência de educação formidável. O que foi mais valioso e que levou a que, nas conclusões, isso viesse contemplado foram os trabalhos de grupo em que cada país apresentava a sua realidade de sistema educativo. Fiquei com a Dr.^a Teresa Ambrósio num grupo e lembro-me do seu espanto quando falavam os países do Norte da Europa, partilhando que, tendo escolas estatais, escolas da Igreja Católica, das Igrejas Reformadas, da religião Islâmica/Muçulmana, e considerando que todos têm o mesmo direito à educação nas escolas que escolhessem para os seus filhos, davam aos pais um cheque-escola que lhes permitia colocar os seus filhos onde quisessem. Claro que fiquei feliz porque isto vinha confirmar o que eu tanto sublinhava: que em Portugal não havia liberdade de ensino!

Nessa altura, as pessoas presentes por Portugal admiraram-se muito. Os países que estavam na mesma situação que nós eram a Grécia e a Itália. Espanha já estava com outra situação, que não sei se era exactamente o sistema que conheci, num contacto mais directo nas décadas de 80/ 90: todo o ensino obrigatório era gratuito. Se é obrigatório, é pago pelo Estado que deve possibilitar educação aos seus cidadãos.

A Dr.^a Teresa Ambrósio ficou impressionada com essas experiências?

Sim, ficou fortemente interpelada e, muito tempo depois (há uns seis, sete anos), veio aqui ao Porto e ainda me falou do diálogo que tivemos nessa altura! E contava-me: “Quando eu, no CNE, às vezes falo do que então ouvi, as pessoas admiram-se e digo: Em Lyon ouvi que...” A presença e as comunicações em Lyon foram para ela fundamentais.

Como foi a sua presença no Secretariado Nacional do Ensino da Igreja nas Escolas?

Quando fui contactada, em Abril de 1976, ofereci inicialmente uma certa resistência, por motivos vários, entre os quais o não ter uma especialização em Pedagogia Catequética, e o facto de saber que haveria reacções por parte de alguns sacerdotes que não viam que um tal serviço de Igreja fosse confiado a... uma mulher! O diálogo com o então responsável da Comissão Episcopal da Educação Cristã – o Senhor Arcebispo de Mitilene, D. Júlio Tavares Rebimbas – bem como com o Senhor Patriarca, o Cardeal António Ribeiro, com as motivações que apresentaram e a confiança que demonstraram, levaram-me a aceitar, pedindo para fazer um semestre de ‘tirocínio’ que me permitisse situar na missão que me era pedida.

Acabei por ser nomeada em Novembro seguinte. Trabalhei desde Junho desse ano até Outubro de 1979. Nesse último ano, estive ausente durante 3 meses, num trabalho da minha Congregação, e deixei o Secretariado porque fui eleita Conselheira Geral, passando a residir em Roma.

Entretanto, assistiu-se nesse período à criação de uma Associação [AEC] e perdemos força, quanto a mim. Achava que havia uma luta comum e lembro-me, em diálogo com um bispo, defender que não separássemos, na defesa da liberdade de ensino, as escolas católicas das que o não eram explicitamente: aparecia, a muitos dos que desde o final da década de 60 lutávamos pela causa da não estatização do ensino, essencial como expressão de liberdade.

Outra coisa é, como continuo a pensar, o departamento que nasceu com a Irmã Maria Luísa Pinho, como desdobramento do SNEIE que inicialmente abrangia tudo, escolas católicas e escolas de Estado. A frente mais exigente, na altura, eram as escolas estatais que passaram por uma forte convulsão ideológica, daí que às escolas católicas tivesse sido dada muito menos atenção nos primeiros anos. Mesmo assim, ainda reunimos uma ou outra vez. Depois a Ir. Maria Luísa Pinho dedicou-se inteiramente a este campo específico de formação de professores. Agora, pelo Pe. João Mónica, vou sabendo de iniciativas belíssimas e sei que têm participado, com muito interesse, irmãs e professores nossos.

Ao nível de uma instituição que represente, junto do Ministério da Educação e de outras instituições civis, o ensino privado, acho que é diferente: deve haver uma acção concertada de defesa desta liberdade fundamental e de outras que lhe estão intrinsecamente ligadas. Se a Igreja se põe à parte, não me parece que esteja na linha do que os tempos pós-conciliares nos apontaram, nomeadamente na *Gaudium et Spes*...

Mas a maior parte dos países europeus têm associações de escolas católicas que defendem prioritariamente princípios pastorais e não tanto laborais e políticos (deixando estes aspectos para outras associações)...

Estive em Roma, creio que no final da década de 80, num Congresso Mundial que tratou o tema *Uma escola para todos*. Um dos conferencistas, o irmão Joaquim Panini, Marista brasileiro, foi muito afirmativo nesta linha. Discutiu-se também muito isso e havia países com as duas tendências. Na maioria eram países que estão mais laicizados, onde as pessoas precisavam mais de unir forças. Porque sabemos que é mais conservador, tendencialmente, um país que vive numa situação de regime comunista do que um país que vive em democracia. Os valores das pessoas são cristãos ou não? Não tenho elementos para me pronunciar, actualmente.

Uma coisa é a opção e a adesão de coração e de vida à Igreja Católica e à sua linha de proposta evangélica, outra coisa é que, em Portugal, uma pessoa por ser cristã não é perseguida (em princípio). Repare que noutros países é, e as pessoas aí sentem mais necessidade de se unir. A França, que era *'la fille ainée de l' Église'*, é uma sociedade brutalmente descristianizada. Tive ocasião de participar em vários eventos em França. Os compêndios de Religião e Moral são uma maravilha, mas lembro-me de perguntar: “Vocês têm uns livros formidáveis, mas depois... servem para quê?” O meu interlocutor não gostou muito da pergunta, mas a verdade é que eram os professores franceses que diziam não saber que fazer com os alunos, que eles não queriam nada que tivesse a ver com a religião e a fé..... os alunos não vão às aulas... os alunos não praticam... Ainda há pouco tempo, ouvi a sobrinha de uma irmã nossa, de uma família cristianíssima, em que os pais, emigrantes, continuam a ir à missa e, ao vir a Portugal. quando o padre lhe perguntou “Então tu fizeste a profissão de fé (porque a fez cá) e não vais à missa todos os Domingos?”, a resposta da jovem foi: “Não, não vou: eu sou católica, mas sou francesa!” Um caso esporádico? Ou uma concepção de religião, de vida?

Em suma, parece-me que as duas dimensões são importantes. Claro que se, o aspecto laboral tem muita influência (as leis não defendem a qualidade mas o emprego...), a formação e a actualização pastoral é absolutamente decisiva.

Acha que a Escola Católica continua a ter pertinência na sociedade portuguesa?

Penso que tem, talvez mais do que nunca. Acho que pode formar elites de estrutura basicamente cristã. Com as opções que depois vierem a fazer, levam consigo uma boa educação e uma “bagagem” de valores e de experiências de vida à luz das grandes coordenadas do Evangelho.

Quando digo educação é no sentido amplo, não é só na linha do ensino, que acho essencial, mas de uma educação integral, de uma maneira de estar, ser, agir, relacionar-se, etc. Depois há uma dimensão que considero muito importante que é, ou deve ser, mais livre das correntes que se vão tentando impor na nossa cultura, oferecendo alternativas de matriz cristã que se afirmam numa sociedade muito laicizada. Creio que é importante a presença da Igreja no campo da educação como um factor de humanização e de proposta de um sentido para a vida.

Como é que acha que se pode conciliar esta exigência de abertura da escola católica a toda a gente, com a necessidade de muitas delas terem de cobrar propinas?

É a quadratura do círculo... Com muita dedicação e com algum investimento - que sublinho se torna cada vez mais difícil. Nós temos uma experiência muito diferente que poderia responder à sua pergunta de outra maneira: em Malta, porque a Igreja é uma Igreja que tem muitos bens (edifícios, igrejas, catedrais), e o Estado é tendencialmente marxista ou socialista, tende-se para uma dimensão mais radical: a Igreja não pode pedir aos pais dinheiro pelo ensino, mas também não dá (viveríamos da chuva ou do mar que circunda as ilhas!...). O que é que se faz? Os pais oferecem ao colégio donativos e com esses donativos e com o trabalho das irmãs os colégios vão-se mantendo.

Voltando ao nosso país. O Estado tem de perceber, uma vez por todas, que os alunos são todos iguais, todos com os mesmos direitos a terem acesso à educação. Uma coisa que não referi e acho de uma profunda injustiça: os impostos que se pagam é o dinheiro que o Estado dispõe para as várias despesas, nomeadamente, a educação. Se teoricamente os pais dos alunos que estão nos colégios são mais ricos, pagam mais impostos (se não pagam, cabe ao Estado verificar e agir), então, têm o mesmo direito, senão pagam duas vezes a educação dos filhos o que é inadmissível e nada democrático, como é evidente, nem revelador de uma autêntica liberdade.

Considera que muitas escolas particulares criadas em meados do século passado, sem serem formalmente “escolas católicas”, poderiam ser consideradas “de matriz cristã”?

Sim, a maioria sim. Por vezes não eram de congregações ou de dioceses – aí eram institucionalmente – mas eram de umas senhoras, de uma família que era cristã e que tinha gosto por aquela actividade, porque tinha professores, porque se interessavam. Eram famílias e outras pessoas que nesta actividade viam uma missão. As escolas foram surgindo a partir de uma consciência da importância de uma educação cristã séria e que preparasse agentes de transformação da sociedade com base em valores evangélicos.

A escola Maria Ulrich, por exemplo, fundada como uma escola de educadoras na altura, agora Escola Superior Maria Ulrich, ‘nasceu’ da visão de uma mulher católica que achou ser importante formar para a educação infantil, à qual se dava muito pouca atenção ou nenhuma.

Quando é só negócio – porque também o há, não vou dizer que não houve e que não há, mas será uma minoria - o Estado pode sempre verificar os dinheiros que dá (se os desse!...), como acho que deveria igualmente verificar nas escolas estatais.

Ir. Maria Helena Moreno⁷⁹

Porto, Janeiro de 2006

A Ir. Helena foi uma entusiasta da criação da Associação de Escolas Católicas (AEC), na década de setenta. Mas comecemos pelos inícios: recorda-se de algum facto relevante durante o mandato de Veiga Simão?

Ocorre-me dizer que o Ministro Veiga Simão, pouco antes da Revolução de Abril, talvez mesmo nesse ano, tinha concedido ao Colégio da Rainha Santa Isabel autorização para fazer uma experiência de coeducação que, nessa altura, era coisa pouco falada...

Depois, durante o PREC, de que forma sentiu as pressões revolucionárias?

Nomeadamente em várias tentativas de comprarem o Colégio Rainha Santa: para uma Pousada, para uma Clínica, para a Faculdade de Economia, para desdobramento do Liceu D. Duarte, etc.

Nesse período difícil, sentiu a hierarquia da Igreja empenhada na revitalização da Escola Católica?

Foi nessa altura que houve a tentativa de fazer uma Associação das Escolas Católicas, muito querida por uns (como o Pe. Ventura) e menos querida por aqueles que entendiam que não convinha dispersar energias (nomeadamente os jesuítas). Tentava-se também revitalizar a AEEP e vários directores e antigos directores de colégios jesuítas deram aí um grande contributo.

Importante dizer que não foi muito clara para toda a gente, nessa altura, a posição dos senhores bispos...

Como acompanhou a criação da AEC?

Pessoalmente entusiasmei-me muito com a criação da AEC. Foi grande o empenho, a determinação e o saber do Pe. Ventura sobre o assunto. Era um homem com muitos contactos sobre esta questão, nomeadamente em França.

⁷⁹ Religiosa da Congregação das Irmãs de S. José de Cluny. Directora do Colégio da Rainha Santa Isabel, em Coimbra, nas décadas de setenta e oitenta do século XX, e co-fundadora da AEC. Responsável do DEC na década de noventa.

Entretanto não se entendeu muito bem a posição dos bispos na altura do aparecimento do DEC. Mas ficou-se com a ideia de que era a proposta a seguir, já que era a da hierarquia... Pela minha parte lembro-me que tive uns tempos de não saber para que lado me havia de virar... E sei que o Pe. Ventura ficou bastante magoado comigo... Custou-me essa situação...

A criação do Departamento de Escola Católica (DEC) parece que não foi pacífica. Houve efectivamente regozijo da vossa parte?

Não, penso que não houve regozijo nenhum. Antes se sentiu que os senhores bispos se apoderaram de algo que estava a nascer e deveriam ter apoiado e deixado crescer. Mas, tal como disse anteriormente, o que me parece é que houve pouca clareza e menos diálogo neste processo.

O DEC foi correspondendo às expectativas dos fundadores da AEC?

Parece-me que nem por isso. A filosofia de um e outro eram diferentes. A AEC assentava nas bases: os pais, os professores, os alunos. O DEC apareceu mais distante das escolas reais, muito burocrático, quase só representativo. Tinha assento em organismos europeus e internacionais mas pouca ligação efectiva às escolas concretas. A mim não me seduziu. Por isso, após os três anos da presidência do Sr. D. António Marcelino no Secretariado Nacional da Educação Cristã, que me pediu aquele serviço, saí também.

No período em que estive como responsável do DEC, como foram as relações entre este departamento e as escolas católicas?

Muito frágeis e formais. Eu sentia que as escolas tinham os seus projectos e navegavam noutras águas. O DEC tinha nelas muito pouca influência. Contudo, as escolas aderiam bastante bem ao Encontro anual de Professores, que se realizava em Fátima no início de Setembro.

Que tipo de actividades foram promovidas?

O já citado Encontro de Setembro era uma oferta que se fazia às escolas e que, sobretudo aquelas que tinham mais dificuldade em promover acções de formação segundo os próprios projectos educativos, apreciavam e aproveitavam. Era uma acção de formação para a qual se convidavam sempre intervenientes de reconhecido valor.

Fazia-se a divulgação do Boletim *Escola Católica*, embora quase só com traduções de textos que vinham nomeadamente do Comité Europeu da Escola Católica.

A presença em reuniões organizadas por este Comité Europeu, a ritmo semestral, dava-nos uma visão alargada do estado do ensino católico noutros países.

Participei também em reuniões de formação de professores em algumas dioceses, nomeadamente em Évora e Beja, localidades com dificuldades reconhecidas.

Na sua opinião, quais os grandes desafios para a Escola Católica?

Parece-me que não é difícil às escolas católicas apostarem na sua “diferença” e penso que o fazem. Incluo nesta diferença os tais princípios: evangelizar, promover a síntese Fé-Cultura-Vida, abrir horizontes que os programas oficiais não abrem, etc. Penso que poderiam investir em áreas específicas, sem descurar os planos oficiais. Um aspecto muito complicado, e onde talvez faltem gestos de coragem, é na tal abertura aos mais débeis.

Sr. Mário Silva⁸⁰

Lisboa, instalações da AEEP, 31 de Julho de 2007

O Sr. Mário Silva é dos funcionários mais antigos da AEEP. Quando é que veio trabalhar para a associação?

Vim trabalhar em Setembro de 1978.

Mas o ensino particular não lhe era desconhecido...

Estava ligado ao ensino particular através da Escola Salesiana do Estoril, onde trabalhava há doze anos. Mas o conhecimento que tinha do movimento associativo era muito pouco. Apenas existia o Grémio que era uma organização corporativa para onde as escolas tinham de pagar uma cota, mas que não recebiam nada em troca, porque eles, praticamente, não davam apoio nenhum. Precisamente no ano em que vim para a associação, em 1978, tive conhecimento, logo a partir do início do ano, dos preparativos para o congresso da Póvoa do Varzim (Congrene).

Nessa altura, havia uma forte união entre as escolas privadas?

De facto, havia uma grande união. Para a organização desse congresso foi pedida a colaboração de um conjunto de escolas que aderiu logo com muito boa vontade e que começaram a desenvolver trabalho ao nível dos professores. Os Salesianos do Estoril, onde eu estava a trabalhar, foram uma dessas escolas que levou um conjunto de professores ao congresso e que prepararam um trabalho sério. Este congresso de 1978 veio levantar algumas questões relacionadas com dificuldades que o ensino particular sentia e penso que muitas delas ainda hoje existem.

Como por exemplo?

Por exemplo, nessa altura um aspecto que era muito criticado relacionava-se com a falta de apoios financeiros por parte do Estado e as muitas dificuldades que eram colocadas aos colégios por parte do Ministério da Educação. Não havendo apoios financeiros às escolas eram os pais que tinham de suportar a educação dos filhos na sua totalidade. Os colégios não tinham possibilidades de manter-se sem que para isso não tivessem de cobrar mensalidades

⁸⁰ Funcionário da AEEP, desde Setembro de 1978.

que eram consideradas elevadas para o poder de compra da época, num momento que era de crise.

Nessa altura, no conjunto do ensino privado, notava-se o protagonismo das escolas ligadas à Igreja?

Penso que existiu sempre um maior protagonismo das escolas da Igreja, até porque a maioria das escolas chamadas “grandes”, com 1000 ou mais alunos, estavam na prática ligadas à Igreja (congregações, ordens, dioceses). Penso que esse protagonismo existia, de facto, também por esta razão.

Mas na luta pela liberdade de ensino sentia uma união de todas as escolas, independentemente de serem ou não confessionais?

Sim, porque muitas das escolas que aderiram, logo à partida, à associação eram não católicas. Ou seja, não se importaram de aderir logo. Queria alguém que lhes desse apoio, que os ajudasse nessa luta, portanto esse movimento surge, julgo, por um conjunto de pessoas ligadas à Igreja; nomeadamente, o Pe. Belchior, o Pe. Ventura e outros. Por exemplo, o Dr. Frederico Valsassina não aparece logo, mas mais tarde, porque fazia parte da direcção do Grémio. Acho muito importante realçar aqui todo o trabalho que o Dr. Frederico Valsassina veio a desenvolver, em prol do Ensino Particular, logo que entrou para a associação, pois presidiu durante muitos anos à Comissão Negociadora do Contrato Colectivo de Trabalho, para além de ter participado em quase todos os grupos de trabalho e Comissões da Associação, foi presidente da Assembleia Geral em vários mandatos, pertenceu à Direcção Nacional e representou a associação em vários Organismos oficiais. O Grémio manteve-se a funcionar mesmo depois da criação da associação e só foi extinto em 1981 ou 1982. O Grémio fez alguma guerra à AEEP porque contestou todo o trabalho que esta fez nos primeiros anos. O Grémio chegou mesmo a contestar o próprio nome da associação, que não podia ser uma associação de estabelecimentos porque os estabelecimentos não tinham personalidade jurídica e a associação teve que alterar o seu nome para associação de representantes, quando inicialmente tinha sido constituída como associação de estabelecimentos de ensino particular. O Grémio também ia contestando a contratação colectiva que a associação tinha negociado com as frentes sindicais. Contestava porque dizia que nós não tínhamos legitimidade para negociar convenções colectivas de trabalho.

Lembra-se do movimento que pretendia a criação de uma associação de escolas católicas, isto em 1978/79, e que partiu dos colégios da região centro?

Sim. Essa corrente que mais recentemente deu origem APEC existiu, que me lembre, desde que vim para a associação, em 1978. Eu notava que essa necessidade de criar uma associação exclusivamente de escolas católicas era sentida pela maior parte dos religiosos porque as escolas católicas têm especificidades que as escolas não católicas não têm. Portanto, daí sentirem a necessidade de criarem uma associação que tratasse exclusivamente de questões relacionadas com o ensino confessional. Inicialmente, tentou-se que a CNIR e a FNIRF resolvessem essa questão e se transformassem, de forma a dar resposta como uma associação do tipo da AEEP, mas nunca houve da parte de quem estava à frente dessas organizações disponibilidade para esse efeito, de modo que a AEEP foi sempre tentando unir de forma a apoiar todo o tipo de escola privada.

Mas essa corrente era sentida como uma cisão dentro da AEEP?

Tenho a sensação de que havia da parte de alguns religiosos a contestação por quem estava nos órgãos sociais da associação. Os representantes de colégios religiosos pequenos não viam com muito bons olhos que nos órgãos sociais da associação estivessem sempre representados os grandes colégios. A mim o que me parece é que isso tem que ser mesmo assim, pois nos colégios pequenos as pessoas não têm disponibilidade para vir militar na associação, horas e horas sem fim, com deslocações permanentes, fazerem parte de grupos de trabalho, comissões negociadoras. Ainda hoje isso é sentido e há uma contestação por parte dos pequenos colégios em relação a quem está a frente dos órgãos sociais da associação. A verdade é que é bem duro, hoje, como outrora, fazer parte da direcção nacional da associação. São muitas horas de trabalho em prol dos outros.

Qual é a imagem que tem desses primeiros tempos da AEEP?

Não tem nada a ver com os tempos de hoje. De facto, havia muita carolice, pois, eram poucos. A associação representava cerca de 330 escolas, isto em 1975, quando arrancou. Só em 1980, com o Pe. Belchior como presidente da direcção da zona Lisboa/ Setúbal, terminologia usada na altura do 25 de Abril (a zona Sul era constituída por Alentejo e Algarve), dinamizou muito a associação e, em 1979, pensou em editar um anuário que só acaba por ser editado em 1980. Com a distribuição deste anuário conseguem-se 100 novos associados. Portanto, de 330 passámos para 430 associados num espaço de um ano. É aqui que me parece haver um grande salto dentro da associação, começando a haver serviços muito

mais organizados, grupos de trabalho para praticamente todos os sectores de ensino, também para o sector do apoio financeiro (os contratos simples, os contratos de associação), o sector do ensino artístico, o sector do ensino superior (pois a AEEP representava, nessa altura, também o ensino superior e esse departamento deu origem à actual associação do ensino superior privado - APESP). Deste modo, essa nova organização da associação começa à volta de 1979/80 com o grande impulso do Pe. Belchior.

O senhor Mário era, na altura, o único funcionário da AEEP?

Sim, entre 1978 e 1980, eu estava praticamente sozinho. Vinha de vez em quando um tarefeiro, aliás a razão da minha contratação era porque nos Salesianos no Estoril eu fazia um pouco este tipo de serviço necessário à associação. Este era um serviço de secretariado e de apoio aos colégios em termos de resposta pronta na hora: por exemplo, como é que se processa um salário, como se desconta uma falta, que faltas é que podem ser descontadas, no fundo uma interpretação do contrato colectivo de trabalho. O maior número de questões que nos colocavam eram relacionadas com a área laboral, uma área onde me sentia à vontade. A partir de 1980, passamos a ter as zonas muito mais dinamizadas. Havia nessa altura uma sede da zona Norte, no Porto, em Coimbra uma sede da zona Centro, no Colégio São Teotónio, e uma sede em Lisboa, da zona Sul, e ainda uma sede da direcção nacional. Cada uma dessas sedes passou a ter funcionários afectos a cada uma das zonas. A partir daqui a associação passa a dar um maior apoio em termos de organização.

Já aqui falou nos principais problemas que eram colocados pelos associados, portanto questões do foro laboral. Havia outras questões, como por exemplo, denúncias de atentados à liberdade de ensino por parte dos serviços estatais, pedidos de ajuda porque não comportavam os encargos?

Esses pedidos de ajuda, normalmente eram dirigidos à direcção da associação. Era pedido algum apoio ao jurista de serviço e a associação designava um membro da direcção para acompanhar o processo. A associação sempre deu apoio, mas a sensação que tenho é que o apoio era sempre escasso e os colégios ficavam a pensar que se fazia pouco.

Entre 1978 e 1980 foi um período que podemos dizer de grande luta, grande pressão do ensino privado, conseguindo-se, até, a construção de um quadro legislativo bastante favorável. De que se lembra dessas lutas?

Sei que havia imensos contactos com o Ministério da Educação e uma ligação privilegiada entre o Dr. Aldónio Gomes, e alguns membros da direcção. Embora politicamente quem estava no ministério não tivesse a mesma orientação política das pessoas que estavam na associação, a verdade é que se conseguiram, com o governo socialista, grandes vitórias, nomeadamente na lei de bases do ensino particular e posteriormente no estatuto do ensino particular.

O Congrene foi uma das formas encontradas para que esta luta do ensino particular tivesse um grande impacto social e político. De que se lembra deste congresso?

Para a preparação a única coisa que tenho conhecimento é que foram convidados colégios para preparar trabalhos, isto com seis a sete meses de antecedência e, como disse há pouco, os salesianos do Estoril foram uma dessas escolas convidadas para apresentar um trabalho para um painel. Mas não tenho conhecimentos mais pormenorizados, uma vez que ainda não estava na associação e venho para a associação, em Setembro de 1978, precisamente, a seguir ao Congrene. Aquilo a que assisti a seguir ao Congrene foi a uma grande movimentação dentro da associação, por parte dos nove membros que formavam o secretariado e de que fazia parte, na altura, o Dr. Fernando Brito, do Porto, que era um elemento muito activo. Esse movimento deu origem a uma confederação das escolas não estatais (a CONGRENE). As coisas não funcionaram muito bem em relação à criação dessa confederação, quer dizer, não houve muita clareza com a sua constituição, que nunca chegou a ser oficializada. Para evitar cisões, o mesmo secretariado dos nove elementos dá por extinta essa confederação ainda no decorrer de 1979.

Com muita pena do Dr. Fernando Brito...

Sim, aliás o Dr. Brito era assim... muito bom homem, lutador, não baixava os braços facilmente, mas tinha esse feitio. Ele falava com o ministro, com o secretário de Estado e ia a todo o lado e depois chegava aqui às reuniões da direcção e dizia o que tinha feito, portanto, dava conhecimento aos outros.

Essa confederação era sentida como uma alternativa à AEEP ou como sua complementar?

Era complementar da AEEP. Pretendia, no fundo, manter activo o espírito do congresso.

Recorda-se de algum facto relevante e que fosse expressivo da tensão que se vivia nesse final da década de setenta?

Aquilo que eu notava muito era que as negociações com os sindicatos eram sempre muito “violentas”. Nessa altura os sindicatos tinham muita força e portanto havia sempre muita dificuldade em chegar a acordo (é um aspecto de que me recordo, haverá outros) o que ocupava muito o tempo das comissões negociadoras, de que faziam parte, normalmente, como ainda hoje, membros da direcção e outros membros convidados.

Que imagem é que havia, na altura, do ensino privado?

Julgo que a imagem de qualidade sempre existiu e também de algum elitismo, porque a ideia dominante que existia era que frequentava o ensino particular quem podia pagar. Os contratos de associação só surgiram depois com o Estatuto do EPC.

Eng. Roberto Carneiro⁸¹

12 de Fevereiro de 2006

A democratização do ensino, estimulada pela Reforma Veiga Simão, foi nefasta para o ensino particular. Na sua opinião, como se poderia ter evitado a asfixia de muitos colégios, designadamente escolas católicas?

Mediante regras muito claras que evitassem uma política de implantação indiscriminada de escolas públicas ao lado de escolas particulares idóneas e de qualidade comprovada. Esse dispositivo legislativo viria a ser aprovado muito mais tarde através do D.L. n.º 108/88, de 31 de Março.

Terá havido alguma (discreta) intencionalidade neste processo?

Admito que o entendimento prioritário na política de *democratização do ensino* fosse o de disseminar escolas oficiais e públicas por todo o país.

Qual foi a sua colaboração na Reforma Educativa de Veiga Simão, enquanto técnico do GEPAE? Como “sentia” a situação dramática de alguns colégios?

No GEPAE, entre 1970 e 1973, eu colaborei essencialmente no âmbito do Grupo de Ensino Superior, nas reformas que tinham a ver com a criação de Novas Universidades e com a implantação de um sistema binário compensado de ensino superior, opção que viria a ter consagração na Lei n.º 5/73, de 25 de Julho. É público e notório, neste domínio, o papel corajoso e inovador desempenhado pelo Ministro Veiga Simão no reconhecimento e legalização da Universidade Católica Portuguesa.

Durante o PREC, como viu a reacção das escolas católicas a um novo figurino que lhe era ideologicamente hostil?

As escolas católicas assumiram-se como um “bastião” da liberdade de ensino e do pluralismo cultural numa sociedade que se pretendia democrática. A liberdade de aprender e de ensinar foi sempre um ponto forte do magistério social da Igreja. Entre os documentos

⁸¹ Professor da Universidade Católica. De entre os muitos cargos desempenhados a nível nacional e internacional, foi Director-Geral e Director de Serviços no Ministério da Educação na década de setenta, em 1980 é nomeado Secretário de Estado da Educação do VI Governo Constitucional, e no XI Governo (1987-1991) assume o cargo de Ministro da Educação.

Entrevista respondida por escrito, recebida em 12 de Fevereiro de 2006.

conciliares, a *Gravissimum Educationis* encarrega-se de o reforçar e explicitar. Não espanta, pois, que num momento de “deriva” totalitária a Igreja, através das escolas católicas, tenha tomado posição clara em defesa do ensino particular e tenha também procurado afirmar o seu legítimo papel no acolhimento educacional de milhares de crianças e jovens que, doutro modo, se veriam destituídos de ter acesso aos bens essenciais da formação.

De que forma sentiu o contributo de pessoas ligadas às escolas católicas na construção de um quadro normativo “ousado”, no final da década de setenta?

No final da década de setenta e início de oitenta, ainda sob o “espartilho” de uma Constituição da República que qualificava o ensino particular como “supletivo” do ensino público, na luta pela liberdade de ensino, primeiro na Assembleia da República e seguidamente nos governos da Aliança Democrática, distinguiram-se muitas personalidades de forte inspiração cristã: Francisco Oliveira Dias, Mário Pinto, Pedro Roseta, António Sousa Franco, Alfredo de Sousa, etc.

Também sentiu da parte dos colégios, sobretudo católicos, este empenhamento? De que forma?

Os estabelecimentos de ensino católicos constituíram-se numa Associação de Escolas Católicas a qual desempenha uma notável missão no plano da reflexão doutrinária, da cooperação internacional e da formação. Recordo-me de, poucos dias após ter tomado posse como Secretário de Estado da Educação no Governo de Francisco Sá Carneiro, no conturbado mês de Janeiro de 1980, ter participado num grande evento internacional de matriz católica, realizado em Portugal, chamado “Échanges Internationaux”, do qual um dos grandes impulsionadores foi o Rev. Pe. Ventura, fundador e director do Colégio de S. Miguel em Fátima.

Em 21 de Novembro de 1980, é publicado o (novo e actual) Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo – um documento em que o Eng. Roberto Carneiro, como Secretário de Estado da Educação, assume um papel determinante. Que obstáculos teve de vencer?

Em primeiro lugar, ultrapassar um projecto de Estatuto de carácter fortemente restritivo e regulamentar que provinha do Governo anterior. Depois, conseguir uma formulação suficientemente hábil para contornar no Estatuto as fortíssimas restrições impostas por um texto constitucional estatizante. Finalmente, definir um quadro contratual claro e “resiliente”

às eventuais alternâncias políticas o qual viesse a conferir estabilidade ao EPC (foi a opção pela trilogia dos contratos: associação, simples e de patrocínio).

Foi o estatuto ideal, ou o possível?

Foi o estatuto possível – que era o ideal à época (1980).

De que forma a “atitude” da Escola Católica terá enformado os grandes princípios do estatuto?

Foi com certeza muito importante. A “atitude” da Escola Católica foi sempre de grande realismo e pragmatismo. As suas posições, inspiradas no magistério social da Igreja, foram ao encontro dos grandes princípios consagrados no Estatuto.

Mau grado ter sido um estatuto bem acolhido pela generalidade do EPC, continua a impedir que muitas escolas católicas acolham os mais desfavorecidos economicamente. No actual contexto social, político e legislativo, como acha que se pode conciliar a abertura a todos (a “catolicidade”) com a necessidade de diversas escolas católicas cobrarem propinas?

Não estou de acordo com a afirmação como a faz.

Em primeiro lugar, o Estatuto contemplou a possibilidade de os contratos simples poderem financiar até 100% do custo de um aluno no EPC (disposição muito polémica que se poderia considerar inconstitucional à luz do texto constitucional vigente em 1980). Ficou assim aberta a porta para gradualmente se implantar uma total liberdade de escolha de escola sem penalização financeira dos pais.

Por outro lado, o D.L. 35/90, de 25 de Janeiro, veio a regulamentar o princípio da gratuitidade da escolaridade básica e obrigatória consignada na Constituição, sem qualquer discriminação entre alunos do ensino público ou do ensino privado.

Assim, a legislação em vigor desde 1980 permitiria, se bem interpretada e aplicada, a criação de condições à plena liberdade de opção da Escola Católica por parte dos alunos – e respectivas famílias – dos ensinos básico e secundário.

Na sua opinião, quais os (principais) desafios para a Escola Católica portuguesa da actualidade?

Decorre do que acabo de dizer que, mais do que lutar por nova legislação ou por mais normativos (os que existem são mais do que suficientes), importa combater por uma correcta e cabal aplicação do quadro legal em vigor.

A Escola Católica tem também uma grande oportunidade de afirmação num contexto em que as próprias políticas públicas advogam inequivocamente a autonomia das escolas (públicas, privadas ou cooperativas) e a importância de projectos educativos que traduzam a vontade livremente expressa das comunidades escolares.

Finalmente, num momento em que há um vasto consenso sobre a relevância de uma “educação para valores” a Escola Católica dispõe, neste campo, de uma vasta experiência e de créditos firmados para consolidar a sua oferta educativa e até inspirar outras escolas não católicas.

O que interessa é que as escolas católicas se distingam, seja pela qualidade pedagógica, seja pela “robustez” dos projectos educativos.

Tendencialmente, estou convencido de que a sociedade portuguesa será levada a optar por uma liberdade acrescida de modelos de educação e por um papel muito mais relevante dos pais na escolha da escola dos filhos.

Esta será a marcha natural da história.

Pe. Sebastião Brás⁸²

Colégio de Ermesinde, 31 de Julho de 2006

Quando e por que é que foi criado este Colégio?

O Colégio diocesano de Ermesinde foi criado em 1912 com um alvará passado pelo primeiro Presidente da República, Manuel Arriaga. A fundação deste Colégio dada a três padres (dois deles que se acabavam de licenciar em Coimbra) é um facto inédito. O proprietário deste convento, após a saída dos Padres do Espírito Santo em 1910, terá desejado dar continuidade ao trabalho de educação cristã.

Não tinha nada a ver com a Igreja?

Com a igreja institucional não teria, mas como foi dado alvará em nome de padres é uma primeira tomada de posição, em minha opinião, de que o Ministério Público naquela altura dá conta que era necessário o ensino privado, sobretudo para acolher alunos internos.

Tinha internato?

Tinha internato. Começou como colégio de província e fazia, por isso, da sua situação geográfica e ambiental uma proposta muito própria de ensino e educação.

Eram padres que estavam a dirigir?

Eram padres e um dos fundadores do colégio, D. António de Castro Meireles, foi Bispo do Porto. Outro dos fundadores foi o Padre Doutor Gaspar Augusto Pinto da Silva.

Aceitavam todo o tipo de alunos, inclusivamente os não católicos?

Nunca fizemos discriminação. Como internato, era apenas para rapazes. Passou a ter também alunas a partir de 1976/77. Discriminação de alunos pelo aspecto religioso nunca houve. A única coisa que procurávamos era equilibrar as idades, a procedência dos alunos, portanto, a sua garantia de estabilidade. Não fazemos nem a nível de professores, nem a nível de alunos discriminação. Tínhamos um projecto e, desde que respeitassem o nosso projecto educativo, podiam ser admitidos. Tivemos algumas pessoas não católicas. Uns eram indianos,

⁸² Director do Colégio de Ermesinde (diocesano), desde 1961.

outros eram das nossas províncias ultramarina da altura, mas todos aceitavam o projecto educativo do Colégio.

Quais as principais dificuldades com que o Colégio se defrontou durante o Estado Novo, principalmente quando se incrementou a expansão escolar, na década de 60, com Leite Pinto e Galvão Telles e, depois, mais tarde, com Veiga Simão?

Isso é uma época muito distante e agora é difícil lembrar-me dos pormenores... Recordo-me que as nossas reivindicações eram fundamentalmente termos alguma autonomia, termos algum paralelismo pedagógico que só veio mais tarde. Era termos algumas compensações de equilíbrio monetário, que também não tínhamos. Era o reconhecimento do nosso ensino que era muito subordinado a todo o ensino oficial. Era aí, sobretudo, que batiam muito os nossos projectos. Depois, quando houve a expansão do ensino público, sentimos uma pressão para que o nosso desaparecesse.

Principalmente com Veiga Simão?

Sim, e aí houve uma tentativa de fazer perceber que nós não queríamos nem ter a exclusividade do ensino nas mãos, mesmo nesta periferia do Porto, em que tudo estava a crescer, mas queríamos ter a garantia de que podíamos ter continuidade. Com a expansão do ensino e com o acabar das escolas técnicas e profissionais, surgiram novas formas de afirmação do Colégio.

O ministério contactou-vos, nessa altura, no sentido de vos conceder subsídios, ou de venderem o colégio?

Em muitos casos senti que havia contactos. Neste colégio, não. A nível dos colégios diocesanos do Porto, mesmo no tempo do PREC, tivemos uma política que foi sempre esta: não vendíamos, não fugíamos, nem alugávamos casa, nem instituições. Podíamos ceder se tivéssemos liberdade e podíamos integrar alunos se quisessem vir. Chegaram-nos a pedir colaboração a nível de turmas, mas nunca se concretizou nada, porque era tudo dado com carácter muito provisório.

O Colégio foi afectado com a construção de novas escolas estatais aqui à volta?

Não foi muito. Por dois motivos: primeiro, tínhamos uma dimensão limitada e estávamos totalmente cheios; segundo, as escolas não nos fizeram concorrência porque começaram relativamente mal, sem grande credibilidade. Chamar àquilo “democratização”... foi um

nivelamento relativamente baixo e nós mantivemos sempre uma parte escolar muito mais exigente. Resistimos durante muitos anos às actividades extra-curriculares. Tínhamos a presença dos alunos no Colégio, mas sempre numa vertente escolar, com salas de estudo, etc. Hoje temos muitas actividades extra-curriculares, que preenchem o tempo todo, mas nessa altura não. Nessa altura a escola tinha uma vertente profundamente humanista e académica, aprofundávamos o Português e a Matemática, com bons resultados. Ainda hoje mantemos um bocadinho essa tradição.

Portanto, no fundo, a resposta à expansão escolar foi um reforço da qualidade?

Exacto. Da qualidade sem fazer discriminações e, sobretudo, com a credibilidade que temos. Sendo um colégio pequeno tivemos sempre um corpo de professores privativo. Fugimos às acumulações, com prejuízo material, mas só recorremos a elas em casos muito esporádicos.

Não vê nessa expansão escolar e em todo esse empenho de Veiga Simão alguma antipatia para com o ensino privado, especialmente para com as escolas da Igreja?

Não. Ele não tinha isso. Nessa altura, o chamado ensino privado não estava distante das chamadas escolas da Igreja. Quase todos os colégios, com poucas excepções, eram ou tinham pessoas da Igreja. Os grandes colégios, mesmo aqui no Porto, desde o João de Deus, ao Almeida Garrett, o Colégio Brotero, onde andava toda a gente, tinham ligações à Igreja, directa ou indirectamente. Embora não se afirmassem como tal, reivindicavam um estatuto de ensino privado, concorrente ao ensino público, mas eram, no fundo, de matriz cristã. Nestes que citei agora, até os proprietários eram padres. Nessa altura os padres não gostavam de vir para o ensino privado porque a imagem que passava para a opinião pública é que eram “empresários”. Os colégios dessa época, que tinham muito boa qualidade, tinham de viver nessas contingências. Eram caros, eram para gente que pudesse pagar. Não havia subsídios de espécie nenhuma. Tinham de pagar aos professores e depois tinham de levar os alunos todos ao liceu, aos exames. Havia essa discriminação, quem tivesse dinheiro estudava, quem não tivesse não estudava. Os seminários tinham muita gente...

Mas parte desses colégios, com Veiga Simão ou, depois, com a Revolução de Abril, encerraram as suas portas...

Encerraram porque fizeram bons negócios. Começaram a ter tais propostas de compra que entregaram, porque a vida tornava-se difícil e aproveitaram as oportunidades. Venderam

o Colégio Brotero, o Colégio João de Deus e o Colégio Almeida Garrett, na busca do património que ali estava, mais do que outra coisa. Por isso aproveitaram a circunstância de haver expansão do ensino público, que exigia espaço. O Almeida Garrett, por exemplo, foi para a Faculdade de Engenharia e os outros dois para duas escolas secundárias. Esses colégios trabalhavam a nível empresarial, eram empresas, mas com uma matriz de educação cristã. Não foram encerramentos conflituosos.

Mas houve muitas escolas católicas a ser afectadas neste processo?

Sim. Lembro-me que só num ano encerraram dezasseis. No Porto só tínhamos quatro colégios pertencentes à diocese. As religiosas mantiveram, creio eu, praticamente todos os colégios que tinham. O Porto tinha talvez o maior número de colégios ligados a instituições de Igreja. A Conferência Episcopal Portuguesa tentou pegar neste problema, tarde, porque o primeiro esforço que fizemos, no tempo de Veiga Simão, foi com o Pe. Luciano Guerra e o Pe. Ventura (diocese de Leiria), o Pe. Pedro (diocese de Coimbra) e vários directores aqui do Norte, onde havia muitos colégios.

Tentámos despertar a Conferência Episcopal para esta realidade. Mas, como sabe, as dioceses são autónomas... houve tomadas de posições diferentes. Por exemplo, Lisboa fechou colégios nessa altura porque sentiu que a presença dos colégios em cada um daqueles concelhos podia ser um entrave à democratização do ensino.

Portanto, sente que não houve uma tomada de posição firme e consentânea por parte da Igreja?

Não, não houve. Nós pedíamos nestes encontros – lembro-me de um deles em Fátima – que nos dissessem do Ministério se não queriam que a gente encerrasse e fosse para outro tipo de actividade. Claro que isto era um bocado arrojado, mesmo hoje seria, porque tinha muitas implicações. É claro que falávamos assim para provocar. Mas fizemos encontros com todas as conferências de religiosos, que sentiam a dificuldade da falta de autonomia e nós, diocesanos, também éramos dependentes do nosso bispo. Aqui, no Porto, tivemos sempre a compreensão de D. António Ferreira Gomes. Ele esteve fora (no exílio), mas foi ele que ainda me nomeou para vir para aqui. Ele acreditava na força das escolas católicas e da educação, não só para nós, como para todos. “É uma actividade de risco”, dizia ele, mas que era uma actividade em que a gente deve estar.

A criação de escolas da Igreja, de escolas de matriz cristã e de outras escolas privadas, um pouco por todo o lado, foi uma resposta ao surto de escolarização que se começou a sentir a partir da década de cinquenta?

Os colégios apareciam como uma resposta ao ensino onde o Estado não tinha escolas. Não diria que fosse intencional, mas a rede escolar era muito deficiente. Por exemplo, em S. João da Madeira, para irmos a uma escola tínhamos de ir a Aveiro ou ao Porto. Então os colégios começavam privadamente a responder, um em S. João da Madeira, outro em Oliveira de Azeméis, etc. Esses colégios, mesmo fazendo esforços tremendos, eram obrigados a cobrar propinas e, desta forma, serviam sobretudo famílias que tinham algum rendimento.

Mesmo assim, era capaz de ficar mais barato pagar a propina ao colégio do que deslocar-se para a cidade mais próxima...

Não podiam! Não tinham hipótese. Ou então, tinham de ir residir para lá. O ensino secundário estava todo concentrado nas capitais de distrito e pouco mais. Universidades havia três. Acabávamos todos a instrução primária e todas aquelas vilas aqui à volta não tinham qualquer escola oficial. Então em cada um desses concelhos da periferia passou a aparecer um ou outro colégio. Até à década de 70 esses podiam ter internato. A Igreja aí que papel teve? Aguentou bastante bem. Posso dizer que perseguição no sentido de nos bloquearem não houve. Porque nós também tivemos, em devido tempo, a percepção de que não devíamos obstar a que pusessem escolas públicas a qualquer distância. Aqui a 100 metros puseram-nos escolas, liceus. A nossa teoria era que se não fôssemos precisos no ensino, havia outras actividades aonde devíamos investir.

Mas não acha que era uma provocação?

Era, mas também aí tínhamos de ter a noção que não podíamos dar resposta a tudo, porque não tínhamos capacidade material. Foi a nossa sorte. Nós não podemos dar resposta a nível de Igreja, não temos capacidade humana, nem física para responder e poderíamos ser um obstáculo a essa dita democratização do ensino. A diocese do Porto entendeu isso perfeitamente.

Participou na luta pela defesa da liberdade de ensino e por melhores condições para o ensino privado, juntamente com outros colégios?

Sim, participei. Lembro-me que no período Veiga Simão fizemos uma espécie de manifestação na 5 de Outubro. Fomos lá todos e o ministro recebeu-nos. Fazíamos parte

daquele grupo que se organizou de escolas ligadas à Igreja. Fomos recebidos com uma certa frontalidade. Lembro-me que ele dizia-nos: apresentem-nos projectos, façam sugestões. E nós já tínhamos dado os textos dos nossos encontros, do que queríamos. Ele dizia desconhecer...

As reivindicações apresentadas pelos colégios eram muito diferenciadas. As desigualdades eram enormes entre os colégios das diferentes áreas do País. As entidades titulares e as direcções pedagógicas nem sempre se uniram na defesa dos seus interesses.

Mas Veiga Simão foi sensível às vossas reivindicações?

Em algumas não foi. Era uma pessoa dura, vinha convencido lá de Lourenço Marques, queria aquela reforma, tinha ali umas ideias muito bem marcadas e tentou aplicá-las e introduziu ali uma mudança grande. Foi abrindo mão a algumas melhorias ao ensino privado e foi reconhecendo sempre a nossa posição. Do meu ponto de vista nunca agiu intencionalmente contra o ensino privado. A grande força, creio eu, que nunca deixou passar foi uma força política e por muitas voltas que se dê, creio que na sociedade portuguesa não passa reforma nenhuma no Ministério da Educação porque a força política se impõe, sempre, na defesa de interesses muito marcados. Repare no número de ministros da Educação até hoje... E chegam lá todos com muito boa vontade.

Durante o Estado Novo sentiu o apoio da Igreja à Escola Católica?

Não. Aceitava-se a Escola Católica. Por exemplo, uma congregação queria vir para aqui, abriam-se as portas, os bispos aceitavam bem, mas não era um apoio formalizado, não se andava a ir buscar congregações para irem para lá ensinar. Isso foi uma actividade pastoral posterior: as dioceses criaram secretariados da Escola Católica e houve uma tomada de consciência da sua importância até hoje.

Ainda neste período, como considera o papel desempenhado pela Escola Católica no contexto do ensino privado e da educação nacional em geral?

Durante o Estado Novo realizámos um papel importante naquela última fase, de 1940 até 1974. Repare, que muitos dos “lutadores anti-fascistas” saíram desta vertente de Igreja. Sá Carneiro é um exemplo. E os colégios também começaram a ter uma alma nova. Uma das razões porque vim trabalhar para esta actividade, em 1958, deixando um trabalho pastoral, foi dar seguimento à ideia do meu Bispo, D. António Ferreira Gomes, que percebeu a importância da presença da Igreja através da escola. E nessa altura ter esta visão custava muito porque era contra a corrente...

Como é que o colégio conviveu com a Revolução do 25 de Abril?

Nunca tivemos nenhuma greve nem de professores, nem de nada. Correu tudo bastante bem, embora no primeiro ano tivéssemos uma alteração no nosso programa: nós estávamos a trabalhar com o secundário daquele tempo, os 6º e 7º anos, em Letras e Ciências, e era uma área já com alguma tradição, mas que era a mais difícil de conseguir e, nesta altura, com a facilidade que houve de passagens de exames quase administrativas, em que passou tudo, tivemos uma baixa estrondosa nesse ciclo. Então, optámos por encerrar esse sector e voltámos o Colégio para os mais pequenos: começámos a oferecer a pré-primária e, sobretudo, reforçámos o primeiro ciclo actual.

Então deixaram, definitivamente, de ter secundário?

Deixámos de ter secundário. Como trabalhávamos com os mais novos, começámos a aderir a todas as actividades e apostámos no trabalho próximo com as famílias, que são as famílias dos nossos antigos alunos, em grande parte.

Então o 25 de Abril provocou grandes mudanças na vossa estrutura interna ...

Houve mudanças essenciais: entrámos, serenamente, mas entrámos na co-educação. O nosso corpo de professores, que era fundamentalmente masculino, agora até tem uma maioria feminina, mas mantivemos sempre esse corpo, tanto quanto possível, uniforme e equilibrado. Alargámos o primeiro ciclo e pusemos classes de frequência do colégio dos 3, 4 e 5 anos.

E a nível dos sinais exteriores de religiosidade, como missas, catequese, celebrações, etc., houve alterações? Passaram a ter menos actividades de índole religiosa?

Tínhamos forma tradicional de prática cristã. Era uma escola dita de padres e, por isso, tínhamos o bom hábito de ir todos os dias à igreja, de manhã e à noite, rezar. Mas isso foi paulatinamente acabando. Deixámos sempre, quando tínhamos internato, a liberdade de um quarto de hora antes do pequeno-almoço, irem à igreja livremente e fazíamos uma ou outra celebração, sem carácter obrigatório. Mas enquanto tivemos a presença de internos, tínhamos sempre celebrações dominicais para eles. Mas isso acabou ali pela década de sessenta, talvez depois do Vaticano II. Porém, mantivemos toda a formação cristã. Integrámos sempre a catequese como aula curricular no ensino primário. Havia uma irmã religiosa que vinha aqui sempre dar-lhes a catequese. Integrámos também a primeira comunhão para todos os que quisessem no chamado terceiro ano. Ainda hoje temos isso. Depois temos umas celebrações no Natal, na Páscoa, no fim do ano, em momentos especiais, etc.

O colégio, com menos celebrações, com menos exigência a esse nível religioso, não perdeu um pouco a sua cultura de Escola Católica?

Não. Nos dias de hoje é muito interessante, sobretudo a oportunidade de preparação do Natal, em que há sempre uma celebração especial, normalmente com Eucaristia. Na Quaresma fazemos também um percurso interessante de formação, com uma oração especial feita pelos alunos no princípio de todas as aulas. Deixámos isso sobretudo à consideração dos professores de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) que temos e que têm sido óptimos. Depois é esta aceitação tácita da obrigatoriedade da frequência da disciplina de EMRC. Ao longo de todos estes anos houve um ou outro caso de pais que não queriam, por uma ou outra razão, mas aí convidámos os filhos a participarem, não obrigando a mais nada, e participaram sem problemas.

Como temos aqui uma igreja (Santa Rita) muito frequentada, com catequese ao sábado que envolve miúdos e adultos (muitos dos quais pais) e que não é exclusiva do colégio, é de toda a comunidade envolvente, por isso há alunos que vêm. E nas missas de domingo, cheias de gente, há muita participação de alunos e pais.

Estou aqui há quase 50 anos e uma das alegrias que tenho é de celebrar casamentos de ex-alunos e baptizados dos seus filhos. Associar a actividade escolar e a actividade sacramental é revitalizante...

Que tipo de contrato tem com o Estado?

Contratos Simples e de Desenvolvimento [da Educação Pré-Escolar]. No princípio não tivemos e resisti um bocado. Ainda hoje resisto. Parece que funcionamos como um distribuidor de verbas aos pais...

Mas como é que esta escola católica, apenas com contrato simples, consegue conciliar esta abertura aos outros, esta “catolicidade”, com o facto de os pais terem de pagar as propinas?

Se o Estado se pautasse pela Doutrina Social da Igreja e tivesse a coragem de entregar a educação e a escola a quem tem preparação para ela, tornava a escola, eu diria, muito mais democrática. Se todos os alunos pudessem vir para aqui com liberdade, escolheríamos sempre aquilo que as escolas da Igreja tinham: só vinha para elas quem quisesse e vinha aprender o melhor que a gente tinha. Agora, não temos liberdade de currículos... Ainda temos a liberdade de escolher professores, mas quando perdermos essa, vai tudo. Não temos ainda a obrigatoriedade de aceitar todos os alunos. E na aceitação de alunos, sem fazer discriminação,

nós propomos o nosso projecto e eles têm de o vir buscar. Uma das cláusulas que temos sempre é que eles têm de poder pagar a propina, que não é cara, mas é um peso, é uma condicionante. Num Estado e num País como o nosso isto ainda vai ser por muito mais tempo.

Mas no final da década de 70, com Roberto Carneiro, o ensino privado alcançou um quadro legislativo favorável...

Mas não chegou para as grandes reivindicações que fazíamos. Ele não tinha força política e caiu. Tinha formação e vontade de ajudar o ensino privado, mas não conseguiu.

Lembra-se das reuniões que culminaram com a criação da Associação de Escolas Católicas, em 1978?

Esse é um período que eu conheço bem. Trabalhei muito com o Pe. Ventura. Participei em várias reuniões para fazer um estatuto e o ideário da Escola Católica. Tivemos dias intensos, com muitas indecisões e dificuldades. Mas fomos acumulando ideias, trabalhos e planos.

Ainda guardo os documentos mas estão desorganizados. Tenho todos os boletins da Escola Católica, do DEC, no tempo da Irmã Maria Luísa Pinho. Aqui no Porto, até fazíamos actas das reuniões mensais das escolas católicas. Éramos quatro ou cinco que nos reuníamos e durante alguns anos: o colégio do Rosário, o colégio de Paula Frassinetti, o colégio de Ermesinde e os Maristas. O que é que fazíamos a nível de Escola Católica aqui na diocese do Porto? Eu defendi sempre um plano nacional e não um plano diocesano. Senti que quando ia a reuniões nacionais, o Porto aparecia com grande quantidade de estabelecimentos (tínhamos mais de quarenta estabelecimentos inscritos). Mas cada colégio era muito autónomo, cada um tinha o seu projecto, a sua orientação própria.

Isto funcionou, partilhávamos o que cada escola fazia, deram-nos o número de alunos, de professores e percebi que cada colégio era muito fechado.

Aqui há dois bons colégios da Opus Dei, mas percebi que tinham uma orgânica diferente. Não quiseram, por exemplo, entrar com o estatuto de Escola Católica. Mas considero que ao fazerem isto era com a tal ideia, que eu também tenho um bocado, que numa sociedade como a nossa “vende-se mal” a ideia “católica” - um jornal “católico”, uma televisão “católica”. Embora haja aqui no Norte muito mais mentalidade católica do que se calhar no Sul, mas vender esta ideia, cheira-lhes muito a padre e a freira ainda vestidos à moda antiga. Para quem quiser lançar um colégio não o faz dizendo que é escola “católica” mas talvez “escola da diocese”, embora sem vergonha de dizer que há padres e freiras.

Essa posição da diocese do Porto creio que se mantém assim. Os grandes colégios aqui são de congregações religiosas. Há um conjunto de colégios ainda com peso, já não falando dos da periferia, por exemplo no dos jesuítas, em Santo Tirso, que tem um modo próprio de trabalhar. Diocesanos temos este, o da Trofa, o de Gaia e o de Amarante. São quatro que dependem directamente do bispo. Os outros, procurei, com a simpatia possível, ser bem recebido e receber tudo o que pudesse de informação, de cultura e continuam a representar um grande papel na Igreja, mas muito discretamente por causa desta sociedade ainda muito anti-clerical que existe.

Não haverá a tentação de a Escola Católica, devido à secularização da própria sociedade, ficar também secularizada?

Não, tenho mais medo que seja perseguida ou muito incompreendida. Aceitam o nosso projecto enquanto ele não criar muitos obstáculos, enquanto não incomodar. É aí que tenho receio que esse anti-clericalismo e anti-obra de Igreja surja. O perigo de que a gente perca a alma cristã dentro de uma casa destas não o sinto muito, embora sinta que temos de ter um espírito diferente. Muitos colégios, do meu ponto de vista, também estavam demasiado formalistas na maneira de transmitir a religião para as gerações de hoje. Em alguns havia demasiadas práticas religiosas e às vezes com pouca simpatia. Alguns deles eram muito fechados e bloqueavam demasiado a liberdade. Era o “posso, quero e mando”, mesmo no aspecto religioso.

Toda a Igreja era muito reaccionária, muito metida para si, muito “direitista” e, desde 1940, aceitou muito pacificamente os seminários quase como única escola da Igreja. Por isso, menosprezou durante muito tempo o ensino privado. Quando entrei no colégio, vim para defender o ensino privado e estar por dentro do ensino privado como escola de Igreja e reivindicando para o ensino particular e cooperativo tudo aquilo que me parecia que seria contra o absolutismo do Estado Novo. E por que é que a Igreja estava assim? Por um passado recente. Primeiro porque foi perseguida e durante os primeiros anos da República foi expulsa. Eu conheci as pessoas dessa geração... A Igreja hierárquica não entendeu muito bem isto, por razões que se compreendem. Muitas das escolas estavam muito laicizadas. Havia muitos que se refugiavam no ensino privado. Todo esse mundo tinha um papel importantíssimo na sociedade, mas que só despertou com a Concordata de 1940, em que abdicámos de umas coisas e passámos a investir noutras, por exemplo nas missões...

Na sua opinião, quais as relações entre a Igreja e o poder político?

Tem sido cordata demais e deveria ser, na minha opinião, sempre respeitadora, mas cada qual ocupando sempre a sua importância. Nem o poder dá à Igreja a força que ela tem, nem a Igreja tem sido sempre suficientemente independente e crítica, nos momentos certos, por falta de conhecimento, de formação. E aqui reside uma das suas fragilidades. E depois porque se sente também que a sociedade, ainda pelas lutas do passado, vê sempre estes dois poderes umas vezes muito próximos, e outras vezes muito opostos e distantes. A crítica nem sempre entende como construtiva. Por exemplo a crítica que D. António fez ao poder foi tomada como uma “guerra civil”...

Dr. Virgílio Mota⁸³

Fátima, Colégio de S. Miguel, 27 de Junho de 2007

Virgílio, quando é que tiveste o primeiro contacto com o ensino particular?

O meu primeiro contacto com o ensino particular foi em Setembro de 1977, no Colégio Conciliar de Maria Imaculada, na Cruz da Areia.

E porquê a opção pelo ensino particular, mormente por uma Escola Católica?

Eu estava a estudar Filosofia, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Enquanto estudava, era funcionário de uma empresa de construção civil. Realizava um trabalho que não tinha nada a ver com o ensino que era ensaiar, num laboratório, modelos reduzidos de pontes e outras estruturas ligadas à construção civil. A minha vinda para o ensino particular diria que foi quase por acaso. No verão de 1977, quando cheguei ao fim das férias para recomeçar o meu trabalho, estava despedido. Não havia mais trabalho, pois estávamos numa fase de crise nas obras públicas e como era o funcionário mais novo fui o primeiro a sair. Como necessitava de um emprego, bati a algumas portas próximo da minha área de residência. Uma delas foi o Colégio da Cruz da Areia, em Leiria. Na altura, funcionava como cooperativa de pais, na sequência de todo aquele processo que se desencadeou a seguir ao 25 de Abril em que houve uma tentativa de nacionalizar colégios. Então, os pais constituíram uma cooperativa que era a entidade titular do colégio, embora ele continuasse a ser gerido pelas Irmãs Franciscanas Hospitaleiras. Como havia falta de professores, fui contratado para começar a minha vida profissional lá. Portanto, foi assim que cheguei ao ensino particular, mais especificamente a uma Escola Católica.

Então a Escola Católica foi uma opção mais fortuita do que racional...

A minha formação é toda na perspectiva católica e fui aluno de seminário durante 8 anos. Portanto, toda a minha formação ia nessa direcção e quando andei à procura de trabalho fui exactamente bater primeiro às escolas católicas. A minha preocupação foi ir à procura de uma escola que, à partida, me permitisse uma vivência educativa de acordo com os valores em que acredito. Felizmente, aconteceu que fui bater à porta do Colégio da Cruz da Areia e as Irmãs aceitaram-me e permitiram iniciar lá a minha vida profissional como professor.

⁸³ Director Pedagógico do Colégio de S. Miguel, em Fátima. Co-fundador da Associação das Escolas Católicas, em 1978.

Como encontraste o ensino privado nessa altura, designadamente as escolas católicas?

Eram a imagem de uma época em que vivíamos muito intensamente o grande debate ideológico em que estava envolvida a sociedade portuguesa e a necessidade de afirmar a sua identidade. Ali era uma escola diferente, com um projecto diferente, com uma forma de estar na vida diferente e havia uma preocupação muito grande em marcar essa diferença, uma vez que o conflito ideológico nos anos 70 era muito claro e vivo, pois estávamos num contexto de guerra-fria e Portugal estava a sair de um processo revolucionário e ainda não se tinha encontrado. Portugal, em 1977, ainda não se tinha encontrado em termos de projecto político e, em termos de evolução democrática, ainda estávamos numa fase um bocado dúbia. O que encontrei dentro da Escola Católica foi uma preocupação muito forte de marcar identidade, mas também encontrei gente dentro da Escola Católica que estava preocupada com algumas ideias dominantes, mais de pendor de esquerda revolucionária e, por isso, criavam alguns conflitos relacionais e de ideias dentro da própria Escola Católica.

Sei que acompanhaste bem de perto a fase final do processo que levou à criação da Associação de Escolas Católicas. Como é que aderiste a este desafio?

Entrei de uma maneira fortuita, ou quase fortuita. A directora, naquela época, anunciou-nos que havia uma reunião em Fátima, no Colégio de S. Miguel, e lançou o convite aos professores para que lá fossem porque, dado o contexto em que se vivia, havia necessidade de congregar esforços, unir ideias nesse sentido. E fui. Participei nos debates como jovem professor que era na altura e no meio daquilo tudo fui eleito para o grupo de trabalho que acabou por me levar aos primeiros corpos sociais dessa associação. Ainda antes da minha envolvimento directa na associação, tinha participado nalguns encontros de formação de professores que eram abertos a toda a gente, isto é, às escolas católicas e não católicas, promovidos pelo Pe. Ventura, e que se realizavam em Fátima, em Setembro.

Como é que era o clima dentro desse grupo de trabalho?

No grupo em que trabalhei o ambiente foi extraordinário. Nós sentimo-nos irmanados por um conjunto de ideais e as relações interpessoais eram extremamente boas. Para mim, foi uma experiência bastante enriquecedora a todos os níveis.

Acreditavam, mesmo, que era necessário haver uma associação das escolas católicas?

Entendíamos que uma sociedade que se pretendia desenvolver no sentido da democracia e do pluralismo, só podia, de facto, desenvolver-se nessa dinâmica se dentro do sistema educativo houvesse também uma pluralidade de ofertas e de escolha educativa, que é uma situação que passados estes 30 anos ainda não se concretizou. Mas era esta a nossa convicção: estamos numa sociedade democrática, pluralista, onde há várias ideias, vários projectos de sociedade e de vida em confronto. Devia haver lugar para que o projecto educativo da Escola Católica e os valores cristãos pudessem constituir uma força dentro do contexto educativo nacional, e daí, a necessidade da criação de uma associação.

Mas nem todos os directores das escolas católicas, quer diocesanas, quer congregacionais, pensavam dessa maneira...

Não, nem todas as congregações, nem todos os directores, nem todos os nossos bispos pensavam dessa maneira.

Porquê?

Não posso julgar a consciência de ninguém, como é óbvio, mas penso que, por parte da hierarquia, havia algum medo, naquele contexto, de se afirmar claramente uma estrutura nacional congregando a Escola Católica. Os acontecimentos traumáticos da época de 1975/76 tinham provocado feridas e mágoas muito fortes dentro da estrutura da Igreja Católica e, por isso, havia um certo receio de que uma força, assim organizada a nível nacional, causasse problemas. Isto é a minha interpretação.

Também não haveria o receio de que a criação de uma associação de escolas católicas iria dividir o ensino privado, quando, na altura, havia a necessidade de uma grande coesão?

Também se invocava esse argumento e dizia-se que já que a AEEP até era liderada por escolas ligadas à Igreja, então não havia necessidade de outra associação. (De facto, ao longo da história da AEEP, muitas vezes os presidentes da direcção foram padres, directores de escolas católicas). No entendimento de muita gente, isto era uma manobra divisionista, mas o tempo acabou por mostrar que não se ganhou nada em esperar tanto tempo para se avançar de uma forma estruturada.

Neste processo, sentiam o apoio da Conferência Episcopal Portuguesa (CEP)?

Sentimos o apoio claro de alguns bispos e a falta de apoio de outros. Havia alguns profundamente interessados em que houvesse uma estrutura nacional a congregar as escolas católicas, mas também ouvimos e sentimos que outros tinham grandes reticências em relação a isso, e o mesmo acontecia em relação aos superiores das congregações religiosas. Surgia, então, a questão de estarmos a dividir a AEEP (e foi o argumento mais apresentados ao longo do tempo). Outras vezes parecia que havia um certo receio de enfrentar a dinâmica social, educativa e cultural de uma forma estruturada com o ensino católico.

Mas quando acabaram por constituir a AEC, apesar de todas as dificuldades, foi um momento marcante para todos vós...

Foi com imensa esperança que vimos nascer a associação, sobretudo porque ela esteve ligada a uma série de eventos, ou surge na sequência de uma série de eventos no final dos anos 70. Vivemos este facto com muita esperança e com muita alegria, embora tendo ao mesmo tempo consciência de que, de facto, era um grupo relativamente pequeno e que não estava em sintonia com toda a hierarquia da Igreja, nem com todos os superiores das ordens e das congregações religiosas ligadas ao ensino. Sabíamos que ia haver dificuldades, tínhamos consciência disso e a prova foi que a associação, depois, teve que parar.

Uma das vossas pretensões era fazer com que a CEP criasse uma estrutura nacional que se dedicasse à EC, o que acabou, efectivamente, por acontecer...

Na sequência de uma reunião que houve aqui, em Fátima, nós estivemos com três bispos – D. António Marcelino, D. António Francisco Marques e D. António dos Santos – ali no Santuário. E ficou decidido que a associação, como tal, extinguiu-se, porque a CEP iria criar uma estrutura congregadora do ensino católico em Portugal, que foi o Departamento da Escola Católica (DEC).

Nunca pensaram coexistir com o DEC?

Não, a nossa ideia foi sempre ter apenas uma estrutura, até para não dividir esforços. Quando a hierarquia da Igreja Católica assume esse papel e assume a criação de um departamento especificamente orientado, a AEC fez o que tinha a fazer que era parar e terminar o que estava a desenvolver, na esperança que departamento assim criado com o aval, orientação e apoio da CEP, pudesse dar aquela força ao ensino católico que sonhávamos que viesse a acontecer.

O DEC foi correspondendo às vossas expectativas?

O DEC, ao nível da construção, produção e divulgação de documentos orientadores, sobretudo ao nível das ideias da Escola Católica e divulgadores dos documentos da Igreja, etc. foi muito bom. Os encontros de Setembro que o DEC promoveu tinham conteúdos de altíssimo valor e é justo que se lhes dê esse tributo. Embora faltasse a isso aquilo que uma associação tem, que é exactamente pessoas que livremente estão, em conjunto, para desenvolver um projecto. O DEC era uma entidade que cria acções para outras, enquanto uma associação é um conjunto de entidades que livremente se associam para construir um projecto.

Pela leitura do único boletim publicado pela AEC, dá a ideia que os seus fundadores, embora aplaudindo este gesto do episcopado, se sentiram, de alguma forma, defraudados. Estou correcto na minha interpretação?

Realmente, nós estávamos à espera de outra coisa. Estávamos à espera que a CEP assumisse a associação e lhe desse força e ânimo para andar para frente. E que fosse a associação a tal estrutura que representaria o ensino católico nacional. E foi quase o contrário. Foi como se nos dissessem: “Vocês extinguem-se e nós criamos uma estrutura enquadrada, com os meios, com os recursos e com todo o pessoal necessário para fazer esse trabalho.” Houve, pois, alguma tristeza, porque já havia caminho feito, uma dinâmica que já estava criada, havia já um certo espírito de colaboração entre as escolas em fazer algumas actividades, nomeadamente, na formação de professores. Eram extremamente úteis os encontros de formação de professores que se realizavam em Setembro, não só ao nível da fundamentação pedagógica, dos ideais da Escola Católica, etc., mas também ao nível das didácticas. Lembro-me que, nestes encontros, uma parte deles era feito por grupos disciplinares, onde se discutiam didácticas, estratégias pedagógicas do Português, Matemática, Ciências, Filosofia, etc. Havia debates extremamente ricos, até porque não eram só professores de escolas católicas. Vinham, também, professores do ensino estatal e havia debates interessantíssimos, nos quais tive a felicidade de participar, pelo menos na minha área disciplinar e considero que foram momentos positivos e criativos. Essa dinâmica estava criada e o DEC aproveitou a tradição dos encontros de Setembro. Mas quebrou-se uma dinâmica que estava a fazer caminho.

Como é que se compreende essa atitude por parte da hierarquia da Igreja?

Entendi sempre essa atitude como o resultado de alguns traumas pós período revolucionário em Portugal e também de alguma indefinição em termos de prioridades.

Talvez não se tenha considerado que a escola - e a Escola Católica, concretamente - é um lugar por excelência para o exercício da pastoral. Penso que se está a redescobrir, ao fim destes anos todos, esse papel extraordinário que a escola tem na pastoral até porque, cada vez mais, é o único sítio onde se podem encontrar os jovens. Hoje poucos vão à igreja, poucos vão à paróquia, poucos vão às actividades que são organizadas dentro das estruturas tradicionais da Igreja Católica. Neste contexto, a Escola Católica é hoje, na minha perspectiva, o lugar por excelência de evangelização e da construção de uma dinâmica de valores assentes na mensagem cristã. Interpreto, pois, esse comportamento como uma definição de prioridades. Creio que, na altura, a hierarquia da Igreja Católica tinha outras prioridades e esta não era, talvez, considerada assim tão prioritária.

Então, como é que se compreende que passados escassos quinze anos tenha sido a hierarquia da Igreja a estimular a criação de uma associação de escolas católicas?

Julgo que, talvez, esse intervalo de tempo tenha permitido às pessoas que tinham responsabilidade dentro da Igreja Católica de reflectir, ponderar e de fazer uma análise crítica do caminho percorrido. Se calhar, verificaram que o caminho mais adequado era regressar a uma dinâmica associativa em que as escolas que conhecem o terreno, a realidade e os problemas, porque os vivem todos os dias, podiam em conjunto encontrar formas próprias e, talvez, mais ajustadas ao mundo que estamos a viver.

Podemos então dizer que foi uma espécie de “reparação”?

Acho que não há reparação. Há aqui o retomar uma ideia, porque, por vezes, as ideias custam a ser entendidas. Dizia alguém que “ter razão antes do tempo é o mesmo que não ter razão”. Talvez tenha sido isso que aconteceu na primeira tentativa de construir uma associação de escolas católicas. Se calhar, o ambiente, as pessoas, a mentalidade, as condicionantes que envolviam a vida do país não estavam ainda com o contexto certo para aceitar esse tipo de dinâmica e foi necessário fazer caminho. Não olho para este facto como o reparar. Acho que, como todas as coisas, há um tempo para nascer, para se desenvolver, para crescer, para amadurecer. E creio que as ideias têm, muitas vezes, esta dinâmica até que amadureçam e se tornem claras, sobretudo quando, num determinado contexto, são ideias que parecem desenquadradas, difíceis de entender. Mas o rumo do tempo, da história e das vivências obriga, muitas vezes, a ir repescar ideias que numa determinada altura pareciam inúteis e com pouca validade e que depois se descobre que tinham conteúdo e alma para se

fazer alguma coisa. Acontece isso com os projectos políticos, acontece isso nas dinâmicas culturais.

A nível da qualidade e cultura de escola, consideras que as escolas católicas se têm imposto relativamente às restantes escolas privadas?

Umás mais, outras menos. Por vezes, há algumas situações em que digo como diz o Doutor Joaquim de Azevedo: “Temos escolas públicas dentro de muros privados”. E paro por aí.

De que te recordas da luta travada pelas escolas privadas, no final da década de 70, e que conduziu à criação de um quadro legislativo favorável à liberdade de educação?

Lembro-me da Lei 9/79 e lembro-me de um inquérito de rua lançado pela RTP às pessoas em que os jornalistas perguntavam se achavam bem que os pais pudessem escolher a escola (estava em debate o projecto da futura Lei 9/79). Recordo-me da quantidade de pessoas que ia respondendo ao inquérito de rua, normalmente no sentido de os pais poderem escolher o tipo de educação que queriam para os seus filhos. Tenho essa imagem porque, embora estivesse recentemente no ensino, estava particularmente sensível a este tipo de problemáticas. E foi com uma alegria imensa e com entusiasmo que li a Lei 9/79 quando ela foi publicada, pois deixava campo aberto para, se a regulamentação tivesse sido nesse sentido, finalmente colocar Portugal na rota da liberdade de educação. Agora, passados quase trinta anos, temos que concordar que ainda não chegámos lá.

Não achas que a imagem do ensino privado, em geral, e das escolas católicas, em particular, é a de estar ao lado das camadas mais favorecidas da população?

Cria-se essa imagem porque não há liberdade, infelizmente. Por vezes, chego a pensar que isto é politicamente deliberado. Ao criarem-se condições para que não haja liberdade de escolha da escola, nem da pública, nem da particular, nem da cooperativa, nem da privada, obriga as escolas, para poderem existir, a encostarem-se a um determinado estrato sócio-cultural e económico. Depois disso dá origem, efectivamente, a uma imagem pública de escola de elite, de escola para um determinado estrato social e económico, mas chego a pensar, muitas vezes, que isto foi uma situação perversamente provocada ou que está a ser perversamente provocada porque continuamos, infelizmente, no país, a pensar como antes do 25 de Abril. E quem fica mal no meio disto tudo são os que já estavam mal, isto é, são aqueles que não podem aceder à escola e não podem escolher, ou seja, os mais pobres. Em Portugal,

os ricos vão comprando a liberdade de educação, como já compravam antes do 25 de Abril. Antes do 25 de Abril os pobres que queriam continuar a estudar iam para os seminários. Os que não eram pobres, se não tinham escola acediam às escolas, comprando. Passados mais de 30 anos sobre o 25 de Abril, o Estado continua a funcionar da mesma maneira. Agora, não são os seminários para os pobres, são as escolas que os pobres são obrigados a ter. Quer gostem, quer não gostem, têm que ir para lá. Estamos a continuar a mesma lógica de reprodução de um sistema desigual e, mais grave, em nome da igualdade de oportunidades. Acho que isto é extremamente perverso.

Já estiveste a leccionar numa Escola Católica em que os alunos eram obrigados a pagar propinas. Neste momento, estás a dirigir uma escola com contrato de associação, podendo ser autenticamente “católica”. Que diferenças encontras?

É obvio que me sinto melhor numa escola como esta. Numa escola em que o pobre e o rico tem acesso a um ensino de qualidade, a um ambiente pedagogicamente bom e a uma ambiência educativa que procura, efectivamente, criar as condições da chamada igualdade de oportunidades. Porque, para ter um ambiente pedagógico adequado, um ambiente educativo correcto e uma dinâmica de trabalho que consideramos de boa qualidade, o pobre está em pé de igualdade com o rico. E esse é o lugar onde me sinto, efectivamente, bem. Aqui, os que não têm família, os que perderam tudo (pois temos aqui alunos que nem família têm, estão institucionalizados ou foram vítimas de outro tipo de sevícias e de maus-tratos), esses estão aqui como os outros com a mesma dignidade, com as mesmas oportunidades, com os mesmos apoios que todos podem ter. Nestas condições, realiza-se essa possibilidade.

Mas não vos preocupa poderem ser penalizados em termos de imagem, de resultados de avaliações, etc.?

Não, não nos preocupa isso porque para nós a educação não são apenas os resultados escolares. Para nós a educação vai muito mais além do que isso. Aliás, formar só inteligências é formar monstros e a escola, no modo como a entendemos, está dirigida ao desenvolvimento integral da pessoa e todos precisam desse desenvolvimento integral e ter as condições para o fazer. Em termos de resultados e de rankings, como é óbvio, isso pode ter algum efeito menos simpático, mas enquanto em Portugal se medir o valor da escola, apenas, pela inteligência e mais nada é obvio que iremos continuar a chamar escolas de qualidade a escolas que apenas ensinam inteligência, ainda que fabriquem monstros, mas são boas porque fabricam monstros, porque o único parâmetro é esse. Sabemos que em educação reduzir tudo a um vector é

perverso, é mau, é pedagogicamente inaceitável. Aqui, procuramos formar inteligência, formar a vontade, criar dinâmicas de cidadania e de relações interpessoais, cultivar a justiça. Isto são aspectos que vão muito para além do mero ensino da Matemática, Português, História ou outra disciplina qualquer e é essa a diferença. O nosso País não vai “sair da cepa torta”, em termos educativos, enquanto não der este salto. Enquanto a escola, seja do Estado, seja de quem for, não for livre de propor um projecto pedagógico, um projecto de pessoa à sociedade, e as pessoas possam escolher esse tipo de projecto, continuaremos a trabalhar para as estatísticas, a trabalhar para a UNESCO ou para a UE a dizer que temos, não sei quantos diplomados, mas esquecemo-nos do essencial.

Quais são, na tua perspectiva, os grandes desafios para a Escola Católica, no limiar do século XXI?

Em primeiro lugar, o desafio da sobrevivência, sobretudo num tempo em que o Estado continua a achar que é dono da educação no nosso país e, mais grave, começa a achar que é dono das crianças deste país. Quando o Estado acha que uma criança por residir aqui ou além tem de ir, obrigatoriamente, para esta ou aquela escola, e quando entra no jardim-de-infância A ou B obrigatoriamente tem de sair dali para aquele agrupamento até ao fim do curso e os pais não podem escolher mais nada, enquanto o nosso país funcionar assim não há hipótese nenhuma. E isto põe em causa a própria sobrevivência das escolas que não são do Estado.

Pe. Vítor Melícias⁸⁴

Lisboa, Seminário da Luz, 31 de Agosto de 2007

Como é que começou a tomar contacto com a realidade do ensino particular, designadamente, das escolas católicas?

Foi nos anos de 1966-1967, quando regresssei de Roma onde tinha estudado Direito Canónico e passei a residir aqui no Largo da Luz onde fica quer o Seminário dos Franciscanos quer o Externato da Luz, que é um colégio também dos padres Franciscanos. Era então director o Pe. Filipe Tojal e comecei por dar umas aulas de Religião e Moral que, no fundo, eram também de mentalização socio-política dos jovens. Nessa altura, o próprio Pe. Filipe Tojal mandava-me representar o Externato sempre que havia reuniões do ensino particular ou coisas do género, embora não existisse ainda qualquer associação do sector.

Comecei, portanto, a ter contacto com o ensino particular internamente no Externato da Luz e externamente nas reuniões com outros colégios. Os primeiros contactos que tive julgo que foram com os jesuítas. Na altura, estava lá o Pe. José Carlos Belchior (ao qual ainda me ligam alguns laços de parentesco ou, melhor, de afinidade). Lembro-me também do Dr. Gomes, que estava no Colégio Moderno com a Dra. Maria de Jesus Barroso, com quem mantive então vários contactos. Depois contactei com o Dr. Frederico Valsassina, de Lisboa, e com o Pe. Ventura, do colégio de S. Miguel, de Fátima, e julgo que o Pe. Luciano Guerra também apareceu algumas vezes. Depois, aos poucos, foram-se estabelecendo outros contactos e estreitando relações e objectivos comuns.

Qual era o assunto principal dessas reuniões? Falavam das escolas católicas ou dos problemas comuns a todo o ensino particular?

Na realidade, tratava-se das duas coisas, até porque havia no movimento pessoas que não eram de escolas confessionais. O que estava em causa era sobretudo a liberdade do ensino e o que nos motivava era a necessidade de haver outro tipo de relacionamento com o Ministério, designadamente no sentido de haver mais liberdade e menos dependência. Quando então se falava de liberdade de ensino, ainda se estava no contexto do antigo regime, e portanto tudo era tratado e dito em conformidade de linguagem muito própria daquele tempo

⁸⁴ Sacerdote Franciscano. Provincial da Província Portuguesa da Ordem Franciscana. Primeiro Presidente da Direcção Central da AEEP.

em que nem sempre os esquemas mentais correspondiam aos esquemas verbais por uma grande experiência que tínhamos de iludir os assuntos.

Mas reuniam à revelia do Grémio [Nacional dos Proprietários de Estabelecimentos de Ensino Particular]? Havia muita insatisfação pelo seu trabalho?

Claro que havia, porque já nessa altura, tínhamos a ideia mais ou menos expressa, mas bem consciente, de que o Grémio acabava por ser não um instrumento das instituições junto do Governo, mas um instrumento de manipulação do Governo junto das instituições. No fundo era um tipo de instrumento de propaganda e de domínio do Estado então muito difundido na sociedade portuguesa, o que gerava insatisfação e suspeição sobretudo nas pessoas que tinham um pensamento de oposição em relação às várias áreas dessa organização pseudo-democrática: sindicatos, grémios, associações patronais, etc.

Mas quem estava a frente do Grémio eram directores de escolas...

Sim, eram directores de escolas, mas quem estava à frente dos sindicatos também eram trabalhadores, no entanto, tinham determinado tipo de controlo. Havia um controlo até político através da PIDE e dos Governadores Civis. As pessoas que eram eleitas quer para as direcções das associações, quer destas corporações – pois os Grémios eram corporações ou eram um elemento da estrutura corporativa – tinham que ter o aval político. Até nos Bombeiros e nas Misericórdias era assim, quanto mais nas Escolas...

Lembra-se quais eram, nessa altura, os problemas com que se debatia o ensino particular?

Penso que era a necessidade de haver pelo menos alguma participação estatal no financiamento do ensino particular e cooperativo e de haver uma maior liberdade de organização e até dos próprios conteúdos. Lembro-me que os próprios alunos tinham que ir fazer exames às estruturas oficiais do Estado e, portanto, havia uma grande insatisfação face à insuficiência de liberdade e ao excesso de condicionamentos. As instituições, designadamente as de cariz religioso, entravam no mundo do ensino para suprir carências do Estado e depois não encontravam da parte do Estado o mínimo de apoio que as levasse a desenvolver bem essa função. Pelo menos desde o Marquês de Pombal que o Estado, ora monárquico ora republicano, não se libertou de medos e fantasmas relativamente ao ensino não público, sobretudo o religioso.

**Nesse período – década de 60 – criaram-se imensas escolas católicas. Porquê?
Razões pastorais? Culturais? Outras?**

Julgo que as razões eram pastorais e culturais. Claro que havia um facto que, pelo menos, em relação às escolas católicas, facilitava ou tornava de certo modo aliciante este tipo de actividade cultural: era o facto de elas poderem actuar ao abrigo do Acordo Missionário, isto é como instituições missionárias. Era o caso, por exemplo, dos Franciscanos e não só. Isso dava-lhes algumas facilidades, designadamente, isenção de impostos e alguma liberdade de recrutamento dos próprios professores, desde que fossem membros dos institutos religiosos. Eu era muito jovem quando isso aconteceu, tinha talvez vinte anos e estava a estudar Teologia, portanto, não acompanhava muito as motivações, mas julgo que analisados à *posteriori*, esses deviam ser os grandes motivos: poder intervir na sociedade portuguesa fazendo um serviço útil e de alguma maneira poder ter escolas onde houvesse algum recrutamento vocacional e onde houvesse o ensino da catequese e da religião e se combatesse o analfabetismo amplamente reinante.

O que é que se lembra do mandato do ministro Veiga Simão?

Lembro-me de muito pouco porque no tempo do Professor Veiga Simão ainda estava a estudar na Faculdade de Direito. Dava umas aulas no Externato da Luz e participava nas reuniões, mas ainda passivamente, não tendo qualquer papel de liderança. Mas recordo-me que os directores pretendiam que o ministro Veiga Simão comparticipasse no financiamento das escolas e não permitisse que houvesse estrangulamentos. Havia uma oposição ao sistema público, porque o sistema público não só mantinha o monopólio, mas dava a ideia de que tinha a concepção do monopólio. Portanto, para eles, o único que podia e sabia ensinar era o ensino público. Deste modo, as escolas católicas seriam bem vindas se se integrassem plenamente no sistema e no próprio regime, de maneira que se não fosse assim tornavam-se dispensáveis, e dispensavam-se mesmo, porque eram meramente complementares. Obviamente que isso, perante os objectivos pastorais, culturais e, de certo modo, vocacionais, ou pelo menos intencionalmente vocacionais, era um estorvo. Quando veio o 25 de Abril e se acentuou a reacção às várias concepções e estruturas básicas do regime, o nosso espírito era puro e simplesmente acabar com aquilo, pois aquilo sufocava.

Como é que se entende que o Estado tratasse o ensino particular dessa maneira, nomeadamente as escolas da Igreja, quando eram cordiais as relações entre o Primeiro-ministro e o Cardeal Cerejeira?

As relações eram de amizade e até de alguma submissão, mas submissão descontente em relação a este poder quase absoluto do Estado. Recordo-me que, por exemplo, os seminaristas mesmo que já estivessem no 7º ano saíam do seminário e tinham que ir fazer o liceu desde o primeiro ano. Isto demonstra que o ensino das escolas religiosas, designadamente, as da Igreja, não tinha um verdadeiro reconhecimento do Estado. Portanto, o Estado era monopolista e absolutista e a Igreja oficial, porque vivia em regime de *Concordata* teve sempre em relação àquelas exigências uma atitude de cuidadosa e resignada aceitação e de intolerável “tolerada convivência”. Havia uma forte mentalização política, pois havia muitos clérigos que achavam que o Dr. Oliveira Salazar era uma espécie de enviado de Deus e salvador da Pátria: tinha salvo as finanças; tinha salvo a liberdade; tinha-nos salvo dos comunistas e da guerra... Era o salvador de tudo e, portanto, mesmo quando não gostassem de todas as soluções, essas pessoas engoliam em seco e calavam ou então o Cardeal Cerejeira recomendava-lhes calma a bem da Igreja e da paz social. Engoliam por consenso. Reinava, digamos assim, um *status quo* de “conivente convivência” mais ou menos consensual, para alguns porventura mesmo muito positiva e adequada à realidade do país. Nem todos, porém, pensavam assim. Felizmente isso esteve na base do entusiasmo com que nos envolvemos no movimento.

Lembra-se dos encontros nacionais do ensino particular, realizados no início da década de 70?

Lembro-me perfeitamente, até porque participei no de Fátima e suponho que no de Lisboa e recordo-me que havia uma adesão crescente das escolas particulares.

Esse movimento era liderado pelas escolas da Igreja?

Sim, era liderado pelas escolas da Igreja, embora houvesse gente que, não sendo de escolas da Igreja, participava activamente como, por exemplo, o Dr. Frederico Valsassina, o Colégio Moderno, o Dr. Fernando Brito do Grande Colégio Universal, do Porto e outros. Aliás, estes três colégios alinharam numa posição de estar à frente, na crista da onda, conosco. Isso tornou-se absolutamente evidente e decisivo quando desencadeámos o movimento contra o Grémio e aquando da criação da AEEP.

Como é que se deu essa ruptura com o Grémio e se arrancou definitivamente para a criação da nova associação? O 25 de Abril foi o elemento catalizador...

O 25 de Abril criou as condições para que isso surgisse, mas já havia descontentamento anterior e estava criado o ambiente geral pró associativismo, que acontecia em toda a parte, nos bombeiros, universidades, misericórdias e em diversas áreas da sociedade civil, como por exemplo as associações de moradores... Esta necessidade de as escolas assumirem o seu próprio destino veio encontrar no novo clima político-social o estímulo e o clima favorável para se organizarem. Ou seja, o clima geral ajudou a criar condições para que as escolas se organizassem no sentido associativo, independente, em favor e em defesa da liberdade de ensinar e aprender e em direcção à autonomia.

Por que razão é que o grupo que liderou este movimento escolheu o Pe. Melícias – uma das pessoas mais novas – para ser o primeiro presidente da AEEP?

Tenho impressão que foi em função do meu grau de participação e de envolvimento pessoal, porque, indo a todas, acabei por ganhar um certo entusiasmo e notoriedade. Criaram-se relações de amizade pessoal com o Pe. Burguete, o Pe. José Carlos Belchior, o Dr. Frederico Valsassina, o Pe. Ventura, o Colégio Moderno, o próprio Dr. Fernando Brito (que depois teve comigo algumas discordâncias já na fase de institucionalização). Eu ia a todas as reuniões e a partir daí começou a haver encontros, promovidos até por nós, e percorremos o País todo, dentro de um *Volkswagen* que a Companhia de Jesus pusera à disposição do Pe. José Carlos Belchior e, portanto, da nossa causa. Lá íamos nós alegremente para as nossas reuniões onde contávamos histórias e almoçávamos juntos. Como eu tinha uma formação em Direito canónico e estava já adiantado em Direito civil e tinha alguma facilidade de comunicação comecei a ter dentro do movimento alguma notoriedade e foi no fundo por isso... Quando, depois, se começou a pensar estruturar e criar mesmo a associação acompanhei o grupo que foi ao Grémio falar com o Dr. Migueis, que, se me não engano, era o Secretário-geral ou coisa parecida, e fui até eu que lhe dirigi a palavra dizendo: “isto é nosso, isto é das escolas, não é do senhor nem do Estado, isso já acabou; agora nós queremos tomar conta disto e o senhor se faz favor dê cá a chave e entregue as coisas”. Mas ele resistiu e então retorqui: “não há problema; vamos fazer outra associação aqui ao lado e qualquer dia isto desaparece daqui”. Depois, sempre que havia alguma reunião eu normalmente pedia a palavra e falava e quando se pensou criar uma associação, eu mesmo redigi o primeiro esboço dos estatutos, pois tinha alguma prática disso e até tinha acabado de redigir os estatutos da Liga dos Bombeiros Portugueses e já participara na elaboração de outros estatutos de associações. Portanto, com alguma facilidade numa noite pus o primeiro esboço dos estatutos cá fora. O grupo analisou o projecto, o Dr. Fernando Brito reagiu porque não queria algumas coisas

daquela maneira, mas depois houve consenso e acabou por se aprovar. Como eu tinha tido este papel, quer na produção e redacção dos estatutos, quer na mentalização que se fez em todo o País, aconteceu com toda a naturalidade que me tivessem proposto a mim. Eu aceitei, embora, por um lado, não fosse propriamente a minha vocação fazer a vida directamente no ensino, apesar de já dar umas aulas de Direito canónico. Por outro lado, já estava a acumular muita coisa: em 1974 tinha sido eleito presidente da Liga dos bombeiros, era presidente da caixa dos emigrantes e também director do jornal *O Emigrante* que tinha fundado em 1970, era padre e estava a acabar o curso de Direito. Com isto tudo não podia estar muito tempo na direcção executiva da Associação, de maneira que quando houve uma oportunidade saí.

Depois de ter saído, a minha opção não era continuar num gabinete e desliguei-me na prática, embora, simpaticamente, mais tarde, nos novos estatutos tivessem criado um Conselho Geral do qual fazem parte por inerência os antigos presidentes. Mas mesmo assim acabei por não poder participar activamente nas reuniões. Só retomei, agora recentemente, quando foi dos 30 anos da AEEP, em que homenagearam os antigos dirigentes. Nessa altura, participei numa gravação rememorativa dos acontecimentos da fundação e fui a uma reunião no Centro Cultural de Belém onde me deram uma medalha comemorativa dos 30 anos. Depois disso, o Pe. Amadeu, que é o actual Presidente da Assembleia-Geral da AEEP, convidou-me para ser candidato à presidência do Conselho Fiscal. Aceitei e fui eleito.

Voltando ao início da AEEP. A reacção do Grémio manteve-se durante muito tempo?

Sim, manteve. Mas nós acabámos por ter em relação a eles uma atitude de desprezo. Mesmo em relação à própria sala que ficava para os lados do Campo Pequeno, não sei se era arrendada ou se era propriedade deles, nós chegámos a dizer: “isso um dia fica para a gente!”. Acho que não ficou. Nem fez falta.

A princípio, não houve algumas reservas do Patriarcado relativamente a esta nova associação?

Pelo menos directamente, que me tenha apercebido, não. Mas é possível que os padres do Patriarcado que participavam no movimento tivessem tido alguma orientação. Eu não tive nenhuma de ninguém. Aliás, estávamos tão entusiasmados que mesmo que viesse um padre ou um bispo dizer que tivéssemos cuidado ou que aquilo não era bom, nós estávamos tão convencidos que seguramente não pararíamos.

Sei que teve alguns desentendimentos com o Dr. Fernando Brito, do Porto...

Eram mais não entendimentos que desentendimentos. No fundo o que existia era uma polarização de interesses e de pontos de vista.

Mas o Porto pensava de uma forma algo diferente de Lisboa. Foi difícil gerir essa situação?

No princípio não era muito fácil, mas como todos nós tínhamos um trato pessoal relativamente fácil ou facilitado pelos muitos encontros e pelo espírito de abertura das pessoas, isso acabou por ser ultrapassado. É certo que alguns deles tinham realmente posicionamentos que não eram conformes com os nossos. Até porque eles representavam, no fundo, o ensino privado lucrativo, passe a expressão, e nós representávamos o ensino social, embora todos enquadrados nessa designação comum, ainda hoje, a meu ver, não a mais adequada, de “ensino particular e cooperativo”. O ensino cooperativo também é particular, pois que o conceito de particular abrange tanto o cooperativo como o social não cooperativo e ainda o privado lucrativo. Todos são particulares. Particular opõe-se a oficial, ao passo que o privado e o social (onde se integra o cooperativo) opõem-se a público. No ensino ainda mantemos essa designação de particular e cooperativo, mas nas outras áreas ela não é já muito comum. Pelo contrário. Por exemplo, na saúde já se distinguem claramente o sector público, o sector privado e o sector social.

Nessa época havia muitas escolas que formalmente não eram escolas católicas, embora fossem de “inspiração cristã”...

Exacto. Mesmo, por exemplo, o Colégio Valsassina e o Colégio Moderno, ambos envolvidos como promotores na criação da Associação, embora tivessem a sua origem e cultura institucional em pessoas que se proclamavam socialistas e laicas, no fundo tinham um entendimento de humanismo alargado perfeitamente compatível com o humanismo cristão das escolas católicas. Talvez por isso, pelo menos eu nunca os vi tomar qualquer posição de desconforto em relação à Igreja. Embora os políticos que eram daquelas áreas, por vezes, quando estavam nos ministérios tomassem posições que não eram as mais agradáveis, temos de reconhecer que também políticos cristãos, baptizados e muito católicos quando estão no poder fazem mais ou menos a mesma coisa. Portanto, não é de estranhar nem de se fazerem juízos com base em rótulos ou em preconceitos.

Estando o Pe. Melícias muitas vezes próximo do poder político ou dos políticos como é que explica esse paradoxo?

A meu ver por duas razões fundamentais. Primeira: o Estado mantém ainda o domínio das sociedades humanas, pelo menos no Estado dito de tipo Ocidental. Significa isto que o Estado político ainda é Estado pai, Estado educador, Estado curador da saúde, Estado polícia, Estado providência, Estado tudo... Ora isso está errado e subalternizando o papel da sociedade civil e das suas instituições, provoca distorções e gera paradoxos. Segunda razão: a Administração Central (que é apenas um dos níveis do Estado, uma vez que o Estado tanto é os órgãos de soberania política e a administração central, como a administração regional e local) entende que o *local state*, como os Ingleses chamam à administração local e regional, não é Estado, porque Estado é só aquela cabeça. Depois, inclusivamente, quando falam em descentralizar os poderes do Estado agarram nos poderes que o Estado usurpou indevidamente, como por exemplo, o direito à família (que está integrado erradamente nos códigos do Estado), o direito ao ensino e até a própria saúde, e em vez de os devolver à sociedade civil, limita-se a descentralizar dentro de si mesmo (do central para o local). Em Portugal, este tema deve ser debatido mesmo na área do ensino porque começam a dizer: nós devolvemos as escolas aos municípios. Não é aos municípios que estas devem ser devolvidas, é às famílias, às associações ou, porventura, também aos municípios, consoante for a matéria. Por que é que a sociedade civil há-de estar sujeita ao município? Antes estava sujeita ao ministério, agora está sujeita ao município, porquê? Não deve estar sujeita nem ao ministério, nem ao município. Deve é cooperar com ambos e vice-versa. Há coisas em que se tem que conjugar, pois são aquelas que exigem coordenação das co-responsabilidades: conjugação do poder político, com o poder social, com o poder familiar. Este é um assunto que não foi ainda muito debatido, mas carece de ser aprofundado, repito, também na área do ensino. Além disso na tri-sectorização, comumente admitida, mesmo na economia – economia pública, privada e social – e nos vários sectores de actividade, como por exemplo, saúde pública, social e privada, também relativamente ao ensino há que aprofundar e aplicar a distinção constitucionalmente consagrada mas na prática pouco institucionalizada de ensino público, privado e social. Os detentores do poder político, por uma aculturação que ainda não se conseguiu modificar, quando se sentam na cadeira do poder sentem-se senhores de tudo e de todos, como se tudo fosse Estado ou tudo fosse sector público. Por outro lado, a sociedade civil ainda não encontrou formas de organização e de comunicação social suficientes para os fazer entender que nem tudo lhes compete. Um grande ministro da educação, o Dr. Guilherme de Oliveira Martins (que é um grande cristão e um grande senhor), defende exactamente esses

princípios, mas muito pouco pôde mudar, pois também não teve nem circunstâncias favoráveis nem tempo suficiente. O facto é que a sociedade continua dominada pelo Estado. O Estado é dominado pelos partidos e os partidos são formatados por ideologias. São as ideologias que comandam o partido, deste modo o partido comanda o Estado e os funcionários. O que está distorcido é a montagem de toda a estrutura. Deste modo, enquanto a sociedade civil não tiver capacidade de co-responsavelmente decidir têm que se criar organizações para isso. Por exemplo, na área da inspecção ou da avaliação isso é essencial. É o Estado quem faz inspecção e avaliação, além de se arrogar a definição dos conteúdos e dos métodos de ensino, mas quem está no Estado são os Partidos que escolhem e estes estão ali para ter aquela linha de conduta. Por vezes, não é que estejam muito convencidos, mas se não respeitam as orientações oficiais ou mesmo oficiosas, são afastados ou desautorizados. O pensamento é assim: o bom era isto, mas isto o PSD também o diz, portanto eu não posso dizer (caindo às vezes no ridículo). Por exemplo, existe uma entidade reguladora da saúde em que já existe uma forte participação da sociedade civil ou pelo menos tem alguma autonomia em relação aos órgãos de soberania e da administração central. Se existe uma entidade reguladora da saúde, então porque é que não existe também no ensino? Só houve alguma participação da sociedade civil agora, nestas comissões de avaliação do ensino superior. Por outro lado, como é que se compreende que o Estado não participe nos custos do ensino que não é público? O ensino privado e social é praticamente só participado pelos pais. Claro que existem os contratos de associação e uma ou outra isenção fiscal, mas isso é completamente insuficiente. Depois, os tais políticos convencidos de que a sua ideologia é a única que é boa põem e dispõem do poder para a levar por diante e fazem guerra ao ensino particular ao nível do pré-escolar, ao nível do básico ou mesmo a outros níveis. São capazes de criar escolas estatais perto de escolas privadas e das sociais para as abafar. Isto significa uma visão atrofiada do que é a co-responsabilidade em direcção a um futuro que se diz de liberdade para todos os cidadãos. Sendo confessional ou não confessional, a escola deve assumir os seus próprios valores, mas não deve entrar na luta da co-responsabilização de modo isolado. Não é em função daqueles seus valores, é em função dos valores essenciais que são comuns e que são os direitos fundamentais e estes são fundamentais para o ateu, para o agnóstico, para o cristão, para o muçulmano, etc. A meu ver, as escolas católicas devem assumir-se verdadeiramente como escolas católicas, não contra as muçulmanas, agnósticas, maçónicas ou republicanas, etc., mas detendo os seus próprios valores no combate exterior, pois tem que agir, ao lado daquelas e em sintonia de valores e causas comuns que sejam, mas conjugando-se umas com as outras porque senão é a dispersão e fragilizam a sua própria luta.

Julgo que é uma coisa que tem que se fazer dentro das diversas associações (associação de ensino particular; associação Islâmica de ensino, se houver; associação de escolas republicanas, se houver, pois antigamente existiam bastantes escolas republicanas). É curioso que os partidos de feição republicana, no tempo da primeira República, eles mesmo proclamavam como grande conquista da liberdade as escolas republicanas criadas por eles. Quando, depois, ascenderam ao poder geral, nem falam delas, e às outras acabam por as cercar. Portanto, combatem pela prática os ideais que em teoria e entusiasmo inicial defenderam.

Considera que as escolas, directa ou indirectamente, ligadas à Igreja foram as grandes promotoras da expansão escolar e da democratização do ensino no nosso País?

Penso que sim, embora sem esquecer que há muitas outras que não tendo uma identidade confessional desenvolveram um papel importante e, muitas vezes, em sintonia com e em conjunto com as escolas confessionais. É o sentido da co-responsabilidade, da plena liberdade e da cooperação entre escolas do sector público, do sector social e do sector privado, independentemente das suas opções filosóficas, humanitárias, religiosas ou não. Todos devem participar naquilo que é a defesa dos direitos essenciais dos cidadãos que é o direito de, em liberdade, aprender e ensinar, de aderirem a valores, formarem a vida dos cidadãos, sabendo que há várias cidadanias: política, religiosa, cultural etc. O Estado é que não tem o direito de engolir na cidadania política todas as outras cidadanias e arvorar-se em senhor dos destinos da sociedade humana. O Estado é uma das formas de organização da sociedade dos homens; é uma organização política, eventualmente, económica, quando seja muito próxima, mas depois há a sociedade civil e as várias instituições que a integram. O Estado, sobretudo em Portugal, mas também na Europa Ocidental, depois do Marquês de Pombal e ainda mais tarde com Napoleão, assenhorou-se de tudo e só ele é que sabe os conteúdos do ensino, quem pode ensinar, inspeccionar e avaliar. Este pensamento está completamente errado e é necessário ultrapassá-lo e estabelecer mesmo na definição dos conteúdos de ensino uma maior liberdade obviamente dentro do respeito pelos valores essenciais, designadamente dos constitucionais e depois haver um processo de participação na elaboração, avaliação e execução. A sociedade civil tem que participar em igualdade de co-responsabilidades com o Estado e isso não acontece.