

D

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MOVIMENTO FEMINISTA E EDUCAÇÃO

EM TORNO DA ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO, EM
PORTUGAL, NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980

Dissertação de Mestrado
em Ciências da Educação,
especialização em Educação,
Desenvolvimento e Mudança Social

MARIA JOSÉ DE SOUSA MAGALHÃES
1995

nov/26

AGRADECIMENTOS

Como é *jus* dizer-se e completamente exacto no caso desta dissertação, a autoria individual é um pró-forma institucional, já que, cremos, a pesquisa é iminentemente colectiva. Não podendo estabelecer co-autorias, estes agradecimentos vêm no sentido de expressar publicamente o meu reconhecimento a quem, de uma forma ou de outra, permitiu a sua realização.

Nestes três anos de percurso, sobressai a orientação de Helena C. Araújo, com o seu rigor, estímulo, disponibilidade e apoio. Nos muitos encontros de acompanhamento, cruzaram-se saberes e sabores, mensagens de sororidade, nalguns momentos tão oportunas, ansiedades e questionamentos que ajudaram a abrir janelas em paredes escuras e grossas neste labiríntico processo de pesquisa social num paradigma qualitativo.

Agradeço também a Stephen Stoer que orientou esta dissertação no seu início e a cujos desafios e *insights* iniciais se deve o *fio de prumo* desta tese e alguns aprofundamentos teóricos.

Expresso, também o meu enorme apreço a Alda Sousa, Berta Nunes, Fina d'Armada, Isabel Romão, Madalena Barbosa, Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta, Teresa Joaquim e Virgínia Ferreira, pelos seus testemunhos e memórias, a sua disponibilidade, simpatia e generosidade, assim como pelos seus comentários finais aos capítulos de análise, sem o que *esta* tese não teria sido possível.

Às minhas queridas amigas e companheiras de trabalho Laura Fonseca Fernandes, Lucília Escobar Araújo, Isabel T. Carvalho Viana, Rui Viana e Adelina Andrês todo o meu agradecimento pelos preciosos comentários à tese, pela colaboração no processo de pesquisa e pelo apoio na "função materna" no cuidar da Carolina.

Aos meus pais, cuja solidariedade e apoio sem reservas permitiram o espaço e o tempo (a *one's own room*) necessários à dedicação prolongada que este trabalho exigiu. Ao carinho e às "fitas" da Carolina que permitiram desanuviar dos papéis.

Agradeço também a Helena Ribeiro, José Alberto Correia, Luisa Alonso e Maria Marta Martins pelos comentários feitos a capítulos da dissertação, ajudando a melhorar os sucessivos *prints*.

Ao projecto NORA — Novos Olhares, Reivindicações Antigas — e à sua equipe de investigação (Helena C. Araújo, Natércia Pacheco, Cristina Rocha, Lucília Escobar Araújo, Laura Fonseca Fernandes, António Candeias e Manuela Ferreira) devo a oportunidade de enriquecimento desta pesquisa pelos debates que me proporcionou, em diferentes momentos da sua realização.

Muito importantes foram, também, os Seminários de Pós-Graduação (de mestrandos e doutorandos), organizados por Stephen Stoer, Helena C. Araújo e Luiza Cortesão, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pela oportunidade de discussão alargada da temática relacionada com feminismo e movimento social.

Ao Luís Gaspar, pelos arquivos sobre os grupos feministas que tão úteis foram nesta pesquisa.

No apoio à "função materna", agradeço também às educadoras e funcionárias do CEPI-Aurélia de Sousa, nomeadamente à Leonor Ramos, Mariana Lança, Clara Araújo e Lurdes Cordeiro pelo ambiente alegre, carinhoso e saudável que proporcionam à Carolina.

Todas as ajudas foram extremamente importantes, os erros e incorrecções aqui encontrados são da minha inteira responsabilidade.

Esta tese foi parcialmente financiada pela JNICT através do projecto NORA.

RESUMO

O foco desta dissertação é a análise do discurso feminista sobre educação, nas décadas de 1970 e 1980, em Portugal. Com este trabalho pretende-se trazer, para o campo das Ciências da Educação, a reflexão feminista sobre educação, fornecendo, assim, um contributo, até agora ausente, para a História da Educação e para a do próprio movimento feminista.

É um estudo baseado nos discursos de feministas portuguesas proeminentes na cena política e educativa da época. O percurso metodológico assenta na análise de conteúdo de entrevistadas em profundidade e em alguma análise documental subsidiária.

As três grandes linhas teóricas orientadoras deste trabalho prendem-se com a problematização do conceito de movimento social, com a análise das perspectivas feministas e das suas implicações para o debate no campo da educação, e, ainda, com as questões levantadas pelas feministas nacionais e estrangeiras à coeducação.

Neste sentido, discutem-se noções de *movimento feminista*, em Portugal, nas décadas em estudo, evidenciam-se as organizações, os eventos e as publicações do movimento, dando visibilidade à sua luta por serem consideradas actoras sociais na cena política portuguesa, com maior incidência na "campanha pelos direitos reprodutivos". Mostra-se, também, como o movimento feminista reflectiu sobre a educação e a escola em particular, salientando-se a heterogeneidade de posições no seio do movimento. Apesar de a escola ser conceptualizada, por parte de algumas entrevistadas, como um espaço social *mais* democrático para as raparigas (por oposição ao trabalho e à família), são, simultaneamente salientados os aspectos em que a escola daquele período transmitia uma noção de subordinação feminina, quer através de um currículo manifesto e oculto assente em valores masculinos, quer através das relações sociais que, na escola, evidenciam uma *ordem masculina*.

Pensamos, assim, contribuir para a sistematização do pensamento das feministas portuguesas sobre a educação, trazendo para o debate as questões da desigualdade de género.

SIGLAS DAS ORGANIZAÇÕES CITADAS

Organizações feministas de âmbito nacional:

APEM (Associação Portuguesa de Estudos sobre Mulheres)

CLA (Comissão de Mulheres pela Legalização do Aborto e em Defesa da Maternidade Responsável)

CNAC (Campanha Nacional pelo Aborto e Contraceção)

CNM (Coordenadora Nacional de Mulheres)

CNQM (Comissão Nacional para a Questão da Mulher — MES)

GRAAL (Movimento Internacional de Mulheres Cristãs)

IDM (Centro de Informação e Documentação Mulheres)

IF (Intervenção Feminina)

LDM (Liga dos Direitos das Mulheres)

MCALG (Movimento para a Contraceção e Aborto Livres e Gratuitos)

MDM (Movimento Democrático das Mulheres)

MLM (Movimento de Libertação das Mulheres)

Organização das Mulheres Comunistas

UMAR (União das Mulheres Anti-fascistas e Revolucionárias, que depois adoptou o nome de Movimento para a Emancipação Social das Mulheres Portuguesas)

Organizações feministas de âmbito local:

Colectivo "Nós Mulheres" (Lisboa)

Comissão Unitária Dinamizadora de Candidatas Mulheres (Porto)

Comissões Unitárias de Mulheres de Coimbra

Departamento Feminino da União dos Sindicatos de Coimbra

"Feministas Revolucionárias" (cissão MLM) (Lisboa)

GAMP (Grupo Autónomo de Mulheres do Porto) (Porto)

GML - Grupo de Mulheres de Lourosa (Lóurosa)

GMP - Grupo de Mulheres do Porto - Artemísia (Porto)

Grupo da Mulher da AAC (Coimbra)

Grupo de Estudos da Mulher Engenheira (Lisboa)

Grupo de Mulheres '8 de Março' (Lisboa)

Grupo de Mulheres "As Bruxas" (Lisboa)

Grupo de Mulheres da Faculdade de Letras de Lisboa, que publicavam o boletim Gineceu

Grupo de Mulheres de Faro

Grupo de Mulheres do Centro Cultural de Setúbal

Grupo de Mulheres do ISCP (Lisboa)

Grupo de Mulheres do ISCTE (Lisboa)

NAC (Grupo Autónomo de Mulheres "Não Andes às Cegas") (Lisboa)

Outras organizações de mulheres:

AMS (Associação das Mulheres Socialistas)

Associação Portuguesa das Mulheres Juristas

CCF (Comissão da Condição Feminina - Ministério dos Assuntos Sociais), actualmente

CIDM (Comissão para a Igualdade dos Direitos das Mulheres)

Comissão da Condição Feminina do PS (Partido Socialista)

Comissão de Mulheres da UGT

Comissão Nacional de Mulheres da CGTP-IN

COOPERSERDO (Cooperativa de Serviço Doméstico)

Departamento de Mulheres da CGTP-IN

Departamento de Mulheres do Partido Socialista

DOMICOOP

GEMEBA, SCARL

Outras organizações:

AAC (Associação Académica de Coimbra)

AD (Aliança Democrática)

APF (Associação para o Planeamento da Família)

FNUAP (Fundo das Nações Unidas para as Actividades da População)

FSP (Frente Socialista Portuguesa)

LCI (Liga Comunista Internacionalista)

MES (Movimento de Esquerda Socialista)

PCP (Partido Comunista Português)

PS (Partido Socialista)

PSR (Partido Socialista Revolucionário)

UDP (União Democrática Popular)

UEDS (União da Esquerda Democrática e Socialista)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
------------------	---

CAPÍTULO PRIMEIRO

MOVIMENTO FEMINISTA E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA	5
1. Feminismo um movimento social em Portugal?	8
1.1. O que é um movimento social?	8
1.2. É o feminismo um movimento social?	22
O que é o feminismo?	25
1.3. O que é ser feminista?	28
Diferentes formas de ser feminista	29
2. Dos debates feministas para a educação	37
2.1. Implicações dos contributos das diferentes perspectivas	37
A educação na perspectiva das feministas pela igualdade (formal)	39
As perspectivas radicais e uma estratégia educativa centrada nas raparigas	41
Os contributos das perspectivas socialistas e das feministas negras	44
2.2. O Currículo numa perspectiva de género	46
2.3. O debate sobre a educação mista	50
2.3.1. Os manuais escolares e a imagem das mulheres	57

CAPÍTULO SEGUNDO

AS QUESTÕES METODOLÓGICAS DESTA ANÁLISE	62
1. O que é o discurso	64
2. Opções metodológicas	67
2.1. Escolha das inquiridas	68
2.2. Entrevistar	69
2.3. A análise de conteúdo	73
3. A implicação	77

CAPÍTULO TERCEIRO

FEMINISMO EM PORTUGAL, NAS DÉCADAS DE 70 E 80	79
1. Feminismo, o que é?	79
Feminismo nas palavras das mulheres	79
Tornar-se feminista	82
2. As "Lutas das Mulheres" nas décadas de 70 e 80	85

Organizações e publicações.....	95
3. As tensões no movimento feminista	101
3.1. "Por um Movimento Autónomo de Mulheres".....	102
3.2. Outras lealdades? — As divisões entre as mulheres	103
3.3. Problema de "mentalidades" ou problema económico.....	105
3.4. Sororidade versus rivalidade	106
4. O debate entre a igualdade e a diferença	107
5. Houve movimento feminista em Portugal?	109
6. Em suma.....	112

CAPÍTULO QUARTO

O DISCURSO DAS FEMINISTAS PORTUGUESAS SOBRE EDUCAÇÃO	114
1. As preocupações feministas com a educação, ...	120
1.1. Uma noção ampla de educação	120
1.2. Transmissão e reprodução da ideologia de género.....	123
1.3. A educação para um destino objectivo de género.....	127
1.4. Educação para uma nova sexualidade	133
2. O lugar da escola numa perspectiva feminista	135
2.1. O contributo da escola para a consciência feminista e para a emancipação das mulheres.....	135
2.2. A escola e a reprodução das desigualdades de classe e de sexo.....	140
2.3. A escola como contributo não suficiente para a alteração	
3. A coeducação e a igualdade de oportunidades.....	145
4. Ordem masculina nas escolas.....	149
4.1. A construção do saber científico numa óptica masculina	150
4.2. O Currículo é masculinizado.....	154
4.2.1. A Língua não é democrática	155
4.2.2. A escola transmite um conhecimento histórico-social centrado no homem com minúscula	158
4.2.3. O corpo e o movimento, o espaço e o tempo numa ordem masculina	161
4.2.4. Nos manuais escolares, as mulheres estão cada vez mais ausentes	164
4.3. As relações sociais na escola assentam numa hierarquia masculina	166
4.3.1. Na escola vive-se uma ordem masculina.....	166
4.3.2. A estrutura e organização do sistema educativo.....	168
5. Para uma escola mais democrática para as raparigas	170

5.1. Intervenções feministas em educação nos anos 70 e 80	170
5.1.1. Uma estratégia desgenderizadora na educação formal.....	173
5.1.2. Uma estratégia para uma educação feminista - centrada nas mulheres	178
5.1.3. Uma estratégia de conscientização, sobretudo na educação não formal	180
5.2. Que propostas para a educação?.....	185
5.3. Novos problemas / novos desafios.....	189
6. Em síntese.....	192

CAPÍTULO QUINTO

CONCLUSÕES	194
------------------	-----

CAPÍTULO SEXTO	207
----------------------	-----

1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
2. FONTES CONSULTADAS SOBRE ORGANIZAÇÕES FEMINISTAS DÉCADAS 70 E 80	212

ANEXO 1	217
---------------	-----

ANEXO 2	232
---------------	-----

INTRODUÇÃO

A investigação no âmbito dos *Women's Studies*, em Portugal, tem vindo a trazer para o seio académico cada vez mais contribuições ligadas à construção de conhecimentos sobre as mulheres e à elaboração de teorias sobre o género. Também no campo das Ciências da Educação vão surgindo contributos no sentido da elaboração de uma problemática à volta das questões de género, na educação, capaz de abranger as especificidades nacionais.

Inscrevemos esta dissertação neste percurso. Assim, o objecto de estudo desta dissertação centra-se à volta da identificação do(s) discurso(s) feministas sobre educação, nas décadas de 70 e de 80, em Portugal. Queríamos conhecer o que mulheres feministas portuguesas diziam sobre a educação e a escola em particular e quais eram, na altura, as propostas para a mudança na escola. Pretendemos, também, contribuir para a produção de conhecimentos sobre mulheres portuguesas, mais concretamente sobre as perspectivas feministas destas duas décadas.

Escolhemos as décadas de 1970 e 1980, por um lado, pelo período histórico português que, em nossa opinião, representa uma enorme riqueza para o estudo sociológico da mudança social e, por outro, pelo facto de abranger uma época de maior visibilidade do feminismo português.

Para identificar o discurso feminista sobre a educação, levantam-se muitas questões, entre as quais podemos enunciar:

O que é o feminismo? E o que é ser feminista? Será o feminismo um movimento social? O que conta como movimento social? O que tem sido o movimento feminista noutros países? Quais as principais questões que o feminismo trouxe ao debate público? Quais são as principais correntes dentro do feminismo? Qual o impacto destas correntes para o debate sobre a educação? Quais as principais questões a levantar à educação, de um ponto de vista feminista?

É a algumas destas questões que tentamos responder nesta dissertação.

As divergências ideológicas, a ambiguidade dos meios de organização e a fragilidade dos grupos têm levado a que se ponha em causa se o feminismo é ou não um movimento social e, em Portugal, que se questione, até, se tem havido movimento feminista.

Assim, neste trabalho, focar-se-ão as perspectivas feministas, procurando estabelecer relações com as mudanças sociais e políticas da sociedade portuguesa. Procurar-se-á, ainda, pôr em destaque aqueles períodos em que estas perspectivas e intervenções adquirem maior visibilidade pública.

Ao incidir sobre as formas como as feministas reflectiram sobre a educação, a investigação conduz-nos aos aspectos que foram objecto de debate. Assim, as questões ligadas ao currículo, às relações sociais na escola e à mudança social no que diz respeito à desigualdade de género estarão, eventualmente, no centro da análise. Procurar-se-á, pois, tornar visível a reflexão que produziram sobre a educação e as implicações de tal debate na construção de uma escola mais democrática para todos.

Desta forma, um dos objectivos fundamentais deste estudo constitui conhecer o discurso feminista sobre educação em Portugal-anos 70/80. Com isto, pretende-se contribuir para a história da educação em Portugal, no sentido de trazer para o seio da reflexão educativa a temática da igualdade de oportunidades das raparigas e dar visibilidade aos contributos das feministas para esta reflexão.

Outro objectivo prende-se, da mesma forma, com o dar visibilidade ao movimento feminista português da época, contribuindo, assim, para a construção da sua história, em Portugal, questionando-o e analisando-o criticamente, também nas suas ideias e propostas para a educação.

Com estas preocupações a orientar a nossa análise, neste estudo, discutimos, no capítulo do enquadramento teórico, o que constitui um *movimento social*, na base sobretudo de Klaus Offe (1985) e Jean Cohen (1985). Em seguida, definimos feminismo, apoiadas em Karen Offen (1988) como uma ideologia transnacional e um movimento social para a mudança social, económica, política, cultural e pessoal da sociedade, em contraposição com a perspectiva de que feminismo é um movimento cultural (Touraine 1985). Fazendo uma breve síntese do movimento feminista nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, com base principalmente em Olive Banks (1986), Carole Pateman (1992), Caroline Ramazanoglu (1992) e Bell Hooks (1984), tentaremos identificar as diferentes correntes feministas e as principais questões que elas trouxeram para o debate público. Em seguida, apoiadas sobretudo em Madeleine Arnot (1993) e Gaby Weiner (1994), expomos as implicações dos debates feministas para a educação. Finalmente, e na base dos contributos de Jennifer Shaw (1980), Marina Subirats e Cristina Brullet (1988), Helena Araújo (1993a e 1993b), Isabel Barreno (1985), entre outras, discutiremos as questões que, de um ponto de vista feminista, se colocam à coeducação (educação mista) e quais as perspectivas que se podem desenhar para uma educação mais democrática para as raparigas.

Norteava-nos, também, uma preocupação pela procura de discursos alternativos, como contrapontos aos discursos hegemónicos que tentam enformar as vidas das pessoas, nomeadamente as das mulheres. Nessa medida, no segundo

capítulo, argumentamos as nossas opções metodológicas e técnicas, assentes no enquadramento teórico por que optámos.

Nos terceiro e quarto capítulos — "Feminismo em Portugal nas décadas de 1970 e 1980" e "Os discursos das feministas portuguesas sobre educação" — apresentamos a análise de conteúdo feita às entrevistas gravadas informalmente a mulheres activistas, investigadoras e escritoras que, na época em estudo, participaram, de formas diferentes, em organizações ou acontecimentos feministas. A par disto e ilustrando com alguma análise documental, tentar-se-á dar conta de uma concepção de movimento social em Portugal, abrangendo novas formas de intervenção política e de exercício activo da cidadania, no sentido da transformação e mudança social, mesmo que não envolvam grandes organizações e muita visibilidade pública. Procurar-se-á, também, dar a compreender de que forma as tensões, perspectivas e tipos de organização do feminismo português contribuíram para a sua especificidade e quais as similaridades com os feminismos internacionais, nomeadamente dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Através dos testemunhos recolhidos, trazemos para o debate as diferentes perspectivas das feministas portuguesas sobre a educação e o lugar da escola nas reivindicações da época. Serão, ainda, objecto de análise as formas pelas quais a educação em geral, e o sistema educativo em particular, reproduz, mantém e/ou contesta a subordinação das mulheres, mostrando os mecanismos através dos quais se faz, por um lado, a exclusão ou negação do género feminino e a interiorização de um destino objectivo de género e, por outro, a luta pela construção do género feminino como sujeito social. Orientar-se-á a análise na base de contribuições teóricas (Arnot 1993), dividindo as intervenções feministas na educação em estratégias desgendarizadoras, estratégias centradas nas mulheres e estratégias de conscientização.

Para finalizar esta secção introdutória, é necessário referir os critérios que presidiram à escolha das entrevistadas: a sua contribuição para a luta das mulheres em Portugal, quer em termos de actividade de intervenção, quer de investigação e produção literária. Não são um grupo homogéneo e as suas ideias expressam a heterogeneidade presente na sua História.

Nesta dissertação, não se constrói uma problemática teórica articulando as questões de género com as de classe e etnia, já que isso nos afastaria do nosso objecto de estudo. Todavia, sobretudo as questões de classe social não deixam de estar subjacentes na análise.

É também importante enfatizar, aqui, a ideia de que este trabalho se centra, exclusivamente, nas décadas de 70 e 80, em Portugal. Pensamos que seria extremamente interessante, também, fazer um estudo sobre o discurso feminista sobre educação, referente ao princípio do séc.XX, trabalho que foi já iniciado por

Regina Tavares da Silva (1982), João Gomes Esteves (1992), e Helena C. Araújo (1993). Não recaiu aí a nossa opção. A articulação entre estes dois momentos históricos seria, talvez, um trabalho a efectuar posteriormente. Antes disso, será ainda relevante completar este trabalho com perspectivas que não foram incluídas neste estudo, nomeadamente as perspectivas cristã e sindicalista de tendência comunista.

Este trabalho representou mais de três anos de reflexão e de pesquisa, com a alegria de termos chegado a um ponto de análise que nos permite deixar caminho aberto para continuar.

CAPÍTULO PRIMEIRO

MOVIMENTO FEMINISTA E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA

A procura do(s) discurso(s) feminista(s) sobre educação, em Portugal, nos anos 70 e 80, remete-nos para a problemática da luta das mulheres pela sua emancipação e libertação. Esta luta não é recente: existe desde finais do séc. XIX e tem-se mantido, embora com maior incidência em determinadas décadas. Diferentemente do feminismo português do séc. XIX (também chamado "feminismo de primeira vaga"), em que a educação e instrução das mulheres era a temática central do discurso pela emancipação, a par da luta pelos direitos civis (sufrágio, etc.), as décadas de 70 e 80 pareciam ter relegado a educação para um plano menos central.

Quando iniciámos este estudo, deparámo-nos com o facto de que "feminismo" e "movimento feminista" eram pressupostos nossos, o que nos obrigou a trabalhar teoricamente estes conceitos. Então, as nossas primeiras preocupações incidiram na identificação do que é o feminismo e se o feminismo é um movimento social ou não, para o que foi necessário analisar o que conta como "movimento social". O esclarecimento destes conceitos permitiu-nos, posteriormente, partir para a identificação de um ou vários possíveis discursos sobre educação que pudessem ser identificados com um movimento socialmente reconhecido como feminista. Ainda para confluir em direcção à nossa problemática — discurso feminista sobre educação — tratámos teoricamente, também, a relação entre as perspectivas feministas e a educação, a nível internacional e, mais concretamente, as implicações desses debates na educação formal, isto é, no que se refere às definições sobre o Currículo, essencialmente sobre o que constitui o ensinar e aprender numa escola coeducativa (regime vigente em Portugal desde o início dos anos 70).

Nos anos 70 e 80, em Portugal, assiste-se ao ressurgimento da luta pela igualdade das mulheres, o que foi designado por "feminismo de segunda vaga" ou "feminismo moderno". As feministas e as suas organizações exerceram a sua actividade política em prol da emancipação e da libertação das mulheres no seio de uma agitada vida política portuguesa, no meio de conturbadas mudanças e processos ideológicos e sociais complexos. A sua intervenção situou-se em simultâneo com a movimentação social da época, mas nem sempre em consonância.

Com a transformação social — que se operou nesta década devido às mudanças radicais que atravessaram o país em consequência da "revolução dos cravos" — surgem organizações feministas, tais como, entre outras, o Movimento de Libertação das Mulheres (MLM), a Campanha Nacional pelo Aborto e

Contracepção (CNAC), a Liga dos Direitos das Mulheres (LDM), o Grupo Autónomo de Mulheres do Porto (GAMP), a Cooperativa Editora das Mulheres (IDM), a Comissão de Mulheres pela Legalização do Aborto e em Defesa de uma Maternidade Responsável (CLA), o Grupo de Mulheres do Porto (GMP), o Grupo de Mulheres de Lourosa (GML), a REDE, a Coordenadora Nacional de Mulheres (CNM), Grupo Autónomo de Mulheres "Não Andes às Cegas" (NAC), Movimento pela Contracepção e Aborto Livres e Gratuitos (MCALG), etc.. Todavia, a fragmentação destes grupos e as suas sucessivas cisões, as suas estratégias políticas que, muitas vezes, dão prioridade à tomada de consciência, os seus princípios de organização (democracia directa, não hierarquia, não institucionalização, etc.), as divergências ideológicas no seu interior tornavam o movimento feminista muito vulnerável ao ataque das forças conservadoras, do movimento operário e das organizações marxistas onde o sexismo imperava¹. Este fenómeno não é exclusivamente português: também se verificou nos Estados Unidos e na Inglaterra nos anos 60 e 70 (veja-se Banks 1986).

A pouca visibilidade e a fragilidade da intervenção feminista, em Portugal, levaram alguns autores (inclusivé algumas feministas) a considerar que talvez não tenha havido movimento feminista. A nossa hipótese de partida traduzia-se na existência de um movimento feminista em Portugal, embora não com a relevância do feminismo americano, inglês, francês ou italiano. Pensamos que o ponto crucial está naquilo que consideramos ser um *movimento social*. Se, para a definição do que constitui um "movimento social", tomarmos como quadro de referência um paradigma clássico de análise (em que movimento social é identificado com grandes organizações de massas, hierarquicamente organizadas, estrategicamente orientadas, com reivindicações claras e unificadoras) então, o feminismo não é um movimento social, nem em Portugal, nem nos outros países. Se, pelo contrário, tivermos como quadro de referência um *paradigma novo*, como diz Offe (1985), em que se conceptualiza um "movimento social" como aqueles movimentos que clamam por ser reconhecidos como actores políticos e que tenham reivindicações e objectivos para o conjunto da vida social, então, o feminismo é um movimento social, tal como os chamados "Novos Movimentos Sociais".

Ao analisarem os "novos" movimentos sociais, muitos autores também incluem aí o movimento feminista dos anos 60 e 70 (entre outros, Offe 1985; Santos 1991; Eder 1985; Cardoso 1991, etc.). Todavia, em nossa opinião, o feminismo português não corresponde, na íntegra, àquilo que se tem denominado "novos" movimentos sociais ou movimentos sociais contemporâneos — ecologistas,

¹ Também nos Estados Unidos o movimento é fragmentado, em constantes cisões, dividido em termos ideológicos e em termos de princípios para a acção política (Banks, 1986). Igualmente, em Inglaterra o movimento feminista se tem historicamente confrontado com o movimento operário e os sectores marxistas (Rowbotham 1976, Banks 1986).

pacifistas, pela autonomia local, as comunidades alternativas, etc.. Estes são os grupos que Offe (1985) identifica com o *Novo Paradigma*: recusam organizar-se hierarquicamente, preferem associar-se em formas mais democráticas (de democracia directa), baseando-se em princípios de consenso, diferença e tolerância.

Uma outra dificuldade para a análise do feminismo como movimento social é o facto de não se tratar de um movimento homogéneo, integrando diversas correntes. No que diz respeito ao feminismo português, pensamos que não podemos restringir-nos a uma identificação apenas com os "novos" movimentos sociais, atendendo às suas lutas anteriores. O feminismo português dos anos 70 e 80 — de "segunda vaga" — encerra três vertentes que contribuem para o tornar um movimento social específico: uma *pela igualdade (formal)*, uma de influência *marxista/socialista* e uma outra *radical*.

A vertente *pela igualdade (formal)* vem-lhe da tradição de um movimento com muitos anos de luta. Essa tradição vai surgindo, em maior ou menor grau, à medida que um grupo ou uma associação começa a lutar pelos direitos ou pela emancipação das mulheres, tendo em conta a História das mulheres nessa luta, sobretudo o referencial das lutas sufragistas na viragem do século. Esta vertente está muito representada por algumas das mulheres que vieram a integrar a Comissão da Condição Feminina (CCF) e outras que têm trabalhado pela aprovação de leis favoráveis à igualdade de direitos, como, por exemplo, o novo código civil de 1978.

A vertente *marxista / socialista*, que esteve presente em Portugal devido, essencialmente, ao momento histórico que se viveu a partir de 1974, tem a ver com a tradição da luta operária, fortemente influenciada pelo marxismo. Trata-se de uma vertente que enfatiza a acção estratégica, a luta pela adesão das classes trabalhadoras e a constituição de organizações de âmbito nacional, fortes e bem estruturadas, assentes no "centralismo democrático" (isto é, numa hierarquia eleita e aceite, representativa das posições do movimento e endossada para agir em conformidade com as decisões tomadas pelos membros). As mais importantes organizações desta forma de acção eram o GAMP, a União das Mulheres Antifascistas e Revolucionárias (UMAR) e o Movimento Democrático das Mulheres (MDM), mas muitas outras feministas militavam, de forma isolada, em departamentos de mulheres dos partidos políticos e dos sindicatos (ver, entre outras, Fiadeiro 1989).

A vertente *radical* corresponde a uma nova forma de fazer política, assente em novos meios de acção (sobretudo nos grupos de "tomada de consciência"), na procura de uma identidade feminina e de novas formas de estar na vida, numa luta política baseada no quotidiano e no esbatimento das fronteiras entre a esfera pública e a privada, dando poder às mulheres enquanto pessoas. Esta vertente, talvez a mais

representada em Portugal e a que mais influenciou o movimento feminista da época, podia encontrar-se no MLM, no IDM, no GMP, no GML, na REDE, no Colectivo "Nós Mulheres", no Grupo de Mulheres "As Bruxas", e em muitos outros grupos de curta duração, alguns deles de pequenas dimensões. Esta proliferação de organizações e associações, que foram surgindo na luta pela emancipação da mulher, leva alguns autores a considerar que isto é uma fraqueza; mas as feministas têm argumentado, pelo contrário, que é uma força do movimento, já que impede a consolidação de relações hierárquicas de poder no interior dos grupos (ver, entre outras, Banks 1986).

Em nossa opinião, é a vertente *radical* que tem fortes semelhanças com os chamados "novos" movimentos sociais. As outras vertentes (a tradição marxista e o ressurgimento da vertente *pela igualdade formal*) correspondem a tradições mais antigas, quer em termos de organização, quer em termos de objectivos a alcançar.

São as características do movimento feminista (a heterogeneidade, as divergências ideológicas, a ambiguidade dos meios de organização e a fragilidade dos grupos que o constituem) que levam a que se ponha em causa se o feminismo é ou não um movimento social. Nesta medida, propomo-nos agora discutir teoricamente o que constitui um *movimento social*, na base de Cohen (1985) e Offe (1985), confrontando com a argumentação de Touraine (1985 e 1992).

1. FEMINISMO UM MOVIMENTO SOCIAL EM PORTUGAL?

1.1. O que é um movimento social?

Não há grande acordo entre os teóricos sobre exactamente o que constitui um movimento social e, na medida em que o feminismo, de alguma forma, se relaciona com os chamados "Novos Movimentos Sociais", é importante definir, teoricamente, o que qualifica um *novo* tipo de movimento e o que distingue *movimento social* dos partidos políticos e dos grupos de interesse.

O feminismo português, que se bateu pelo fim das fronteiras entre o público e o privado e que proclamou que o "pessoal é político", desafiou os cânones da política tradicional ao lutar por e com organizações horizontais, cooperativas e não-hierárquicas, evitando aquilo que era depreciativamente chamado "vedetismo"². Estas organizações contam-se, parece-nos, entre os primeiros grupos, em Portugal, a desafiar as formas tradicionais de fazer política, quer face às marxistas dos anos 74, 75 e seguintes da esquerda portuguesa, quer face às

² Alguns grupos feministas, desta época, utilizavam o conceito de "vedetismo" no sentido de criticar a liderança hierárquica e carismática concentrada em pessoas individuais, contrapondo uma liderança horizontal e rotativa.

sociais-democratas do parlamentarismo e das estratégias eleitoralistas. Contrapuseram formas mais igualitárias de democracia directa, e isso à custa da sua visibilidade e da própria força política do movimento, na medida em que a ausência de liderança carismática e de organização estratégica se constitui menos eficaz para os *mass media* e para a intervenção política central. Todavia, isso não impediu a mobilização social que constituiu a "campanha do aborto", de 1978 a 1984 que deu maior visibilidade ao movimento e mostrou as suas potencialidades.

A luta pela democracia directa, a heterogeneidade e pluralidade, as tentativas de exercer a política de formas não tradicionais, envolvendo também os aspectos da esfera privada, são características que aproximam o feminismo português dos movimentos feministas internacionais e, também, dos movimentos alternativos (ou "novos" movimentos sociais ou movimentos sociais contemporâneos³). É a componente do feminismo a que chamamos *radical* que parece apresentar mais semelhanças com estes movimentos.

Assim, tentaremos analisar, na base de várias contribuições teóricas, o que é um movimento social, o que é o feminismo e se o feminismo é ou não movimento social.

Sobre o estudo dos movimentos sociais, Jean L. Cohen (1985) apresenta os diferentes paradigmas teóricos, comparando os dois actualmente dominantes (o paradigma da "mobilização de recursos" e o paradigma "orientado para a identidade") e mostra até que ponto eles podem ser compatibilizados — apesar das suas importantes diferenças — na conceptualização do que é *novo* nos movimentos que denomina "movimentos sociais contemporâneos"⁴. Para esta autora, a característica mais evidente destes movimentos, nos anos 70 e 80, é a sua heterogeneidade⁵ (ibid:665).

Muitas feministas e ecologistas, activistas pela paz, autonomistas, etc., têm muito claro para si próprias/os que as suas identidades, os seus objectivos e os seus modos de associação são historicamente novos face à velha esquerda, assim como à nova esquerda. Não se vêem a si próprias/os como uma classe sócio-económica e são maioritariamente provenientes das chamadas "novas classes médias", dos

³ Cohen (1985) denomina-os de "movimentos sociais contemporâneos" uma vez que vai analisar o que, de facto, é *novo* nestes movimentos. Será também a expressão que utilizaremos, embora a designação "Novos Movimentos Sociais" apareça quando é a forma que os/as autores/as citados/as utilizam.

⁴ Cohen (1985) refere "resource-mobilization" paradigm e "identity-oriented" paradigm, o primeiro dominante nos Estados Unidos e o segundo na Europa ocidental.

⁵ Mesmo ao nível das "teorias para e de dentro dos movimentos" predomina a heterogeneidade (Cohen 1985:666). Estamos numa situação intelectual, diz a autora, em que a ideologia revolucionária resvalou do marxismo, com o seu centro teórico racional, para escatologias que não têm relação discernível com as potencialidades ou com os limites das estruturas sociais que querem atingir.

grupos que Offe (1985:834) designa por "grupos desmercadorizados"⁶, embora também integrem marginais e elementos da velha burguesia e da "velha classe média". Mas não é a sua origem de classe que determina as suas identidades colectivas e os seus modos de acção. Abandonaram o que eles/as consideram o modelo cultural produtivista e os respectivos modos de organização. Rejeitaram as formas organizativas dos sindicatos e dos partidos políticos, a favor de uma política de base e criaram associações horizontais de democracia directa⁷ que muito raramente e só levemente são federadas a nível nacional. As suas preocupações centram-se na "sociedade civil", no que diz respeito à democratização das estruturas da vida quotidiana, à comunicação e às identidades colectivas.

Segundo Jean L. Cohen (1985), já a nova esquerda tinha levantado, embora de forma diferente⁸, estas questões da vida quotidiana e tentado introduzir aquilo que foi erradamente chamado de valores "pós-materiais".

Acima de tudo, os/as activistas destes movimentos abandonaram os sonhos revolucionários a favor da ideia de reformas estruturais, a par da defesa da sociedade civil, sem procurarem abolir o funcionamento autónomo dos sistemas político e económico, i.é, um *radicalismo auto-limitado* (Cohen 1985). Segundo esta autora, o carácter auto-limitado destes movimentos apresenta-se em vários aspectos: 1) não se procura construir uma comunidade livre de todo o poder e de todas as formas de desigualdades, ou seja, há metas menos ambiciosas do que os modelos de transformação da sociedade oferecidos pela velha e nova esquerda, defendendo a extensão e o espaço de autonomia social; 2) os/as actores/actoras limitam-se uns/mas face às/aos outras/os, i.é, lutam em nome da autonomia, da pluralidade, da diferença, sem renunciar aos princípios da igualdade formal e do Estado democrático e auto limitam-se face aos seus próprios valores; 3) aceitam o Estado formalmente democrático e a economia de mercado, lutando por uma reorganização das relações entre economia-Estado-sociedade e pela reformulação das fronteiras entre o público e o privado. As suas formas de organização (associações democraticamente estruturadas, espaços públicos, uma pluralidade de

⁶ Por grupos "desmercadorizados", Offe quer significar "aquelas categorias sociais cujos membros não são (presentemente) definidos directamente pelo mercado de trabalho, na sua situação social e cujo horário, consequentemente, é mais flexível; os exemplos incluem donas-de-casa da "classe média", estudantes do ensino superior, reformados(as), jovens desempregados ou marginais." (Offe, 1985:834).

⁷ Integrada na *cena alternativa* de Berlim Ocidental, a comunidade alternativa UFA FABRIC, em 1983, esteve diversos dias em assembleia geral para chegar a um consenso sobre uma resposta a dar ao Senado. Este tinha, anteriormente, exigido ou a sua expulsão do espaço ou o pagamento de uma renda exorbitante. De facto, a UFA FABRIC fornecia praticamente toda a Berlim Ocidental de pão integral e muitos outros produtos necessários ao estilo de vida alternativo (ver também Huber 1983; Riepenhausen 1984; 1985).

⁸ Esta diferença, segundo a autora, residia no facto de a nova esquerda continuar dominada por uma cultura política marxista revolucionária, já que nos movimentos contemporâneos, a par de uma ruptura com os aspectos da "cultura burguesa industrial paternalista" (desigualdade, dominação, crescimento económico e patriarcado), se enfatiza também a continuidade dos elementos considerados como válidos para serem preservados (1985:669).

espaços típicos de acção política) são perspectivadas como fim em si e não como instrumentos para "um dia" atingir a "revolução".

Para a análise dos movimentos sociais contemporâneos, Jean L. Cohen começa por apresentar o paradigma teórico clássico, dominante até aos anos 70 e identificado com a tradição sócio-psicológica da escola de Chicago⁹. A autora chama a estes modelos "teorias do comportamento colectivo", cujos pressupostos comuns são os seguintes:

"1) há dois tipos distintos de acção, o comportamento institucional e o comportamento colectivo não-institucional; 2) o comportamento colectivo não-institucional não se guia pelas normas sociais existentes e forma-se para responder a situações indefinidas e não estruturadas; 3) estas situações são entendidas como rupturas ou nos órgãos de controle social ou na adequação da integração social devido a mudanças estruturais; 4) as tensões, o descontentamento, a frustração e a agressão resultantes levam o indivíduo a participar em comportamento colectivo; 5) o comportamento colectivo não-institucional segue um 'ciclo de vida', aberto à análise causal, que vai desde a multidão espontânea à formação de movimentos sociais e políticos; 6) a emergência e o crescimento de movimentos dentro deste ciclo ocorrem através de processos de comunicação muito rudimentares, tais como: contágio, rumor, reacção circular, difusão, etc." (Cohen 1985:671-2).

Os teóricos do comportamento colectivo enfatizaram a participação *individual* nos movimentos sociais, olhando para os conflitos e os valores como respostas a uma mudança social rápida.

Segundo Cohen, os movimentos sociais dos anos 60 e 70 tornaram este modelo teórico inadequado à sua análise, já que colocava as alterações sociais como causa do comportamento colectivo e as movimentações dessas décadas não têm a ver com esta causalidade. A resposta surgiu na forma dos dois paradigmas actualmente dominantes: o paradigma da "mobilização de recursos" e o paradigma "orientado para a identidade". Ambos os paradigmas assumem que "movimento social envolve a contestação entre grupos organizados, com associações autónomas e formas sofisticadas de comunicação (redes, publicações, etc.)" (Cohen 1985:673). Para os dois paradigmas, os participantes são actores racionais e a acção colectiva enquadra-se no contexto de uma sociedade civil moderna e pluralista. Mais ainda, ambos os paradigmas distinguem dois níveis de acção colectiva: uma dimensão manifesta, a das mobilizações em grande escala (greves, manifestações, etc.); e uma dimensão latente, a das formas de organização menos visíveis e cuja comunicação entre os grupos abrange a sua vida quotidiana e a sua continuidade como actores/actoras participativos/as.

⁹ Cohen (1985) inclui autores como: Ralph H. Turner, Herbert Blumer, J. B. Gittler, R.G. Turner e L.M. Killian, W. Kornhauser, Hannah Arendt, Neil Smelser.

O "paradigma da mobilização dos recursos"¹⁰ enfatiza variáveis tais como: organização, interesses, oportunidades e estratégias para as mobilizações em grande escala¹¹. Neste modelo, como ponto central de análise, a multidão é substituída pelo "actor racional", tanto individual como em grupo. Segundo Jean L. Cohen, os teóricos deste paradigma partilham os seguintes pressupostos:

"1) os movimentos sociais têm que ser compreendidos em termos de um modelo conflitual de acção colectiva; 2) não há diferença fundamental entre acção colectiva institucional e acção colectiva não-institucional; 3) ambos envolvem conflitos de interesse dentro de relações de poder institucionalizadas; 4) a acção colectiva envolve uma procura racional de interesses pelos grupos; 5) as metas e os conflitos são produtos permanentes das relações de poder e não podem explicar a formação dos movimentos; 6) em vez disso, esta formação depende da mudança ao nível dos recursos, da organização e das oportunidades para a acção colectiva; 7) o sucesso é evidenciado pelo reconhecimento do grupo como actor político ou por benefícios materiais crescentes; 8) a mobilização envolve organizações formais, de grande escala, burocráticas e com um propósito específico." (Cohen 1985:675)

O quadro de análise da abordagem da mobilização dos recursos insiste na racionalidade instrumental e estratégica da acção colectiva¹².

Por sua vez, os teóricos do "paradigma orientado para a identidade"¹³, conscientes das inadequações das análises marxistas sobre os movimentos sociais e, embora simpatizantes dos neo-marxistas no que diz respeito às questões da consciência, ideologia, luta social e solidariedade para a acção colectiva, argumentam que as teorias que enfatizam a primazia das contradições estruturais, as classes sociais definidas por relações económicas e as crises sociais para a determinação da identidade colectiva são inapropriadas para os actores colectivos contemporâneos. Afirmam, também, que não se podem aplicar modelos neo-utilitários de actores racionais a actores colectivos, cuja interacção conflitual não se restringe a trocas políticas, negociações e/ou cálculos estratégicos entre adversários. Isto significa que a lógica da interacção colectiva envolve algo mais do que racionalidade estratégica ou instrumental. Há, ainda, uma lógica de formação da identidade, que implica a participação directa dos actores e a rejeição da representatividade. Antes de estar assegurado o reconhecimento de uma identidade

¹⁰ Segundo esta autora, os principais representantes desta abordagem são: M. Olson, MacCarthy e Zald, Charles Tilly, W. Gamson, Oberschall.

¹¹ Este paradigma, por isso, rejeita a explicação causal do modelo clássico que atribui a origem do comportamento colectivo a uma crise súbita e demonstrou que as formas organizativas e os modos de comunicação usados na mobilização da acção comunicação são sofisticados e não rudimentares (Cohen 1985).

¹² No modelo de Tilly, um dos principais representantes deste paradigma, o desenvolvimento da economia capitalista de mercado e o Estado-nação, ao privilegiarem os cálculos estratégico-instrumentais, exigiriam, da parte dos seus opositores, uma lógica correspondente, quando a economia de mercado e o Estado constituem o seu alvo e, daí, a necessidade de grandes organizações estratégicas, formais e das mobilizações em grande escala (Cohen 1985).

¹³ Para a autora, os principais representantes são Pizzorno, Melucci-e, na sua forma mais expandida, Touraine.

comum por parte dos outros e pelos próprios participantes, antes de ser atingida a solidariedade de grupo, não é possível a representação, que pressupõe confiança. Mais ainda, para que o actor colectivo seja capaz de calcular os custos e os benefícios da acção colectiva e de agir estrategicamente, a sua identidade tem de estar estabelecida¹⁴.

Estes teóricos colocam a ênfase na reflexividade destes movimentos sociais, na procura ou na defesa das novas identidades dos actores colectivos mas, segundo Cohen (1985) não explicam, nem os aspectos políticos do conflito, nem o *porquê* da identidade se tornar o foco central.

Um dos autores que vem da tradição europeia do paradigma orientado para a identidade, mas que inclui grande parte dos pressupostos do paradigma da mobilização de recursos, é Touraine¹⁵.

Touraine (1981) define movimentos sociais como interacções normativamente orientadas entre adversários com interpretações conflituais e modelos sociais opostos, num campo cultural partilhado. O autor afirma rejeitar explicitamente uma análise dos movimentos sociais puramente orientada para a identidade, argumentando que esta tenderia ou a reproduzir o auto-entendimento dos actores (o que seria, do seu ponto de vista, especialmente arriscado no caso da análise dos actores sociais contemporâneos) ou a cair numa abordagem sócio-psicológica à custa de uma análise sociológica da luta. Afirma, então, que as dimensões culturais não podem ser separadas do conflito social, insistindo também na objectividade de um campo cultural partilhado pelos oponentes. Rejeita igualmente um foco exclusivo nas estratégias. Na sua opinião, a acção estratégica só muito lateralmente é social e relacional, já que exclui qualquer referência explícita a um campo cultural comum ou a relações sociais estruturais entre os actores. Um foco exclusivo na interacção estratégica esquece as orientações culturais e a

¹⁴ Para o estabelecimento desta identidade, Pizzorno apresenta dois processos: uma lógica *expressiva*, correspondendo à acção de actores colectivos novos, não reconhecidos, que lutam pela afirmação da sua identidade e uma lógica *instrumental* quando passam a ser reconhecidos. (Cohen 1985:693).

¹⁵ Segundo Jean L. Cohen (1985:695), Touraine expande significativamente o paradigma orientado para a identidade. Começa com uma relação hermenêutica para o auto-entendimento e as ideologias dos movimentos contemporâneos, mas move-se para lá deste nível em ordem a dar conta das suas novas dimensões históricas (a reflexividade em relação à identidade e às normas, a ênfase na democratização da sociedade, a auto-limitação e o foco sobre as questões culturais). O seu trabalho realiza-se a dois níveis analíticos: 1) a elaboração de uma teoria das dimensões estruturais e culturais da sociedade contemporânea e 2) uma análise teórica do processo conflitual da formação da identidade dos actores colectivos. Em acréscimo, foca a dimensão da acção colectiva, parcialmente através do reavivar do conceito de sociedade civil. Mas, ainda segundo Jean L. Cohen, Touraine não desenvolve uma teoria adequada, quer da sociedade civil, quer do tipo de acção que pretende estudar. Por outro lado, esquece que o conteúdo económico não deixa de estar presente nestes movimentos: por exemplo, na chamada *cena alternativa*, em Berlim, constituíram-se bancos e caixas de crédito e de financiamento; mais ainda, um completo circuito económico de produção e de distribuição, com ligação a cooperativas e comunidades agrícolas de outros pontos da Alemanha e de outros países, permitia aos/as participantes trabalhar, comer, beber, vestir-se, mobilar as casas, decorar os espaços, viajar, fazer férias, tirar cursos, restaurar velhos edifícios, publicar, produzir arte, etc.; tinham ateliers de olaria, cerâmica, carpintaria, oficinas automóveis, cooperativas de taxis, sapatarias, lojas de costura e recuperação de roupa em 2ª mão, etc., sem entrar nos circuitos do "mercado oficial", recusando-se a pagar impostos, as contas de electricidade, e por aí diante (ver Huber 1983; Riepenhausen 1984; 1985).

dimensão estrutural do conflito, ignorando o que é específico aos movimentos sociais¹⁶.

Para clarificar a diferença entre modos de comportamento conflitual e o conceito de movimento social, Touraine introduz a noção de "padrão de desenvolvimento" de uma sociedade, a que chama *eixo diacrónico* (onde estariam situados o Estado, as crises do sistema, a mudança e o comportamento conflitual opondo as elites às massas), como distinto dos seus modos de funcionamento, que denomina *eixo sincrónico* (onde se situariam as relações sociais e o "sistema de acção histórica", isto é, os processos conflituais pelos quais as normas, as instituições, os padrões culturais são criados e contestados pelos actores sociais). Mais ainda, para Touraine, a *acção* refere-se à capacidade das sociedades humanas para desenvolverem e alterarem as suas próprias orientações, i.é, para gerarem a sua própria normatividade e os seus próprios objectivos. Uma acção é *social* apenas se for normativamente orientada e estiver situada num campo de relações de poder e de orientações culturais partilhadas. Um movimento *social* envolve uma dupla referência às orientações culturais e às relações sociais, projectos sociais opostos e estruturas de dominação contestadas. O terreno social conflitual a que Touraine se refere é a *sociedade civil*, ou seja, o locus da acção colectiva¹⁷.

De acordo com isto, o tipo de acção colectiva para a qual Touraine reserva a designação de "movimento social" é a que diz respeito às lutas confrontando os padrões culturais do funcionamento actual da sociedade. Nesta perspectiva, sociedade civil e movimentos sociais andam paralelos e não existem uma sem os outros.

Assim, pode afirmar-se que o foco da análise se desloca para as dimensões da acção social ignoradas no paradigma da mobilização dos recursos: o campo das relações sociais alteráveis (mas apesar de tudo estruturadas) e não o desenvolvimento, o Estado ou o mercado.

Num trabalho posterior, Touraine faz distinções analíticas entre "movimentos sociais" em sentido lato e "movimento social" em sentido restrito. É neste texto que define "movimento social", diferenciando-o de "movimentos históricos" e de "movimentos culturais" (1985:776). O autor afirma que "*movimentos sociais*, no sentido estrito, representam esforços conflituais para controlar os padrões culturais (conhecimento, investimento, ética) num dado tipo

¹⁶ Touraine vê as orientações exclusivas para a identidade e para a estratégia como os dois lados opostos da mesma moeda. A orientação para a identidade corresponderia a um comportamento *defensivo* dos actores, resistindo à sua redução ao estatuto de consumidores dependentes e sem poder, enquanto a análise estratégica corresponderia a uma acção colectiva *ofensiva* entre elites que controlam os recursos desenvolvimentais, competindo pelo poder e pelos privilégios nas áreas abertas pelo desenvolvimento ou pela modernização (Touraine 1985).

¹⁷ A sociedade civil é vista em termos de acção como sendo o domínio das lutas, dos espaços públicos e dos processos políticos. Compreende o reino social onde está localizada a criação de normas, identidades e relações sociais de dominação e de resistência (Touraine 1985).

societal".¹⁸ Em sua opinião, "movimentos sociais são sempre definidos por um *conflito* social, i. é, por oponentes claramente definidos" (ibid:772). Touraine argumenta que "a ideia mais controversa que tem aqui sido defendida é que, num dado tipo societal, só há um par central de movimentos sociais. Esta ideia parece muito próxima do conceito marxista de luta de classes" (ibid:773). Na sequência da sua argumentação, o autor afirma que o movimento feminista se situa ao nível dos "movimentos culturais", definindo-o como "um tipo de movimento social, onde a transformação dos valores culturais desempenha um papel central mas no qual o conflito social aparece neste processo da transformação dos valores"(1985:776). Argumenta esta classificação porque considera que o movimento feminista se define:

"centralmente por uma crítica e transformação do estatuto e imagem das mulheres e mais alargadamente pela emergência de novos valores éticos, mas está constantemente dividido por um conflito social que opõe duas formas de interpretar o protesto das mulheres: a acção liberal, que pretende conseguir a igualdade de direitos e oportunidades entre os homens e as mulheres e uma tendência mais radical que rejeita uma igualdade que parece ser imitação do modelo dominante masculino e afirma a especificidade da cultura, experiência e acção das mulheres" (ibid:777).

Ressalta da sua definição de movimento social o facto de só admitir um conflito social e, daí, a existência de um par central de grupos sociais em conflito. Isto aproxima-se, e ele próprio o admite, da discussão entre a "contradição principal" e as "contradições secundárias" que tanto dividiram as diferentes correntes marxistas. Parece-nos estar presente, nesta concepção de movimento social, um modelo de modernização que se concretiza nas grandes organizações centralizadas e hierarquizadas de "massas", cuja direcção política define as estratégias a seguir e as tácticas a utilizar, que se constituem em *directivas* para todos os membros da organização.

À primeira vista, segundo Cohen (1985), Touraine parece oferecer uma análise adequada sobre os movimentos sociais - novos e velhos — já que, vindo de uma abordagem orientada para a identidade, a expande e inclui dimensões de um modelo mais estrutural e/ou estratégico. Mas o trabalho de Touraine não corresponde ao que promete. É de facto muito sedutor, mas demasiadamente fluido e abstracto para providenciar uma análise compreensiva e útil sobre os movimentos sociais.

Na opinião da autora, Touraine reintroduz muitas dimensões da acção colectiva que foram enfatizadas pelos behavioristas colectivos (as contestações

¹⁸ Diferentemente, define *movimentos históricos* como "acções organizadas para controlar um processo de passagem de um tipo societal a outro. Aqui os actores já não são definidos puramente em termos sociais mas, acima de tudo, pela sua relação com o Estado, que é o agente central de tais transformações históricas" (Touraine 1985:777).

sociais devem ser entendidas em termos culturais e normativos) embora com diferenças: 1) rejeita todas as versões da tese da ruptura como explicação causal dos movimentos sociais¹⁹; 2) os movimentos sociais não são vistos como anormalidades, mas como construtores da vida social, produzindo e contestando as práticas sociais, as normas e as instituições; 3) as orientações culturais de uma sociedade particular não são vistas como dados incontestáveis, antes como sendo produzidas pelo conflito social e pelas relações sociais de dominação²⁰.

Mas Cohen (1985) anota como Touraine só consegue dar conta do que é novo nos movimentos sociais ao nível descritivo. As questões levantadas pelos movimentos feminista, ecológico, da paz, de autonomia local são todas ligadas à deslocação das fronteiras entre o público, o privado e a vida social, e envolvem lutas contra velhas e novas formas de dominação nessas áreas. Na sua opinião, Touraine não desenvolve nem uma teoria da sociedade civil nem uma análise concreta da sua elaboração institucional, mantendo-se o conceito pouco claro e descritivo: às vezes identificado com a esfera pública, outras vezes com o locus da actividade dos movimentos sociais, outras ainda com a reflexividade social. Não seguindo o estudo dos movimentos sociais, Touraine volta-se para um nível analítico diferente e constrói um modelo do nosso tipo societal contemporâneo a que chama "pós-industrial" ou "programado"²¹, para especificar *teoricamente* o que é novo nos movimentos contemporâneos e para enraizar a afirmação de que são *radicalmente descontínuos* com os movimentos anteriores.

Segundo Jean L. Cohen, é óbvia a circularidade na argumentação de Touraine: "a acção colectiva contemporânea é definida como nova porque envolve luta à volta de áreas abertas pela sociedade pós-industrial; sabemos que a sociedade pós-industrial é um novo tipo societal porque engloba novas formas de acção colectiva" (ibid:702).

A teoria de Touraine parece-nos insuficiente para a análise do(s) movimento(s) feminista(s) por várias razões. Em primeiro lugar, o tipo de acção colectiva para o qual ele reserva a expressão "movimento social" são as lutas à volta dos padrões culturais, e isto relaciona-se com a ênfase central que atribui à produção cultural na sociedade "pós-industrial". Na nossa opinião, o movimento feminista não pode ser apenas identificado com uma acção colectiva numa sociedade

¹⁹ Porque, para Touraine, a ruptura e o desenvolvimento governam o comportamento conflitual no eixo diacrónico da mudança.

²⁰ A sociedade é entendida como "o produto mutável, instável, fracamente coerente das relações sociais, da inovação cultural e dos processos políticos" (Touraine 1982, também cit. por Jean L. Cohen 1985:699).

²¹ Para Touraine (1981), na sociedade "pós-industrial", o poder, o investimento e a dominação estão localizados ao nível da produção cultural e, assim sendo, os seus 4 principais domínios são: 1) a pesquisa e o desenvolvimento; 2) o processamento da informação; 3) a ciência e as técnicas bio-médica; e 4) os mass média. Em resumo, a sociedade "pós-industrial" representa-se a si mesma como capaz de produzir o seu próprio conhecimento, as suas linhas normativas e as suas formas sócio-culturais.

"pós-industrial". As suas raízes históricas mostram que não se esgota no tipo societal que Touraine define como "programado". Em segundo lugar, a distinção que Touraine (1981) faz entre comportamento conflitual ao nível do sistema (da oposição entre as massas e as elites e das grandes rupturas que estariam num eixo diacrónico) e os movimentos sociais relativos (que ele coloca no eixo sincrónico como referente aos modos de funcionamento e às lutas pelos padrões normativos) parece algo contraditória com a especificação que elabora, em 1985, de *movimento social* em sentido concreto, apenas referente a um conflito social, com claros oponentes. Fica-se sem saber em que eixo se situa esta última formulação de "movimento social". Mais ainda, parece-nos pouco claro de que maneira as lutas à volta de padrões culturais e normativos podem confluir num só conflito social. Fica, também, pouco clara qual a distinção entre movimentos sociais e movimentos culturais.

Pode ser defendido que subjaz, na argumentação de Touraine, um conceito de "cultural" incluindo também os padrões do investimento, económicos, políticos, etc.. É uma linha de análise possível e está de acordo com os estudos de Touraine, da Sociologia do Trabalho, sobre os operários da Renault, em que o trabalho é analisado como cultura (a cultura do posto de trabalho, do ofício) e, também, com a subsequente argumentação do autor sobre o "tipo societal" actual: centralmente assente na produção cultural, cujos princípios de funcionamento estariam estreitamente ligados ao consumo.

Todavia, partilhamos uma concepção de "cultural" como analiticamente distinta de "económico" e de "político" e uma concepção de "social" mais abrangente. Também nos parece que a sociedade "pós-industrial" ou "programada" não assenta exclusivamente na produção cultural, pelo menos, não num país semiperiférico como Portugal: subsistem ainda muitas formas pré-industriais e industriais, para além de que o Alentejo e a zona de Setúbal (sobretudo, mas não só) mostram como, em Portugal, nem tudo se joga ao nível *do cultural*. Parece difícil chamar *consumo* à escassez do poder de compra (que ronda a fome) de alguns sectores da população portuguesa. Em terceiro lugar, de um ponto de vista feminista, identificar "movimento social" com questões culturais seria, mais uma vez, reduzir o problema da libertação das mulheres a um problema de *mentalidades*. E tem sido precisamente essa a contenda de algumas feministas que defendem que, para além das "mentalidades", está uma opressão económica e política da mulher, ao nível de um sistema de emprego segregado em função do género, da exploração do trabalho não pago das mulheres em casa e, ainda, da distribuição desigual do poder na base de critérios de género.

Pensamos que o movimento de mulheres é um movimento social embora, de facto, a sua luta se situe também no *cultural*, no campo dos valores e das normas.

Mas a articulação do patriarcado com o sistema capitalista não se faz, em nossa opinião, apenas em termos ideológicos ou culturais, como desenvolvemos atrás. Existem, de igual forma, formas específicas de exploração do trabalho das mulheres. É, também, contra esta exploração que lutam os movimentos feministas. Neste sentido, nem "movimento social" se resume às lutas em termos dos padrões culturais e/ou normativos das relações sociais, nem tão pouco o movimento feminista é apenas um movimento cultural.

Quer o movimento feminista, quer os movimentos sociais contemporâneos têm evidenciado como as análises anteriores incluem um conceito restritivo de movimento social, exigindo uma conceptualização que inclua estas formas de acção política que não se enquadram nos paradigmas apresentados. A crise da modernização trouxe consigo, paralelamente, uma crise de formas organizadas e colectivas de contestação social e de luta para a transformação da sociedade. Neste sentido, hoje, movimento social tem que ser perspectivado a uma nova luz, tendo em conta que grupos de pessoas têm vindo a ensaiar novas formas de acção política, com características diferentes dos modelos atrás descritos, já que esses parecem ter, a par da modernização, falhado na prossecução dos seus principais objectivos. Santos (1991) afirma que os novos movimentos sociais:

"ao advogarem um novo paradigma social menos assente na riqueza e no bem estar material do que na cultura e na qualidade de vida, denunciam, com uma radicalidade sem precedentes, os excessos de regulação da modernidade. Tais excessos atingem, não só o modo como se trabalha e se produz, mas também o modo como se descansa e vive; a pobreza e as assimetrias das relações sociais são a outra face da alienação e do desequilíbrio interior dos indivíduos; e, finalmente, essas formas de opressão não atingem especificamente uma classe social e sim grupos sociais transclassistas ou mesmo a sociedade no seu todo"(ibid:164).

Tal como também já o dissemos (ver Magalhães, Fernandes e Oliveira, 1991), Ruthe Cardoso (1991) afirma que estes novos movimentos²² sociais, em que o movimento feminista se inclui:

"contestam os critérios políticos aceites para definir os interlocutores do Estado, ao mesmo tempo que privilegiam a solidariedade interna como uma dimensão em si mesmo legitimadora dos seus propósitos. Pretendem abrir espaço para uma nova forma de fazer política, que é apresentada como a única via para representar efectivamente os interesses daqueles que são dominados. (...) São colectividades igualitárias, onde prevalece uma activa negação da hierarquia entre líderes e liderados. Consequentemente não actuam através de representantes..." (ibid:130).

²² Esta autora (1991:131-132) chama também a estes novos movimentos, "grupos reivindicantes" e "grupos de solidariedade" e Nancy Cott (1986) designa-os por "never-before-mobilized-groups".

Dentro destes movimentos sociais destacamos o movimento feminista pelo seu papel no questionamento da posição das mulheres e pelos estudos sobre a problemática da educação das raparigas de um ponto de vista que não oculta as relações de exploração e de dominação de que são alvo nesta sociedade.

Desta forma, e tendo em conta que o contexto social é importante nas possibilidades que cria ou que retira para a emergência ou não de *movimentos sociais*, Offe (1985) oferece uma outra análise paradigmática — o *Velho* e o *Novo* Paradigmas — para os movimentos sociais.

Assim, para este autor, o que está em causa na definição de movimento social é o *paradigma* em que a análise da acção política colectiva se inscreve. Confrontando um "novo" paradigma (o do "mundo da vida") ao "velho" paradigma (do crescimento e segurança²³), levanta quatro características ideal-típicas para a definição e análise de um movimento social: as reivindicações, as preocupações e os valores, os modos de acção e os actores sociais.

1. Reivindicações - para este autor, "uma questão é uma reivindicação se houver número significativo de actores que *sentem*, de acordo com os seus valores, necessidades, desejos ou interesses particulares, que a questão deve ser resolvida de formas que entram em conflito com os interesses de outros actores, e se ocorrerem acontecimentos ou desenvolvimentos à luz dos quais as necessidades são consideradas suficientemente salientes para transformar um 'problema', até aí não reconhecido, numa 'reivindicação'" (1985:842) .

2. Preocupações e valores - que consistem numa componente fundamental do conceito de *movimento social*, desde que *venham a ter* "efeitos vinculativos para a sociedade como um todo".

3. Actores sociais - enquanto base social que clama por "ser reconhecida como actor político pela comunidade alargada" (ib:828).

4. Modos de acção - o requisito mínimo para que um modo de acção seja político é que os actores nele envolvidos façam reivindicações explícitas, que os *meios* envolvidos possam vir a ser reconhecidos como legítimos e que os *fins* possam tornar-se vinculativos para toda a comunidade (Offe 1985).

O "velho" paradigma de que fala Offe parece ter a ver com a dinâmica social de uma dada época, tendo em conta a etapa do desenvolvimento do modo de produção capitalista, em que a dinâmica social se polarizava entre um pequeno grupo de detentores dos meios de produção e uma grande massa de população relegada para o que Offe (1984) designou de *proletarização passiva*, parte dela de passagem para a *proletarização activa*. Assim, o movimento social centrava-se no

²³ A propósito de segurança, este autor refere que: "desde os anos 50, (...) 'segurança', primeiro refere-se ao Estado de Bem-estar (ou Estado de Providência); segundo, refere-se à estratégia militar e à *defesa*; terceiro, envolve o aspecto do controle social, lidando e prevenindo todos os tipos de comportamento "desviante" (incluindo a doença, como *desviância* do próprio corpo)" (Offe 1985:824).

conflito pelo controle dos meios de produção. Esta dinâmica caracterizava-se por: 1) espaço de acção dos proprietários e gerentes, liberdade da propriedade e do investimento; 2) capitalismo como uma máquina de crescimento complementada pelo trabalho organizado como uma máquina de distribuição e de segurança social; 3) democracia política representativa (Offe 1985). Pensamos, então, que a questão de Touraine de que "movimento social" encarna apenas um conflito social parece relacionar-se com este tipo identificado por Offe.

Em contrapartida, o capitalismo tardio trouxe consigo a (des)organização das classes do início da industrialização, um aumento significativo do chamado sector terciário e, portanto, das novas classes médias, acarretando, também, em termos de movimento social, um "novo" paradigma. Este seria o paradigma do modo de vida, *Paradigma der Lebensweise*. Neste novo paradigma fala-se de *movimentos sociais novos*, no plural. Segundo Offe, as reivindicações dominantes destes movimentos sociais consistem "numa preocupação com o território (físico), o espaço de acção ou o 'mundo da vida'" (ibid:828). O seu espaço de acção é, nas palavras deste autor, "um espaço de *política não-institucional* que não é providenciado nas doutrinas e práticas da democracia liberal nem do Estado de Providência" (ibid).

Quanto às reivindicações, "tomadas em conjunto, remontam à diagnose de uma globalidade, uma profundidade e uma crescente irreversibilidade das formas de dominação e de privação" (Offe 1985:833). Tratam também da politização de questões, ainda não politizadas até à data, por exemplo, a politização do espaço doméstico, como vêm fazendo os movimentos feministas.

Offe afirma que:

"... novos movimentos sociais politicamente relevantes podem ser definidos como aqueles movimentos que, de facto, clamam por *ser* reconhecidos como actores políticos pela comunidade alargada — embora as suas formas de acção não gozem da legitimidade conferida pelas instituições políticas dominantes — *e* que tenham como objectivos conseguir algo que *venha a ter* efeitos vinculativos para a sociedade como um todo, e não apenas o próprio grupo" (1985:828).

Para o autor que temos vindo a citar, "o requisito mínimo para usar a palavra político para um modo de acção é que o actor faça alguma reivindicação explícita, que os *meios* de acção possam ser reconhecidos como legítimos *e* que os *fins* da acção possam tornar-se vinculativos para a comunidade mais alargada (para o resto da comunidade)" (Offe 1985:826). Mais ainda e à imagem do que afirma sobre as reivindicações dos movimentos sociais (que já referimos anteriormente), argumenta que uma questão pode ser considerada *reivindicação política*²⁴ se os/as

²⁴ Traduzimos *claim* por reivindicação e *issue* por reivindicação política.

actores/actoras forem em número significativo e se os acontecimentos sociais fizerem com que um 'problema', até ao momento não reconhecido, se transforme numa questão política.

Os valores destes novos movimentos são a autonomia, a identidade e a oposição à manipulação, ao controle, à dependência, à burocratização, à regulação, etc.. Constituem, portanto, uma "*radicalização selectiva dos valores 'modernos'*". Os actores são "radicais da 'classe média'" e elementos de outros grupos e estratos com quem tendem a formar uma aliança mais ou menos estável: os grupos 'periféricos' ou 'desmercadorizados'²⁵ e elementos da velha 'classe média'" (ibid:834)²⁶.

São as características de *transclassismo* e de *globalização* nos modos de acção dos movimentos sociais contemporâneos que nos levam a considerar que movimento social não pode ser concebido como constituindo apenas um conflito social. Já não está em causa uma mudança revolucionária e repentina que traga, atrás de si, as mudanças *secundárias* tão esperadas pelas pessoas. Já não está em causa esperar pela altura oportuna de colocar os nossos problemas. Está em causa, e cada vez mais, o *aqui e agora*.

Há, ainda, uma outra dimensão do que é um movimento social que tem a ver com o tipo de Estado de uma dada sociedade e a forma como o modo de produção capitalista, nessa sociedade, se desenvolveu em articulação com os modos de produção anteriores. No que diz respeito a Portugal, isto reenvia-nos para a questão da semiperiferia (que já referimos) e para o facto de, como diz Santos (1989), a análise da sociedade civil e da sua relação com o Estado ter que ser geográfica e historicamente contextualizada. Nesta medida, este autor identifica nos países centrais "um certo isomorfismo entre o espaço da produção, o espaço doméstico e o espaço da cidadania, ao mesmo tempo que para estes países que primeiro se industrializaram, o espaço mundial não constituiu qualquer efeito condicionante negativo (...)" (1989:660). Assim, acrescenta que "o isomorfismo significou, por exemplo, que as três formas de poder, o patriarcado, a exploração e a dominação, pudessem ser funcionalmente muito diferenciadas e autónomas e, ao mesmo tempo, convergir substancialmente nos efeitos do exercício dessa autonomia, cada uma delas confirmando e potenciando a eficácia das restantes" (ibid.). Diferentemente, na semiperiferia, assistimos a uma "heterogeneidade", tanto ao nível das actividades

²⁵ Ver nota 6.

²⁶ A propósito dos actores, Offe acrescenta que "(...) estes movimentos também não poderiam ser plausivelmente descritos como 'irracionais' porque a sua base social participa, numa extensão acima da média, na cultura cognitiva da sociedade (i.é, no conhecimento e na informação disponíveis na sociedade) como é indicado pelos altos níveis de realização académica. Como consequência desta participação dos movimentos na cultura cognitiva 'moderna', encontramos abordagens muitas vezes complexas, pragmaticamente limitadas e não ideológicas da realidade social e dos seus dilemas, assim como um relativamente alto nível de tolerância da ambiguidade e da divergência dos princípios ideológicos." (Offe, 1985:841).

produtivas, em termos da variedade de formas que tomou a articulação do modo de produção capitalista com os modos anteriores de produção, como ao nível do espaço doméstico e do espaço da cidadania. Assim, conforme acrescenta Santos:

"a grande heterogeneidade interna dos vários espaços estruturais e a não correspondência entre os seus diferentes requisitos de reprodução produziu um défice de hegemonia (...). Daqui resultam (e continuam a resultar) duas consequências. Por um lado, dada a sua heterogeneidade interna, cada um dos espaços estruturais e a sua forma de poder é funcionalmente muito dependente dos restantes para se reproduzir; por outro, a relativa autonomia entre eles e o correspondente défice de isomorfismo faz com que as relações entre eles sejam instáveis e, para se sustentarem, necessitem da presença estruturante de um vínculo autoritário" (1989:661).

Este maior autoritarismo e menor hegemonia do Estado dos países semiperiféricos face aos países centrais é importante na análise dos conflitos sociais presentes na semiperiferia e na conceptualização dos movimentos que incorporam esses mesmos conflitos sociais. Estas dimensões sugerem um aprofundamento que este estudo não pode realizar, podendo vir a constituir uma via de desenvolvimento deste trabalho.

Em síntese, de forma geral, conceptualizamos *movimento social* como a acção colectiva política que tenha por objectivo mudar a sociedade, aos níveis político, económico, cultural e pessoal, no sentido de alterar o equilíbrio de poder e de distribuição dos recursos e dos direitos das pessoas, usando diversos meios de acção colectiva, com valores e objectivos que venham a produzir efeitos em toda a sociedade, no sentido de o conseguir. Nas próximas secções procuraremos reflectir, à luz do enquadramento fornecido por Offe, sobre o feminismo como movimento social.

1.2. É o feminismo um movimento social?

O facto de o feminismo pretender, por um lado, a *igualdade* de direitos e de oportunidades entre os homens e as mulheres e, por outro, afirmar a especificidade (a *diferença*) das mulheres, são "duas" formas de interpretar o protesto feminista, não contraditórias, antes, complementares. Ambas contribuem para uma maior abrangência desta luta, para uma garantia de que não seja instrumentalizada por falsos dualismos, como se fez noutras lutas de movimentos sociais, do "velho" paradigma (que não cumpriram as suas promessas, tal como a modernidade não o fez).

As feministas destacaram a relação entre género e poder: tem sido, sobretudo, através do contributo das radicais que se tem enfatizado, na Sociologia,

a violência dos homens, nas dimensões física, psicológica, ideológica e sexual. Têm argumentado que esta violência não pode, apenas, ser explicada pela consciência (Middleton 1993; Walby 1990). Por tudo isto, pensamos que o movimento feminista não é apenas um movimento cultural. Mas será um movimento social?

Retomando as dimensões atrás desenvolvidas, poderíamos definir movimento social como aqueles movimentos que se constituem por: actores/actoras sociais que reclamam ser reconhecidos/as como actores/as políticos/as pela comunidade alargada; que apresentam valores que venham a ter efeitos vinculativos para a sociedade como um todo; cujos modos de acção possam vir a ser reconhecidos como legítimos; e cujas reivindicações digam respeito a toda a sociedade no sentido de uma mudança da organização social englobando os padrões da política, da cultura, do pensamento, da economia e da ética, mudança essa contextualizada regional e historicamente.

Na base desta concepção, argumentamos (como iremos desenvolver, mais detalhadamente, no Cap. III "Feminismo em Portugal, nas décadas de 70 e 80") que o feminismo constitui um movimento social por várias razões. Em primeiro lugar, os grupos feministas pugnaram por ser reconhecidos como interlocutores políticos e como actores colectivos, especialmente, naqueles anos de 1975 a 1989. As conferências de imprensa e a utilização das mais diversas vias para fazerem ouvir a sua voz (que foi mais visível na questão do aborto) deixam claro que estes grupos exigiam o direito a serem reconhecidos como actores sociais e, portanto, a serem ouvidos em matérias do seu interesse. A este respeito, podemos exemplificar com a proposta de projecto-lei sobre as Organizações Autónomas de Mulheres como Parceiros Sociais, apresentado à Comissão Parlamentar da Condição Feminina pela Coordenadora Nacional de Mulheres²⁷, em 28 de Janeiro de 1988.

Em segundo lugar, os valores, os padrões culturais, o reequilíbrio de poder, a alteração da divisão sexual do trabalho, entre outras, são reivindicações efectivamente para toda a sociedade, porque não é possível mudar um lado da balança sem mexer com o outro. Embora as reivindicações ligadas aos direitos reprodutivos possam dizer materialmente respeito, apenas, às mulheres, é evidente que a generalização da contracepção e do aborto livres e gratuitos para toda a população afectariam toda a sociedade pela importância que concertiza se revestiria na alteração das relações dentro da família.

Em terceiro lugar, os modos de acção utilizados pelos grupos e organizações feministas nem sempre são imediatamente legítimos, mas são utilizados numa tentativa de virem a ser legitimados. Um bom exemplo é o abaixo assinado "Nós

²⁷ A CNM integrava, nessa altura, as seguintes organizações autónomas de mulheres: Associação de Mulheres Socialistas (AMS), Cooperativa Editora das Mulheres / Informação Documentação de Mulheres (CEM/IDM), Grupo de Mulheres de Lourosa (GML), Liga dos Direitos da Mulher (LDM), Movimento Democrático das Mulheres (MDM), União das Mulheres Anti-fascistas e Revolucionárias (UMAR), "Ser Mulher" (SM) (Fiadeiro, 1989).

abortamos...", lançado pela CNAC, numa altura em que o aborto era punível até oito anos de prisão e em que duas mulheres aguardavam julgamento, exactamente na base dessa acusação. Nessa altura, o *aborto*, além de ser penalizado pela lei, era assunto completamente *tabu* (aliás, até a contracepção o era). Assinar que se abortou era *confessar* publicamente que se tinha cometido um crime. Todavia, a intenção desta acção colectiva era dupla: forçar o sistema jurídico a uma contradição insolúvel (ou dificilmente solúvel) de colocar por detrás das grades quase três mil mulheres ou libertar Conceição Massano e M^a Antónia Palla; e, simultaneamente, conseguir a alteração da lei que era, de facto, o cerne do problema — "Aborto, o crime está na lei"²⁸. A solução escolhida pelo juiz foi a segunda e o respectivo acórdão do Tribunal veio publicado na íntegra no Expresso de Junho de 1979, atestando bem o impasse legal em que o movimento feminista colocou o sistema jurídico²⁹. A aprovação da lei de 3/84 sobre a "interrupção voluntária da gravidez" vem tornar legítimo este abaixo assinado, dando razão a Offe: os movimentos sociais, embora não legítimos numa determinada época, lutam precisamente no sentido de serem aceites como actores sociais, o que passa pela legitimação das suas reivindicações. No velho paradigma, isso seria perspectivado em função de uma mudança radical — a revolução — que tornaria esses actores sociais legítimos e absorveria as suas reivindicações. No novo paradigma, se alguma coisa é realmente nova, é o abandono das perspectivas de mudança assentes em rupturas globais e radicais.

Em quarto e último lugar, quanto às reivindicações colocam-se as mesmas questões que se discutiram relativamente aos valores. Lutar por uma nova sociedade implica, pelo menos numa primeira fase, reivindicar algo que, na ordem social vigente, não é considerado legítimo.

A campanha pelos direitos reprodutivos, divulgada como "campanha do aborto", entre 1978 e 1984, demonstrou, em Portugal, o potencial do movimento feminista. A quantidade de grupos organizados (que se mobilizaram, essencialmente, em torno das reivindicações da contracepção e do aborto livres e gratuitos), de acções (vigílias, concentrações na Assembleia da República), de publicações (boletins, revistas, jornais, panfletos, manifestos), de programas de televisão, peças de teatro, petições à Assembleia da República, apresentação de projectos-lei, realização de conferências, seminários, reuniões públicas, etc., representaram, para as feministas e seus/suas aliados/as na época, um momento de grande visibilidade pública, permitindo que, ao nível da contracepção, aborto, controle do seu corpo e da sua reprodução, houvesse importantes mudanças em

²⁸ Título de uma campanha sistemática da revista *Mulher, Modas e Bordados*.

²⁹ Entre outras coisas, o Juiz afirmou as rés inocentes por "falta de provas".

Portugal (se não se esquecer a situação que se viveu até essa época e que a esquerda não se mostrava "apressada" em alterar).

Um outro aspecto a realçar é o carácter democrático e igualitário das reivindicações das mulheres nos anos 70 e 80. Por exemplo, a questão do aborto e da contracepção livres e gratuitos, fornecidos pelos serviços públicos a pedido da mulher, são exemplos das reivindicações feministas que eram mais importantes para as mulheres dos sectores populares e das classes trabalhadoras. Abortos clandestinos sempre se fizeram, só que as mulheres mais pobres, muitas vezes, pagavam a clandestinidade com a vida. A morte por aborto estimava-se, na altura, em mais de 2000 mulheres por ano, como consequência das condições em que era feito. As reivindicações sobre o direito a um emprego não segregado sexualmente, a uma educação não-sexista, a uma família com a partilha de tarefas e a uma equilibrada distribuição de poder e de responsabilidades, embora não beneficiando todos os indivíduos da sociedade da mesma forma (os homens teriam que perder "algum" poder e "algumas" regalias), eram, todavia, vinculativos para toda a sociedade e não um "jogo de soma zero", já que, acreditamos, uma sociedade mais justa é, também, uma sociedade melhor para todos e todas.

Na medida do que temos dito até aqui e definindo *movimento social* (Offe 1985) como constituído por aqueles grupos que lutam para terem lugar como parceiros sociais, e para que os objectivos, reivindicações e meios de acção, embora inicialmente não legítimos, possam vir a ser legitimados e vinculativos para toda a comunidade, parece-nos poder afirmar que o movimento feminista é um movimento social, embora não exactamente coincidente com os movimentos sociais contemporâneos, pelas tradições "antigas" que encerra, nomeadamente a que vem do feminismo de "primeira vaga" e das tradições marxistas, socialistas e anarquistas.

Para melhor clarificar o que temos vindo a discutir, focar-se-á, em seguida, o que é o feminismo, o que é ser feminista e as diferentes formas de ser feminista.

O que é o feminismo?

A História do movimento feminista tem mostrado que falar de "feminismo" é uma abstracção que não corresponde à realidade dos movimentos de mulheres. As mulheres não são uma categoria social homogénea. Esta é atravessada por divisões de classe, etnia, cultura, religião, situação geográfica e até pelo tipo de relações afectivas que as mulheres mantêm com os seus pares masculinos e femininos e, por isso, a luta pela emancipação e pela libertação é uma luta heterogénea. O movimento feminista tem tentado "trabalhar" duas dinâmicas: por um lado, tem

procurado uma união entre as mulheres, historicamente expressa no conceito de *sororidade* (*sisterhood* ³⁰), ao mesmo tempo que, por outro lado, a luta tem tornado mais evidentes as divisões entre as mulheres.

Segundo Nancy Cott (1986), historicamente, o movimento feminista tem sido paradoxal: procura as liberdades individuais, mobilizando a solidariedade de género; apela à diversidade entre as mulheres, ao mesmo tempo que clama pela sua unidade; e requer a consciência de género e, simultaneamente, luta pela eliminação dos papéis de género pré-determinados. Estes paradoxos do feminismo estão enraizados na actual situação das mulheres que, por um lado, são iguais aos homens em termos da espécie e, por outro, são diferentes, em termos da sua biologia reprodutiva e da construção social do género. A discriminação não é independente dos factores de classe, região, cultura, idade, etnia. Na perspectiva que aqui nos orienta, as mulheres da classe trabalhadora sentem a discriminação de género de forma diferente das suas congéneres de outras classes, as mulheres negras de forma bastante diferente das mulheres brancas, e por aí diante.

Segundo Gaby Weiner (1994), o uso do termo "feminismo" começou a generalizar-se na década de 1890. Previamente, usava-se a expressão "a questão da mulher". Embora na História, em todas as eras, tenham existido mulheres que reclamaram contra o seu destino em relação aos seus pares masculinos contemporâneos, é, principalmente, desde os finais do séc. XIX que se estabeleceram diferentes prioridades para a luta das mulheres contra as forças opressivas.

Para a definição do conceito de feminismo, Karen Offen identifica, na História da luta das mulheres, "dois modos distintos de argumentação histórica ou de discurso" (1988:134), usados nas sociedades ocidentais, quer pelas próprias mulheres, quer pelos seus aliados masculinos. Segundo esta autora, ambos os modos expressam "formas analiticamente divergentes de pensamento sobre as mulheres e os homens e sobre os seus respectivos lugares na organização social humana" (*idem*), mas devem ser tidos em conta em qualquer definição de feminismo. Denomina estes dois modos de "relacional" e "individual".

Embora apareçam simultaneamente em muitas culturas das sociedades ocidentais, os argumentos "relacionais" têm dominado o debate na Europa continental, enquanto o "feminismo individual" se tem tornado crescentemente característico do discurso britânico e americano³¹. Citando a autora:

³⁰ Optámos por traduzir *sisterhood* por *sororidade*, como tem vindo a ser feito por algumas feministas portuguesas. Todavia, esta tradução é ainda problemática.

³¹ Segundo Karen Offen, o feminismo individual teria a sua emergência "desde a publicação de *The Subjection of Women*, em 1869, do filósofo político John Stuart Mill e obteve uma maior expansão no pensamento americano do séc. XX" (1988:136).

"os argumentos na tradição feminista relacional propõem uma visão da organização social baseada no género, embora igualitária. Caracterizam a primazia do par-casal homem-mulher baseado no companheirismo, não hierarquizado, como sendo a unidade básica da sociedade, enquanto os argumentos individuais posicionam o indivíduo, para lá do sexo ou do género, como sendo a unidade básica. O feminismo relacional enfatizou os direitos das mulheres enquanto mulheres (definidas principalmente pelas suas capacidades de dar à luz ou de amamentar) em relação com os homens. Insistiu nas distintas contribuições das mulheres nesses papéis para a sociedade mais alargada e fez reivindicações à comunidade na base dessas contribuições. Contrariamente, a tradição feminista individual enfatizou conceitos mais abstractos de direitos humanos individuais e celebrou a procura da autonomia individual em todos os aspectos da vida, ao mesmo tempo que secundarizou, desprezou ou ignorou a discussão das qualidades ou contribuições ligadas ao sexo, incluindo o nascimento das crianças e as suas esperadas responsabilidades." (1988:136)

Parece, então, que a corrente que tem enfatizado o argumento da "igualdade", o feminismo individual, teria as suas raízes nas sociedades (sobretudo os Estados Unidos e a Grã-Bretanha) onde emergiu uma quantidade considerável de mulheres solteiras, não dependentes da família e, também, independentes economicamente. A corrente relacional, que enfatiza o argumento da "diferença", teria a sua origem nas sociedades onde a família continua a constituir uma unidade social básica de referência para o pensamento social e para a construção das identidades sociais (como por exemplo, o Sul da Europa).

Tendo em conta estes dois modos de argumentação, Karen Offen propõe-nos uma definição capaz de abranger estas duas, aparentemente contraditórias, tradições de luta.

Assim, em primeiro lugar, o feminismo é uma ideologia crítica fundamental, um sistema de ideias com direito próprio. Não é uma sub-ideologia incluída em qualquer outra ideologia secular ou religiosa. Pode englobar tanto uma ideologia, como um movimento para a mudança sócio-política, baseado na crítica ao privilégio masculino e à subordinação das mulheres numa determinada sociedade. O feminismo coloca o género como categoria principal de análise, ou seja, tem como ponto de partida a construção social diferenciada do que é ser homem e ser mulher, na base de presumíveis diferenças fisiológicas.

Citando Karen Offen:

"o feminismo levanta questões que dizem respeito à autonomia ou liberdade pessoal — em constante referência às questões básicas da organização societal, que se centra, nas sociedades ocidentais, no longo debate sobre a família e as suas relações com o Estado, e na distribuição histórica desigual do poder político, social e económico entre os sexos, que subjaz a este debate. O feminismo opõe-se à subordinação das mulheres aos

homens, na família e na sociedade, e às reivindicações masculinas para definir o que é melhor para as mulheres sem as consultar; por isso, oferece um desafio central ao pensamento, à organização social e aos mecanismos de controle patriarcais. Procura destruir a hierarquia masculinista mas não o dualismo sexual"(1988:150).

Segundo a autora, o feminismo reivindica um reequilíbrio entre os homens e as mulheres ao nível do poder social, económico e político dentro de uma dada sociedade. Este reequilíbrio é visto como beneficiando ambos os sexos, em nome da sua comum humanidade, embora respeitando as suas diferenças. A autora continua:

"O desafio é humanista quando levanta preocupações sobre a liberdade e responsabilidade individuais, sobre a responsabilidade colectiva dos indivíduos em relação às outras pessoas na sociedade, e sobre os modos de lidar uns com os outros. Mesmo assim, o feminismo tem sido e mantém-se, hoje em dia, um desafio político à autoridade e hierarquia masculinas no seu mais profundo sentido" (ibid:150).

As ideias centrais, nesta definição, são o conceito de género como categoria de análise da desigualdade social, económica e política; o desafio que esta luta constitui à organização social patriarcal; e a proposta de uma nova organização social, em termos de distribuição do poder político económico e das questões dos valores, da moral e da ética, sem uma hierarquia baseada nas prerrogativas masculinas e na subordinação e exploração das mulheres pelo facto de serem mulheres, quaisquer que sejam as formas que essa subordinação e exploração assumam.

Por seu turno, para Gaby Weiner (1994), feminismo, na sua vertente "moderna"³², integra a consciência feminista e uma praxis política de intervenção no sentido da transformação social:

"o que tem claramente marcado o feminismo moderno tem sido a sua ênfase na necessidade de uma *consciência* feminista; isto é, a preocupação por compreender o que causou a subordinação das mulheres em ordem a fazer campanha e lutar contra isso" (Weiner 1994:53).

Feminismo é, nas palavras de Bell Hooks (1984), "teoria no fazer" e, por isso, mexe também com as questões do quotidiano. É uma ideologia que tem demonstrado ser resistente a qualquer discurso dominante, mesmo no interior dos próprios grupos de mulheres.

1.3. O que é ser feminista?

Partindo das definições de feminismo atrás referidas, tentaremos concretizar uma definição de "feminista". Karen Offen (1988) considera feministas:

³² Feminismo "moderno" no sentido de relativo aos anos 60 e 70.

"quaisquer pessoas, mulheres ou homens, cujas ideias e acções (na medida em que possam ser documentadas) mostrem que cumprem três critérios:

- 1) reconhecem a validade das interpretações das mulheres da sua própria experiência vivida e das suas necessidades e reconhecem os valores que as mulheres reclamam publicamente como sendo os seus próprios valores (como distintos de um ideal estético de feminilidade inventado pelos homens) na avaliação do seu estatuto na sociedade relativamente ao dos homens;
- 2) mostram ter consciência, desconforto, ou mesmo raiva em relação à injustiça (ou desigualdade) institucionalizada pelos homens enquanto grupo, em relação às mulheres como um grupo, numa dada sociedade;
- 3) advogam a eliminação dessa injustiça, através de esforços para alterar as ideias prevalecentes ou as instituições e práticas sociais existentes, desafiando o poder coercivo, a força e/ou a autoridade que sustentam as prerrogativas masculinas numa cultura particular" (1988:150).

Acrescentamos, ainda, que é importante que, num ou noutro momento, se identifiquem com o movimento feminista (ou parte dele) ou com algumas das suas mais destacadas representantes a nível nacional e internacional.

Como já desenvolvemos anteriormente, seria irreal falar de *feminismo*, na medida em que uma das suas características fundamentais é a pluralidade. Gaby Weiner (1994) afirma que o feminismo deve sujeitar-se a algumas formas de escrutínio, também de outros quadros de referência epistemológicos e discursivos, e reconhecer que tem a ver com a História e a cultura da época em que aparece e, além disso, deve aceitar a inevitabilidade da sua existência fragmentada. É sobre essa pluralidade e sobre a sua História que iremos falar agora, no sentido de retratar melhor o movimento feminista. Falaremos um pouco dos feminismos americano e inglês, porque pensamos que a contribuição da História do feminismo internacional pode ajudar a uma melhor compreensão do movimento em Portugal.

Diferentes formas de ser feminista

Embora Karen Offen apresente duas grandes divisões ideal-típicas de feminismo, as perspectivas políticas dentro deste movimento têm sido, na História da Luta das Mulheres, mais diversificadas. A classificação das correntes diverge consoante as autoras e a escolha de uma tipologia não é pacífica³³. As perspectivas feministas radicam, por um lado, em diferentes concepções para a mudança da condição feminina e, por outro, na contextualização histórica da sua emergência.

³³ Weiner (1994), por ex., refere como ela e Arnot foram criticadas por terem identificado, na sua obra conjunta de 1987, três grandes perspectivas no movimento feminista e, nesta obra mais recente, ela nomeia catorze.

Assim, Olive Banks (1986), na análise histórica sobre os movimentos feministas nos Estados Unidos e em Inglaterra, identifica três correntes preponderantes no feminismo de "segunda vaga" ou "moderno", como ela lhe chama (décadas de 60 e 70): uma tradição *pela igualdade de direitos*, uma perspectiva *radical* e uma outra *socialistamarxista*³⁴. Outras autoras (Weiner 1994, Arnot 1993, etc) acrescentam a perspectiva das feministas negras.

A perspectiva da luta *pela igualdade de direitos* representa, nos anos 60 e 70, a continuação das lutas feministas e sufragistas do séc. XIX e princípios do séc. XX. Nos Estados Unidos, segundo Banks (1986), esta tradição de luta nunca desapareceu completamente mesmo nos anos sombrios que mediaram entre as décadas de 1920 e 1960, embora muitas vezes apenas através de mulheres individuais³⁵ ou pequenos grupos que continuaram a exercer alguma pressão (nem sempre bem sucedida) ao nível da legislação. Em Inglaterra, como a luta pelo sufrágio se prolongou até 1928, esta tradição manteve-se mais viva. Neste país, foram as mulheres do movimento sindical (sindicato das dactilógrafas, etc.), a par de algumas mulheres deputadas no Parlamento, quem continuou a luta entre os anos 30 e 60.

O ressurgimento em força do feminismo, nos anos 60 e 70, teve a ver com as mudanças sociais e políticas que "mais provavelmente predisporiam as mulheres para a versão da igualdade de direitos do feminismo e longe da ênfase na função maternal que anti-feministas e algumas feministas tinham acabado, de formas diferentes, por partilhar" (Banks 1986:210) nas décadas anteriores³⁶. Entre estas mudanças, podemos referir: o regresso em massa das mulheres ao trabalho manual, depois de uma retirada para casa imediatamente a seguir ao fim da 2ª Guerra; a mudança dramática no padrão da força de trabalho feminina (a entrada nas ocupações de serviços e no trabalho de escritório); e o facto de as mulheres terem menos filhos e casarem mais tarde. Tudo isto em conjunto teria tornado a *Feminine Mystique* de Betty Friedam, não uma causa, mas uma consequência da nova vaga entre as mulheres da classe média.

Nos finais dos anos 50 e durante a década de 60, as feministas, tanto em Inglaterra como nos Estados Unidos, talvez também por uma mudança significativa da militância das mulheres trabalhadoras, transformaram a questão da discriminação contra as mulheres numa reivindicação política central. Mas a

³⁴ Noutros momentos históricos, segundo Banks (1986), outras tradições foram importantes: por exemplo, feminismo espiritual (no séc. XIX), feminismo pelo bem-estar social (nos princípios do séc.XX), etc..

³⁵ A autora distingue, nos Estados Unidos, Mary Anderson, Edna Kelly, Matha Griffiths e, em Inglaterra, Eleanor Rathbone, Edith Summerskill, entre outras.

³⁶ Nestas décadas, segundo a autora, a grande divergência situou-se entre as feministas pela igualdade de direitos (*equal rights feminism*) e as feministas pelo bem-estar (*welfare feminism*) — estas muitas vezes em consonância com os anti-feministas e com organizações conservadoras de mulheres, na medida em que temiam que a legislação pela igualdade fosse prejudicar a legislação protectora, retirando benefícios de que as mulheres trabalhadoras dispunham. A legislação protectora, por sua vez, foi muito contestada por ter sido usada selectivamente pelos empregadores para excluir as mulheres do acesso a alguns empregos.

passagem da legislação sobre igualdade de direitos não garantiu, em si, o fim da discriminação, tendo sido o seu efeito muito pequeno nos dois países. As limitações da legislação, enquanto arma principal na batalha pela igualdade de direitos, fizeram com que procurassem, noutro lado, as respostas ao problema da discriminação (Banks 1986).

Surgiram, então, grupos de mulheres jovens que começaram a criar respostas políticas partindo da sua própria experiência de discriminação, designando-se "movimento de libertação das mulheres", conhecido como *women's lib*. E, embora o *women's lib* se tenha iniciado independentemente da tradição pela igualdade de direitos, mais tarde, sobretudo em Inglaterra, o movimento de libertação e o movimento pela igualdade de direitos perderam as características que os distinguiam, aproximando-se um do outro. Foi este movimento que, para lá da igualdade de direitos, introduziu um vocabulário novo, passando da discriminação para a opressão, da igualdade para a libertação.

Este novo movimento de libertação era constituído principalmente por mulheres com instrução de nível superior e vindas dos movimentos políticos (como os movimentos pelos direitos civis, a Nova Esquerda e outros movimentos radicais) com uma ideologia da igualdade³⁷. Banks realça que estas mulheres tentaram, no seio desses movimentos, levantar a reivindicação dos direitos das mulheres, mas confrontaram-se "não só com uma recusa de ouvir os seus argumentos, mas também com um nível de desdém e ridicularização, o que contribuiu bastante para estimular o incipiente feminismo das mulheres que estavam envolvidas" (1986:225)³⁸. Uma das explicações para a hostilidade masculina face a estas novas feministas (avançada por Young e Roszak, cit. por Banks 1986) seria que, durante estes anos, a Nova Esquerda adoptou uma *imagerie* crescentemente masculinizada, com heróis retirados da música rock, dos black power e da Revolução Cubana, cujo resultado terá sido uma ênfase na masculinidade como dureza e rudeza, o que ia a par de um desprezo para com as mulheres, reduzindo-as a criadas e a seguidoras³⁹.

Sheila Rowbotham (1973; 1976) sustenta também que, historicamente, as relações entre o feminismo e os movimentos da esquerda (marxistas e socialistas) nem sempre foram de aliança, tendo sido, muitas vezes, de confrontação. Juliet

³⁷ Segundo a autora, isto aconteceu tal como no séc. XIX, na década de 1830, em que o feminismo surgiu no contexto da luta pela libertação dos negros.

³⁸ A este propósito, Banks salienta que: "não é completamente claro porque é que os homens responderam com uma tão extrema hostilidade às exigências das mulheres. Houve sempre um elemento de feminismo no pensamento da esquerda, o que devia ter levado a uma certa simpatia para com as mulheres, mesmo que se traduzisse em pouco apoio real. O argumento de que as reivindicações de classe ou raça tinham precedência, o que era certamente usado pelos homens para se oporem à inclusão dos objectivos feministas, não explica o tom de oposição e de desprezo com que as mulheres foram tratadas. Em particular, dificilmente pode desculpar a linguagem sexista e até, de facto, sexual que foi usada contra as mulheres" (1986:226).

³⁹ Assim, o manifesto conhecido por SCUM (Society for Cutting-Up Men) teria sido um dos resultados da humilhação que algumas mulheres experimentaram pessoalmente nas mãos dos homens que elas pensavam seus aliados, o que os tornava mais perigosos do que os oponentes.

Mitchell foi criticada pelos seus camaradas masculinos por "incorecções" ideológicas (Weiner 1994). As feministas inglesas e americanas (mesmo as de esquerda e identificadas com o marxismo e o socialismo) são unânimes em considerar que a esquerda nunca foi uma aliada óbvia das feministas. Foi muitas vezes hostil. Considerando a desigualdade de classe como prioritária e em virtude da ideologia patriarcal que integra, a esquerda só muito pontualmente, e quase apenas ao nível das bases, incluiu e aderiu às reivindicações feministas e só muito raramente participou nas suas iniciativas (ver também Deem 1992).

O "princípio da exclusão masculina" parece ter sido, pelo menos inicialmente, uma consequência directa da rejeição masculina. Só mais tarde saíram daquelas organizações mistas e formaram os seus próprios grupos onde, enquanto mulheres, podiam discutir os seus problemas em conjunto. Surgiam mais ou menos espontaneamente, muitos deles como resultado de cisões dentro de grupos já existentes, à medida que a ideologia feminista se desenvolvia gradualmente. Jornais, artigos, manifestações de vários tipos proliferaram. Estes grupos eram, não apenas feministas, mas também *femininos*.

Na opinião de Olive Banks, o feminismo *radical* não constitui uma ideologia sistemática e unificada. Representa uma variedade muito alargada de posições, existindo a par, mas também competindo entre si. Nas décadas de 60 e 70, "desenvolveu algumas características que servem para defini-lo como um movimento" (1986:227). De acordo com esta autora, essas características são:

- ideologia e táctica substancialmente diferentes das do feminismo pela igualdade de direitos (desenvolvidas ao trabalharem a sua relação com a Nova Esquerda, sobretudo a relação entre feminismo e socialismo);
- anti-elitismo deliberado, rompendo com o tipo de liderança tradicional e criando novos tipos de estrutura com ênfase na participação;
- preferência pela acção directa, em vez dos *lobbies* políticos;
- opção pelos grupos de tomada de consciência⁴⁰, que proliferaram rapidamente, por responderem melhor às necessidades de muitas mulheres falarem com outras mulheres sobre os seus problemas, descobrindo experiências partilhadas;
- oposição à organização e apoio à espontaneidade e à auto-expressão o que significava que cada grupo desenvolvia o seu programa;
- união na sua oposição ao patriarcado ou à opressão das mulheres pelos homens, um conceito que, em termos das suas implicações, é muito mais alargado e radical do que o conceito da igualdade de direitos;
- mobilização da energia para a acção, ou mesmo para a propaganda, mas numa procura da *origem* do poder dos homens sobre as mulheres;

⁴⁰ Que a autora classifica de invenção particular das feministas radicais e que podemos também relacionar com os grupos de tomada de consciência dos movimentos cristãos para a libertação, incluindo o de Paulo Freire.

- divisões internas como resultado das diferentes respostas alternativas que mulheres individuais e grupos encontraram para esta questão crucial da origem da opressão das mulheres.

As feministas *radicais* foram as primeiras a usar o conceito de patriarcado (Weiner 1994). Como diz Humm, "o feminismo precisa de um termo com o qual se possa expressar a totalidade das relações opressivas e de exploração que afectam as mulheres" (1989:159). As feministas radicais consideram o sexo como uma forma de opressão independente da classe social, e o patriarcado como anterior ao capitalismo e continuando na sociedade capitalista. Consequentemente, o homem, enquanto grupo, é o explorador e as mulheres a principal classe explorada. Assim, o socialismo, do ponto de vista da libertação das mulheres, é bastante irrelevante, já que apenas substitui um grupo de homens por outro. Estas feministas radicais, muitas delas vindas da Nova Esquerda, empregam muitos conceitos marxistas e/ou usam novos conceitos numa análise à maneira marxista⁴¹. Segundo Olive Banks (1986:228), conceitos como "tomada de consciência", "sororidade" e muitos outros derivam directamente da ideologia marxista.

A ênfase central da ideologia do movimento de libertação das mulheres, tanto nos Estados Unidos e Inglaterra como noutros países, reside nas funções reprodutivas das mulheres e no papel desempenhado pelo casamento e pela família na opressão das mulheres, concentrando-se, muito diferentemente das feministas pela igualdade de direitos, nas "preocupações femininas tradicionais com o amor, o sexo e as crianças" (Banks 1986:230), de uma forma muito diferente do tradicional. Não só criticaram o casamento, mas também afirmaram que este é a raiz da sujeição das mulheres, já que através desta instituição, os homens controlam, quer a reprodução, quer a pessoa da mulher. Poucos aspectos do casamento escaparam a esta análise das feministas radicais, embora tenham sido "talvez a posição da esposa como 'trabalhadora doméstica não-paga' e os papéis sexuais tradicionais dentro do casamento e da família que estiveram debaixo de fogo mais intenso e mais frequente" (idem). Um dos outros alvos importantes foi o do "amor romântico" visto como uma armadilha para as mulheres aceitarem a sua opressão. Daí o surgimento de formas de vida alternativas ao casamento, desde a relação heterossexual (livre das preocupações com a procriação), à defesa dos casamentos de grupo, ao celibato e ao lesbianismo como símbolo final de *sororidade*. Surgiram,

⁴¹ Exemplos desses podem ser encontrados em Kate Millet (1974) que, na sua análise, simplesmente substitui o conceito marxista de classe pelo de sexo. Uma das feministas radicais mais originais, e que também se descreve a si própria como socialista, foi Shulamith Firestone que, baseando a opressão das mulheres exactamente na reprodução, não via outra resposta ao problema senão a reprodução artificial. Esta possibilitava, assim, uma ruptura da ligação entre as mulheres e a reprodução, quebrando as distinções que esta ligação cria entre os homens e as mulheres, levando-os/as a partilhar características até aí estreitamente ligadas ao sexo.

também, novas formas de criar e cuidar das crianças, desde os equipamentos estatais, à auto-ajuda e a formas comunitárias⁴².

O feminismo *radical* mostrou, também, uma profunda preocupação com a sexualidade feminina. Esta questão nunca esteve ausente do movimento feminista, mas as radicais preocuparam-se com a violência dos homens em relação às mulheres em problemas como violação e violência sexual dentro e fora do casamento. Mais ainda e sem precedentes, as radicais exploraram seriamente a sexualidade feminina e as condições em que pode florescer, sem a negar nem a subordinar às exigências masculinas⁴³. Muito do pensamento feminista concentrou-se em conseguir a liberdade sexual sem contribuir para a sua dominação e é, neste contexto, segundo Banks, que devemos compreender as suas preocupações com reivindicações como as alterações à lei do aborto, o ataque à medicina dominada pelo masculino, e a exigência (central às feministas de quase todos os tipos) de que, quer em termos das decisões políticas, quer em termos das relações pessoais, as mulheres tivessem o controle do seu próprio corpo. É neste contexto, também, que se enquadra a contestação dos concursos de beleza e da utilização das mulheres como "objectos sexuais".

Em termos de organização, estas militantes tentavam irradiar características que elas consideravam masculinas, tais como a hierarquia, a competição e a agressão, a favor do que era entendido como qualidades femininas mais desejáveis. Pelo menos uma parte do movimento idealizava o papel maternal das mulheres — a chamada versão pró-feminina do feminismo.

Na perspectiva *radical*, conceptualizam-se as mulheres como claramente diferentes dos homens, exactamente pela natureza da sua posição nas esferas pública e privada, daí que as formas de autoridade e de governação estejam, para estas feministas, associadas a versões europeias particulares de poder sexual masculino. Preconizando um feminismo igualitário mais radical⁴⁴, estas activistas expuseram os limites de um conceito de direito democrático (e daí o de cidadania social e o de democracia participativa) com referência apenas à esfera pública. Aqui, o ponto chave é a relação entre a família e a democracia, e não apenas entre a família e o capitalismo (Arnot 1993a).

A cidadania é um debate dos anos 90. Todavia começa, no que diz respeito às mulheres, a ganhar forma nos anos 60, quando os movimentos de mulheres contestaram a forma pela qual elas eram excluídas da cidadania ou incluídas de

⁴² Nas épocas passadas, estas ideias atraíram apenas mulheres isoladas: Charlotte Gilman é um dos exemplos.

⁴³ As feministas radicais criticaram a "libertação sexual" por constituir, tal como o amor romântico, parte da armadilha sexista a que as mulheres são conduzidas pelos homens.

⁴⁴ Madeleine Arnot (1993a) denomina de *Radical Egalitarian Feminism* as feministas que outras autoras chamam *radicais* que é uma expressão que nós utilizamos neste trabalho.

forma subordinada. É neste contexto da luta pela extensão dos direitos às mulheres que se enquadra o debate feminista sobre educação.

Os movimentos de mulheres (e também os de negros e de negras) ameaçaram a legitimidade da ordem social, já que essa legitimidade assenta em noções de direitos de propriedade que determinam os contratos económicos, os direitos políticos de participação e os direitos de acesso ao conhecimento. Contrapondo-se aos direitos de propriedade, as campanhas igualitárias celebraram a noção de direitos pessoais, direitos estes investindo os indivíduos com o poder de entrar em todas aquelas relações sociais (económicas, participação política e acesso ao conhecimento) simplesmente na base de serem membros da colectividade social, assegurando igual tratamento de cidadania, liberdade de expressão e acesso igual de participação na tomada de decisões. As feministas, desta forma, minaram a predominância dos homens que são, em termos globais, os proprietários e os detentores do capital, do saber "legítimo" e das qualificações académicas de estatuto mais elevado. Desafiaram, também, a legitimação do poder económico e político masculinos, assim como das classes dominantes através do mérito académico "provado" pelos certificados.

Por seu turno, as feministas *marxistas/socialistas*, com maior tradição em Inglaterra, tentaram manter, pelo menos inicialmente, a sua lealdade tanto em relação ao feminismo como ao socialismo, continuando a dar prioridade às questões de classe. Abandonaram, no entanto, a ideia de que a libertação das mulheres seria uma consequência necessária da vitória socialista, defendendo, em vez disso, que o feminismo sem o socialismo seria impossível. A contribuição mais importante destas perspectivas foi um desenvolvimento teórico e analítico sobre a base histórica e materialista do patriarcado.

Em Inglaterra, as feministas *marxistas/socialistas* (Mitchell, Kuhn e Wolpe, entre outras), ao tentarem ligar o feminismo com o socialismo, realizaram uma crítica radical às perspectivas marxistas ortodoxas sobre as questões de género. Estas militantes estiveram mais preocupadas com a exploração económica das mulheres e com as ligações entre o movimento feminista e as mulheres do movimento operário e sindical — daí que reivindicações como o salário igual e equipamentos sociais para o cuidado das crianças adquirissem um significado mais prático e mais imediato, trazendo para o movimento feminista grande mobilização das mulheres operárias. Mas as inglesas partilhavam com as americanas as suas perspectivas anti-masculinas. Também aqui se seguiu a prática da exclusão dos homens dos encontros, reuniões, seminários, etc., estendendo-se, por vezes, a uma recusa da heterossexualidade (Banks 1986).

Foi a campanha pela mudança das leis do aborto que, tanto em Inglaterra como nos Estados Unidos, trouxe as radicais para a luta política (tradicional) e

unificou feministas pela igualdade, marxistas/socialistas e radicais, embora as feministas pela igualdade preferissem o "lobbying" político e as radicais a acção directa, como por exemplo, manifestações, desobediência civil, etc.. Historicamente, o movimento para as alterações das leis do aborto tem-se baseado na saúde da mãe e da criança. Mas as feministas exigiam o direito ao aborto por decisão da mulher como um aspecto do direito mais geral das mulheres ao controle da sua reprodução e do seu corpo, e isso uniu as feministas das várias correntes e sensibilidades.

Esta reivindicação reuniu a nova geração de mulheres activistas e algumas organizações de mulheres, não feministas, assim como movimentos mistos que incluíam reivindicações feministas e apoiavam consideravelmente a exigência de algumas reformas na lei. Os finais dos anos 70 viram, não só uma certa desradicalização do feminismo *radical* incidindo na luta por reformas, como também uma radicalização do feminismo *pela igualdade de direitos* e das perspectivas *marxistas/socialistas*, deslocando-se para posições anteriormente ocupadas pelas feministas radicais. Isto foi bem demonstrado pela reivindicação do "aborto a pedido da mulher", pelas campanhas contra o assédio, a violação e a violência contra as mulheres dentro e fora do casamento, assim como pela adopção por parte das feministas pela igualdade de direitos de reivindicações sobre a sexualidade feminina e de estilos de vida alternativos (por exemplo da NOW, nos Estados Unidos). Estas tornaram-se crescentemente conscientes das limitações de um feminismo estritamente baseado na igualdade de direitos.

Uma outra perspectiva que se foi destacando no movimento feminista, foi a das feministas *negras*. Esta corrente tem criticado o etnocentrismo das mulheres brancas que pretendem ter respostas para todas as mulheres, esquecendo a especificidade da opressão étnica e cultural. Afirmando que feminismo é a luta para acabar com a opressão sexista (Ramazanoglu 1992, entre outras), tem tornado visível as diferenças no interior do grupo social das mulheres, denunciando, a par das *marxistas/socialistas*, que algumas mulheres também oprimem outras. Consideram que, no feminismo, são as mulheres de diferentes situações sociais, económicas, culturais, étnicas, religiosas, etc., quem deve procurar as soluções para a sua libertação.

Tal como no feminismo do séc. XIX, uma das questões centrais do movimento feminista é a *educação*. Simplesmente, nos anos 60 e 70, a problemática da educação (resolvido o direito ao acesso) dizia respeito à criação de novas formas de viver as instituições, de novos tipos de instituições, sem opressão nem discriminação para as mulheres. No ponto a seguir desenvolveremos algumas implicações das diferentes perspectivas feministas para a educação.

2. DOS DEBATES FEMINISTAS PARA A EDUCAÇÃO

2.1. Implicações dos contributos das diferentes perspectivas

No movimento feminista internacional dos anos 60 e 70, a educação foi problemática importante, sobretudo no que se refere à transmissão e à reprodução dos papéis sociais de género, através da família, dos *mass media* e da escola. Diferentemente do debate e das lutas feministas do séc.XIX⁴⁵, em que estava em causa o *acesso* das mulheres à educação (o seu direito a frequentarem todos os tipos e níveis de ensino e de escolas), já nos anos 60 e 70, a nível internacional, e nas décadas de 70 e 80 em Portugal, o que estava em jogo era o significado da escolarização na formação das mulheres. Formalmente garantido o acesso à educação, mantinha-se a constatação de que as raparigas continuavam a abandonar a escola mais precocemente que os rapazes, as mulheres tinham índices de analfabetismo mais elevados do que os dos homens e, mesmo com habilitações semelhantes, continuavam em desvantagem no trabalho pago. O debate feminista concentrou-se, então, nas contribuições do sistema educativo para a construção do género masculino e do género feminino. Tratava-se, assim, de procurar as formas e os processos pelos quais a transmissão de género se faz na educação, nomeadamente na escola.

A educação formal das raparigas foi concebida, desde o início, de forma diferente da dos rapazes. Segundo Jennifer Shaw (1980), a história da educação das raparigas tem sido, em grande parte, a história da oposição a que as mulheres obtenham uma educação de qualidade. A expansão da escola de massas para as raparigas foi feita na base da contribuição para o fim da anomia que a industrialização provocou. Não foi estabelecida *para* as raparigas. Foi criada para que as mulheres fossem as *regeneradoras* da ordem social, através do seu papel na educação dos filhos. É isto que leva Dale Spender (1981) a falar de um "paradigma patriarcal" na escolarização de massas.

Com a história das lutas das mulheres, aprendemos que o género feminino tem sido construído pelas políticas e pelos discursos oficiais que estreitam e canalizam a educação feminina para tradições curriculares específicas: um papel feminino que privilegia o doméstico, o cuidar dos outros (*nurture*); e uma educação vocacional não centrada nas alunas, inculcando-lhes um *ethos* de dever e de serviço, tanto para com a sociedade (para serem "as filhas da nação"), como para

⁴⁵ Tal como afirmámos no capítulo I, sobre o objecto de estudo deste trabalho, não é nossa intenção comparar o feminismo do séc. XIX com o dos anos 60/80 do séc. XX. Todavia, parece-nos relevante fazer aqui esta articulação, no sentido de tornar mais claro o que está em jogo, nas décadas em estudo, no debate sobre a educação das raparigas.

com os homens das suas famílias. Partindo de pressupostos essencialistas, biológicos ou psicológicos, as mulheres têm sido englobadas numa categoria homogênea — a mulher — apesar das diferenças de estatuto social e de experiências de vida. Contrariamente, os homens têm sido, habitualmente, diferenciados em muitos aspectos, inclusive o de classe social (Arnot 1993a). A homogeneidade dessa categoria "mulher", fora da classe social e assente em pressupostos biológicos, legitimou uma "universalidade" dos requisitos educativos das mulheres, desde o séc. XIX até ao fim da 2ª Grande Guerra (Arnot 1993b), o que foi desafiado pelas feministas das várias correntes.

Nos anos 60 e 70, a oposição a uma educação realmente democrática para as raparigas mantinha-se, embora em formas menos gritantes. Tornava-se mais invisível, mais subtil, sobretudo na escolarização básica. Segundo Arnot (1993b), o abismo entre a retórica e a realidade, evidenciado pelos resultados académicos e pelas experiências das raparigas no sistema educativo, sugeriam a necessidade de uma maior intervenção estatal, para acabar com as desigualdades entre rapazes e raparigas.

Nestas décadas, também no campo da educação, se desenvolveram várias perspectivas educativas feministas, desde as diferentes tendências do feminismo liberal, ao feminismo radical, socialista e das mulheres negras. Estas perspectivas denunciaram, de maneiras diferentes, o mito da neutralidade de género na escola e têm mostrado, também pela investigação, como se processa e em que consiste a transmissão e a reprodução das relações patriarcais através da educação. As lutas das mulheres a nível internacional, no período que medeou entre os anos 60 e os anos 80, foram campanhas em que as mulheres pugnaram publicamente pelo direito de se envolverem nos processos políticos aos níveis internacional, nacional, regional, local e comunitário e de poderem contribuir completamente na esfera económica (Arnot 1993a), como se referiu anteriormente. As mulheres lutaram pelo acesso a todos os níveis da educação estatal, pugnaram por ser tratadas igualmente (embora nem sempre identicamente) em relação aos homens.

Simultaneamente, as campanhas educativas e políticas das mulheres mostraram o impacto das forças do mercado sobre diferentes grupos de mulheres, trazendo uma crescente consciência das desigualdades sociais e económicas significativas *entre* as mulheres, que experienciam de forma diversa, não apenas a dependência face ao Estado, mas também o acesso ao emprego, o desemprego, as condições de trabalho e o rendimento (Arnot 1993a).

Passaremos, em seguida, a sumariar os principais contributos das feministas para o debate na educação. Na medida em que as explicações feministas sobre educação são variadas, também as soluções e as estratégias para a mudança não são uniformes. Como já atrás se disse, as classificações das feministas são ideal-típicas,

não se encontram na realidade social com a rigidez que a sua apresentação em texto pode sugerir. As nuances ideológicas são muito mais matizadas no concreto da vida quotidiana e as deslocações, interrelações e interpenetrações de posições muito mais frequentes e ricas do que é possível dar conta. Para isto, faremos uma breve resenha da análise de Madeleine Arnot (1993a e 1993b) e de Gaby Weiner (1994), concentrando-nos no impacto dos feminismos na compreensão educativa, "nas explicações, causas e efeitos, dadas pelas feministas para as desigualdades que existem entre os sexos nas escolas" (Weiner 1994:67). Estas autoras analisam de que forma os desafios às ideias e à prática democráticas são relevantes para os debates educativos, no sentido de estabelecer uma nova agenda sobre uma escolaridade democrática e para a formação para a cidadania, assim como em prol da nossa compreensão dos direitos de todas as crianças num sistema educativo socialmente justo.

Apresentaremos, então, os diferentes contributos feministas para o debate sobre a educação, divididos nas quatro grandes correntes que desenvolvemos na secção anterior: uma perspectiva que denominaremos *pela igualdade (formal)*, que é também por vezes identificada como feminismo *liberal*; uma outra que designaremos por *radical* e que é também muitas vezes referida como corrente da *diferença* ou ainda como *radicais igualitárias*; uma terceira englobando as *marxistas/socialistas*; e, por último, uma pequena referência às feministas *negras*. Estas diferentes posições sobre a educação serão entrelaçadas com algumas referências ao contexto internacional e ao impacto das lutas das mulheres na época em estudo.

A educação na perspectiva das feministas pela igualdade (formal)

As feministas *pela igualdade (formal)* argumentaram que a ignorância é a principal causa da desigualdade sexual e, por isso, a disseminação do conhecimento seria a solução a adoptar. Mais concretamente, apontam como principais factores que levam à desigualdade sexual na escola: os preconceitos (dos progenitores⁴⁶, dos/as professores/as e da sociedade em geral); os valores "tradicionais" que ainda subsistem nas escolas; a falta de modelos adequados de papéis sociais para a população escolar; e, ainda, as barreiras estruturais, tal como a legislação discriminatória.

⁴⁶ Como consequência do machismo na linguagem, a palavra "pais" é, na Língua Portuguesa, sinónimo de pais e de mães. Como pensamos que isto é mais um dos elementos do "Falso Neutro" (Barreno 1985) e à falta de melhor termo, utilizamos progenitores, como foi sugerido por Fina d'Armada.

Assim, a solução é dupla: consciencialização através da formação inicial e contínua dos professores e a eliminação dos obstáculos, necessariamente através da lei (Weiner-1994).

Madeleine Arnot (1993a) afirma, a propósito de Inglaterra, que as feministas liberais desafiaram algumas das instituições mais elitistas e hierárquicas da sociedade. Exigindo direitos para as mulheres enquanto indivíduos, rejeitaram o currículo feminino tradicional que chamaram de "educação de segunda classe". Demonstraram até que ponto o Estado é tendencioso a favor dos homens. A autora afirma:

"... intencionalmente ou não, as campanhas feministas liberais desmascararam os falhanços e os limites das sociedades democrático-liberais por não darem às mulheres mais do que um estatuto secundário e marginal" (1993a:10).

As feministas *pela igualdade (formal)* sugeriram a necessidade de *desgenderizar*⁴⁷ a esfera pública, i. é, que o género deixasse de ser usado como princípio de organização social na vida pública. Ao lutarem pela extensão às mulheres dos direitos iguais de cidadania, expuseram e desafiaram os discursos e as estruturas *genderizadas* do governo. Viraram o conceito de "direitos" contra o "modelo patriarcal de cidadania" (nas palavras de Connell, in Arnot 1993b:195). Protestaram contra o controle dos homens sobre a vida política, judicial, militar e cultural. O novo projecto era, então, transformar os mundos da política, da indústria, da cultura e da educação, *desgenderizando-os*.

Arnot afirma que estas feministas partiram da constatação de uma sociedade e de uma educação diferenciadas em função do sexo, e, por isso:

"(...) concentraram globalmente os seus esforços numa campanha activa pela maior participação das mulheres na esfera *pública*. Neste contexto, democratizar a educação significou incentivar as mulheres para a participação mais completa na esfera pública, seguindo disciplinas e cursos vocacionais não tradicionalmente femininos e mudando as suas atitudes face ao papel das mulheres na sociedade" (Arnot 1993a:15)

Relacionando os princípios feministas de melhorar a posição das mulheres na sociedade com propostas de reformas dentro das estruturas dominadas pelo masculino, exigiram implicação e "vontade política" e maior intervenção do Estado (embora muitas vezes se tenham esquecido de exigir também recursos, condições, etc.). Propuseram maiores qualificações para as mulheres, no sentido de melhor se adaptarem às oportunidades económicas, em mudança, e maiores responsabilidades familiares para os homens. Tentaram que os modos de ensino e de aprendizagem se

⁴⁷ No Inglês *to degender*. Optámos por traduzir por *desgenderizar*, embora esta tradução possa, ainda, ser polémica. Da mesma forma traduzimos *gendered* por *genderizada*, *degendered* por *desgenderizada* e *degendered strategy* por *estratégia desgenderizadora*.

coadunassem às intenções originais dos decisores políticos do pós-guerra para a igualdade de oportunidades educativas.

Desta abordagem, não é surpreendente que a posição das mulheres na família continuasse profundamente problemática. As mulheres não foram libertadas dos seus destinos domésticos. Pouco se fez no que diz respeito aos dilemas enfrentados por elas, nos duplos papéis, e a uma maior igualdade no lar. Mais ainda, uma concepção de mudança, em termos de reformas centrais e de aquisição de competências e conhecimentos através da instrução formal, mostrou algumas limitações para conseguir a libertação das mulheres. Segundo Arnot:

"...no contexto inglês, as reformas educativas em nome da igualdade sexual tiveram um pesado enviesamento em direcção às alunas academicamente capazes, sobretudo de classe média, tendo-se feito muito menos campanha para proteger as raparigas das classes trabalhadoras dos seus destinos para as lojas ou para as categorias mais baixas do trabalho de escritório" (1993a:6).

Mas as feministas pela igualdade, apesar da aparente conformidade com as metas económicas do pós-guerra, atacaram, à sua maneira, o coração do Estado democrático-liberal, desafiando a meritocracia e as várias formas pelas quais o "género" era arbitrariamente atribuído a características pessoais e a papéis sociais.

As perspectivas radicais e uma estratégia educativa centrada nas raparigas

No início dos anos 70, foram-se evidenciando as limitações da luta concentrada apenas na obtenção da igualdade e numa estratégia *desgenderizadora*⁴⁸, à medida que as tentativas de remoção de obstáculos legais e formais era "recuperada" através da emergência de outras formas de discriminação. Tornaram-se visíveis as contradições entre os princípios liberais que pareciam consagrar a igualdade de todos os indivíduos e um currículo de género que estabelecia desigualdades de partida entre rapazes e raparigas. Ao mesmo tempo, desenvolveram-se versões mais criativas de feminismo (Arnot e Weiler 1987). Os movimentos de mulheres ganham novo ímpeto: por um lado, a expansão da educação lançou uma geração de mulheres para a esfera masculina dos negócios e trabalho públicos; mas, por outro lado, esta geração descobriu, à sua custa, que não havia equipamentos sociais para cuidar das suas crianças (ver também Rowbotham 1976); e que a dominação masculina, através das hierarquias ocupacionais, continha o seu avanço. As tradicionais e desiguais relações de género na família não tinham sido, ainda, postas em causa. Assim, a experiência de "formas privadas de

⁴⁸ Ver nota 48.

patriarcado" foi sendo complementada pela experiência em grupo das "formas públicas" (Walby 1990) de dominação masculina, sobretudo pelas mulheres de classe média. Não foi, pois, surpreendente a explosão da chamada nova vaga do movimento de libertação das mulheres. Esta nova vaga exigia o alargamento das definições de democracia política ou económica a todas as esferas da vida, inclusivamente à esfera íntima. Isto é, exigia-se que a noção de direitos se estendesse à esfera pessoal.

O impacto destes debates e destas lutas tornou evidente, nos fins dos anos 70, que as políticas educativas de igualdade de acesso não eram suficientes. As críticas feministas à educação, no quadro da social democracia, sugeriam a incapacidade do liberalismo para criar igualdade social ou justiça social. O conceito de "direitos iguais" foi sendo substituído por uma exigência de "igualdade de poder" (Rowbotham 1976), no sentido de que os direitos iguais completos, ao nível económico, político e social de cidadania, fossem estendidos a todos os grupos subordinados.

As feministas *radicais* atribuem as desigualdades na Escola às forças patriarcais e às relações de poder dominadas pelos homens, nas quais a heterossexualidade e a hierarquia se combinam para criar o dualismo de um masculino dominante e de um feminino subordinado, que se manifestam a todos os níveis da sociedade — família, escola, ensino superior e local de trabalho. Por isso, nem a responsabilidade nem a solução para a desigualdade sexual devem ser colocadas nos ombros das/os educadoras/es. As/os educadoras/es podem reeducar as novas gerações em comportamentos e práticas não sexistas, mas o seu trabalho deve ser complementado com o desafio feminista global às forças patriarcais. Nesta perspectiva, a educação só pode ser transformadora se o currículo, o saber escolar e a cultura educacional abandonarem as suas orientações masculinas (Weiner 1994). Neste sentido, estas activistas procuraram também clarificar a natureza das relações patriarcais da escola, essencialmente no que diz respeito às interligações entre o poder masculino e o assumir da masculinidade e da feminilidade, no contexto educativo.

Tratava-se, então, de desafiar os fundamentos patriarcais da sociedade e da educação, substituindo os valores e ética masculinos pelos femininos, valorizando as mulheres, criando espaços alternativos onde pudessem encontrar-se a si mesmas e desenvolver as suas identidades e potencialidades enquanto mulheres. Mas, como diz Arnot, "a libertação das mulheres só adviria destas novas estratégias de democratização se se conseguisse encontrar um conjunto de valores alternativos aos discursos políticos masculinos" (1993a:18).

Segundo autoras como Carol Gilligan e Madeleine Grumet, as raparigas e as mulheres parecem ter critérios de vida, práticas éticas e concepções de justiça social

diferentes, o que permitiria a construção de um quadro de referência político alternativo ao da democracia liberal. A estratégia educativa defendida por feministas tem sido a de valorizar as mulheres, privilegiando as noções femininas de humanidade — uma estratégia *centrada na mulher*⁴⁹. As escolas deveriam então substituir os valores das sociedades democrático-liberais (os mais violentos, competitivos e militaristas) pelos valores e ética femininos — os de uma sociedade capaz de ter em conta o cuidar dos outros, as questões afectivas e a paz. O currículo enfatizaria a importância da subjectividade, da imaginação, da estética e da emoção, da comunicação, da colaboração e da empatia. A especificação e a fragmentação do conhecimento, que hoje caracterizam o ensino, desapareceriam, adoptando-se perspectivas como as de Paulo Freire e formas de autoridade maternal (Arnot 1993a).

As questões que se levantam a este feminismo são as reminiscentes dos debates sobre a pedagogia crítica e a consciência crítica: os estilos de aprendizagem envolveriam um processo de desconstrução e reconstrução da linguagem, dos conceitos e das teorias; as/os professoras/es usariam estratégias "personalizantes", encorajando as/os estudantes a reflectir sobre as suas próprias vidas e as suas identidades (histórias de vida, autobiografias, diários, etc.). O ponto fulcral desta prática democrática radical é a importância de *empowering* às mulheres para se tornarem capazes de controlar os seus destinos e de tomar as decisões que afectem as suas vidas. Este processo não é individual mas colectivo, enfatizando e usando as experiências comuns como um meio pelo qual uma tal libertação é encorajada. São, assim, possíveis a resistência e a participação políticas, através do "dar voz" à subjectividade feminina e permitir às mulheres construir as suas próprias visões do mundo (Arnot 1993a).

Uma questão que esta autora levanta é se estas pedagogias feministas teriam alguma chance no sistema de escolarização de massas⁵⁰. Ela argumenta que há duas razões para tornar quase impossível a implementação destas estratégias feministas: uma seria a falta de representação feminista no controle e nas decisões do aparelho educativo aos diferentes níveis; outra seria a inter-relação entre o saber escolar e a estrutura económica e, portanto, a incompatibilidade de tais formas de ensino e aprendizagem com os sectores da indústria mais tradicional e com a procura de uma força de trabalho fragmentada, diversamente qualificada e hierarquicamente organizada.

Arnot afirma:

⁴⁹ Segundo Arnot (1993a:20) por exemplo, uma universidade centrada na mulher, transformaria os seus estilos de ensino, aprendizagem e avaliação, de tal maneira que a cooperação, a colaboração e o apoio mútuo seriam os aspectos centrais.

⁵⁰ Questões que Basil Bernstein (1977) também levantou no que diz respeito às consequências das pedagogias não directivas para as crianças das classes trabalhadoras.

"Democratizar a educação [nesta perspectiva] podia ser relativamente simples se se tratasse apenas de inserir uma cultura identificável das mulheres e os valores femininos do mundo privado na nossa compreensão sobre o que é a democracia. Contudo, como sabemos, o conceito de uma cultura feminina é problemático já que implica, claramente, argumentos biológicos ou culturalmente essencialistas e universaliza o impacto do maternalismo de forma inaceitável (...) Enquanto as feministas democrático-liberais manipularam a categoria da mulher como indivíduo, o feminismo radical construiu um novo sujeito: o da mulher como mãe" (1993a:21).

Um dos contributos mais importantes das radicais a retirar para a educação é o de que a esfera privada tem que ser incluída nas definições de democracia e de educação democrática para que as mulheres se tornem cidadãs participativas completas. Mas mantêm-se as questões de como é que o feminismo deve dar forma a uma nova versão de democracia e de educação democrática (*idem*).

Os contributos das perspectivas socialistas e das feministas negras

As perspectivas *socialistas/marxistas* têm sugerido que as mulheres e a educação feminina necessitam de ser discutidas também em termos da diversidade entre as mulheres e não apenas das diferenças em relação aos homens. O feminismo socialista demonstrou diferenças significativas na relação das mulheres trabalhadoras e das mulheres de classe média com a economia capitalista. Da mesma forma, outras foram realçadas entre as mulheres negras e as brancas de classe média. Estas perspectivas tornaram evidente o poder das mulheres brancas em relação às outras. As feministas *socialistas*, em conjunto com as críticas das feministas *negras*, demonstraram as relações de exploração e de opressão que existem entre as mulheres. A diferença de género, nos princípios dos anos 80, estava claramente no centro dos debates: diferença entre os géneros e *dentro* dos géneros.

A perspectiva *socialista* foi ambígua no que diz respeito à relação entre o controle democrático sobre a economia e o controle democrático sobre a reprodução biológica. Argumentou pelo direito das mulheres ao controle do seu próprio corpo, mas, também, pela necessidade do controle da comunidade sobre a reprodução biológica, em nome do bem comum.

As educadoras feministas *marxistas/socialistas* parece terem tido menos fé no papel da educação na mudança social. Nestas perspectivas, a educação é um dos terrenos onde se dá a luta de classes e a de sexos e onde os padrões da dominação social e da subordinação são reproduzidos e mantidos. Assim, as raparigas da classe trabalhadora estão em dupla desvantagem nas escolas, experimentando a mesma

desigualdade de classe que os seus pares masculinos e, ao mesmo tempo, recebendo mensagens sobre a inferioridade feminina. Devido a uma noção estrutural sobre a desigualdade sexual no capitalismo e no patriarcado, a solução para a educação é limitada, embora estas feministas tenham estado activas, sobretudo nos sindicatos, desafiando a dominação nas hierarquias masculinas e colocando questões de género em agenda (ver Rowbotham 1976; Weiner 1994).

O conceito de uma educação democrática tendeu a celebrar uma perspectiva crítica sobre o currículo e a pedagogia. A fonte de uma tal radicalização era muitas vezes apenas a recusa das formas masculinas de conhecimento e dos valores da classe trabalhadora masculina. Esta pedagogia radical não desafiou a dominação masculina na esfera privada. Seria pouco provável que a dominação da cultura masculina burguesa, identificada por autores como Bourdieu (1970), fosse substituída por uma cultura feminizada e que as formas de autoridade masculina que apoiam uma tal cultura fossem consequentemente desafiadas pelos "professores críticos".

Madeleine Arnot argumenta:

"De facto, à luz da versão da democracia participativa desenvolvida pela Esquerda, parece improvável que fossem desafiadas as formas de subjectividade e de relações pessoais que apoiam a marginalidade das mulheres (...) As feministas socialistas também não providenciaram um conceito libertador de educação democrática. Jagger argumenta que deram pouca ênfase aos direitos das crianças (ao seu envolvimento nas decisões, à sua capacidade de iniciativa). Em muitos casos é a professora feminista radicalizada que actua como agente de mudança, em nome da igualdade sexual" (1993a:23).

Segundo a autora, as perspectivas socialistas contribuíram, também, para o reforço da separação entre a esfera pública e privada, tendo sido ambíguas nas suas propostas de desafiar as estruturas de dependência no lar e de construir uma noção de democracia que englobasse a esfera privada.

As feministas *negras* parecem igualmente cépticas sobre a possibilidade da educação poder transformar as desigualdades na sociedade. Na Inglaterra, estas feministas têm trabalhado ao nível da legislação como principal meio para erradicar algumas das formas mais abertas de discriminação sexual e racial. As activistas negras realçaram o racismo institucionalizado e individual e esforçaram-se por consciencializar os/as colegas para práticas mais igualitárias. Realçaram, também, o facto de as raparigas negras terem estado invisíveis e, portanto, a necessidade de distinguir entre questões de raça e de género, em vez de as fundir, tendo criticado fortemente a tendência para tratar as raparigas como um grupo homogéneo, esquecendo as suas diferenças em termos de etnia, diversidade cultural, religião, situação económica, etc. (Weiner 1994).

Segundo autoras como Arnot (1993a; 1993b), Weiner (1994) e outras, entre os anos 70 e 80, as análises educativas feministas tentaram identificar a diversidade de classe e de raça das experiências femininas na educação e remover os processos culturais mais subtis que afectam o avanço individual. Defenderam a privacidade da família, o individualismo, a autonomia dos/as professores/as e o uso da educação como meio de reforma social. Muitas professoras e educadoras feministas foram ambíguas sobre a articulação entre o Estado e o patriarcado, ignorando o seu papel na Educação. Na secção seguinte, debruçar-nos-emos sobre as questões do Currículo, tentando ver, também, como é que "as questões de género têm sido implícitas e não explicitadas nas preocupações curriculares masculinas dominantes" (Weiner 1994:29) e como é que as feministas desafiaram essas concepções dominantes.

2.2. O Currículo numa perspectiva de género

As feministas, entre outros/as, perspectivaram a escola como espaço de luta e de contestação e estiveram, por isso, activas na construção e desenvolvimento de significados alternativos de currículo que apontem as relações de poder e as desigualdades que subjazem às relações escolares. Procuraram transformar as noções de pedagogia para incluir as compreensões feministas sobre epistemologia e as práticas na sala de aula, baseadas nos discursos da pedagogia crítica, tentando construir uma pedagogia crítica feminista na intersecção de três agências: o/a professor/a, o/a aluno/a e o saber (Weiner 1994, ver também Middleton 1993).

O debate começa pela própria definição dos conceitos de Currículo e de educação, que significam pressupostos sobre ideologias e práticas educativas. Como dizem Carr e Kemmis (1986), quando o debate curricular se centra apenas nas questões técnicas sobre a eficácia instrumental das diferentes técnicas pedagógicas, estamos confrontadas com uma definição de "currículo" como sinónimo de programa.

Kemmis (1986), partindo da teoria dos "interesses constitutivos do saber", de Habermas, e baseando-se nas três estruturas de racionalidade tal como foram definidas por Giroux, faz uma revisão das diferentes concepções sobre a Teoria e o Desenvolvimento Curriculares, dividindo-as em "técnicas", "práticas" e "críticas / emancipadoras".

Segundo as perspectivas críticas, partindo da Escola de Frankfurt, a procura do saber e, daí, os produtos e os resultados dessa procura estão imbuídos de interesses humanos. Para Habermas, esses interesses dão formas características e específicas a diferentes tipos de investigação social. Esses interesses podem ser de

carácter *técnico*, *prático* e *emancipador*. De forma breve, podemos afirmar que o interesse *técnico* se dirige a controlar e a regular objectos (coisas); consegue-se, tipicamente, através da ciência empírico-analítica; o seu produto são explicações científicas de tipo causal, adoptando frequentemente o método hipotético-dedutivo. O interesse *prático* procura educar o entendimento humano para informar a acção humana; são as chamadas ciências hermenêuticas (às vezes também denominadas "do entendimento", como a História); os seus produtos são informes interpretativos (normalmente históricos ou evolutivos) da vida social e adoptam com frequência o método de *verstehen* (o método compreensivo). O interesse *emancipador* trata de revelar a forma pela qual os processos sociais são distorcidos pelo poder nas relações sociais de dominação e de coerção e mediante a operação menos "visível" da ideologia; tenta criar as condições em que as relações sociais existentes possam ser transformadas em acção organizada, cooperativa, uma luta política compartilhada, onde as pessoas tratem de superar a irracionalidade e a injustiça que desvirtuam as suas vidas (ver Kemmis, *et al.*, 1986).

Na Teoria e Desenvolvimento Curriculares, a perspectiva *científico-técnica* inscreve-se num tipo de debate curricular divorciado da prática da sala de aula (é, aliás, muito conhecida pelo desenvolvimento de propostas curriculares denominadas "currículo à prova de professor/a": *teacher-proof curriculum*). Pressupõe uma concepção de "currículo" como algo "real", fixo e neutro, o que tem sido desafiado, quer pelas feministas, quer pelos teóricos do Currículo das perspectivas *crítica* e *fenomenológica* ou *prática* (Weiner 1994, ver também Carr e Kemmis 1986; e Alonso 1994, entre outros).

Nos anos 60 e 70⁵¹, os/as inovadores/as reagiram à abordagem disciplinar do currículo e às perspectivas psicológicas e psicométricas da inteligência. Constituíram, também, as décadas em que algumas ideias feministas sobre Desenvolvimento Curricular foram tomando forma (Weiner 1994). Uma das reacções contra as teorias técnicas do Currículo foi a perspectiva da *prática*. Na teoria do currículo de Stenhouse (1975), por exemplo, encontramos a relação expressa, não apenas entre o pensamento e a acção na mente e no trabalho do indivíduo, mas o princípio de uma perspectiva política de Currículo.

A teoria de Stenhouse abriu caminho às teorias *críticas* do currículo que tratam explicitamente de questões ideológicas e põem em acção uma prática política mais explícita. Estas teorias preocupam-se com as questões de como é que a escolaridade funciona para reproduzir o saber, as competências e as formas de

⁵¹ Que, em Inglaterra, foram décadas marcadas pelos projectos dos Schools Council (entre 1964 e 1981, foram 180 projectos de Desenvolvimento Curricular), pelo Projecto Girls Into Science and Technology e por outros projectos que trabalharam com as/os professoras/es a necessidade de mudança ao nível das escolhas profissionais estereotipadas segundo o sexo (por ex., o projecto Girls and Occupational Choice). Estes projectos encontraram resistências que surgiam, principalmente, a partir dos conceitos sobre o que constituía uma boa prática pedagógica (Weiner 1994).

interacção social, assim como as relações características da vida social no Estado moderno.

Em seguida, daremos uma panorâmica geral sobre as questões do Currículo, embora a Teoria e Desenvolvimento Curricular dominante não tenha tratado as questões de género. Têm sido as perspectivas *críticas*, como veremos mais adiante, as únicas a integrar esta problemática. Assim, apresentaremos, em traços gerais, as distinções entre as perspectivas *técnica*, *prática e crítica* do Currículo, no que diz respeito à relação entre a educação e a sociedade, à concepção de Teoria e Desenvolvimento Curriculares, à relação entre teoria e prática e às concepções sobre o papel do/a professor/a e do/a aluno/a⁵².

No que diz respeito à relação entre a educação e a sociedade, para a perspectiva *técnica*⁵³, a educação serve para modificar os comportamento das pessoas e para transmitir ideias morais, modos de estar (relativos a uma determinada noção do que é "ser educado") e valores sociais; nesta concepção curricular, a perspectiva vocacional⁵⁴ da educação aparece explicitamente como uma necessidade do Estado industrial moderno. Por seu turno, a perspectiva *prática*⁵⁵ centra-se na escola e no professor. A este compete o questionamento sistemático do próprio ensino, assim como uma abordagem da prática capaz de questionar a teoria e produzir uma teoria útil para a prática (Stenhouse, cit. por Kemmis et. al. 1986). A perspectiva *crítica e emancipadora*⁵⁶ concebe a vida da escola como representando uma luta de interesses entre os relativamente poderosos e os relativamente desfavorecidos, em que esta compreensão dialéctica pode dar conta, tanto da forma e do exercício do poder, como da forma e do exercício da resistência.

Sobre as concepções de teoria e desenvolvimento curriculares, a perspectiva *técnica* situa-se dentro da expansão da escola pública, respondendo melhor ao *como* construir o currículo do que ao *porquê e para quem*; as matérias são especificadas pelas próprias especialidades e pela autoridade dos especialistas concretos de cada uma; a sua visão do currículo é nitidamente técnica: a relação instrumentalista

⁵² Alguns autores (Alonso, 1993, por ex.) introduzem, na Teoria e Desenvolvimento Curriculares, mais uma perspectiva: a *humanista*, onde se engloba uma filosofia humanista de respeito pelo ritmo dos alunos e pelo contexto social da instituição escolar. É uma perspectiva que, nas questões relacionadas com a relação teoria-prática e, quanto ao papel do professor e do aluno, segue de perto a perspectiva prática.

⁵³ Segundo Kemmis, o principal representante foi Ralph Tyler, com a sua obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949). Destaca também: Bobbitt, Taba, Bloom et al., Krathwohl et al. (estes últimos defensores da chamada Pedagogia por Objectivos).

⁵⁴ Segundo Kemmis (1986), no pós-guerra, emerge o "código racional" que era explícito quanto aos valores e propósitos: os da educação vocacional (preparação da força de trabalho) eram abertamente expostos e defendidos contra os argumentos dos defensores dos antigos códigos moral e realista.

⁵⁵ Desta perspectiva, Kemmis salienta: Schwab, Shön e Stenhouse. Podemos ainda destacar: Escudero Munoz 1983; Zabalza 1987.

⁵⁶ Desta perspectiva, Kemmis destaca: Berlak e Berlak; Grundy e Shirley. Podemos ainda realçar o próprio Kemmis 1986; Carr e Kemmis, 1986; Gimeno Sacristán 1988; Xurxo Torres 1991; Zeichner 1993.

meios-fins, a sua organização e sequência são efectuadas de acordo com princípios psicológicos; a determinação e avaliação dos métodos adequados de transmissão (experiências de aprendizagem) utilizam a tecnologia behaviorista de objectivos e a medida utilizada para ver se estes foram atingidos baseia-se principalmente em testes. A perspectiva *prática* (por exemplo, de Schwab) assenta nas "artes da prática" e na "deliberação prática"; apresenta um "modelo de processo" para o desenvolvimento do currículo, mostrando como o conhecimento e a compreensão se desenvolvem através de procedimentos que não podem ser previamente determinados em função dos resultados esperados da aprendizagem; anima os professores a reorientar o seu trabalho na sala de aula e na escola à luz dos seus próprios valores e da deliberação prática. A perspectiva *crítica* coloca o problema do Estado directamente: tanto a questão geral da teoria tradicional da educação, como as questões específicas acerca de como a escolarização e o currículo actuais servem interesses complexos e contraditórios, entre os quais os do Estado, como são seleccionados determinados valores educativos específicos (e não outros possíveis) e como o Estado representa certos valores e interesses na sociedade contemporânea (e não outros); considera fundamental o estudo das contradições no seio da educação (tanto na escola como ao nível do sistema mais global) (ver Kemmis, *et al.*, 1986).

Também no que diz respeito à relação entre teoria e prática, estas concepções diferenciam-se e têm consequências diferentes para a educação escolar. Na primeira, a distinção entre ciência pura e ciência aplicada conduz à divisão do trabalho entre os "cientistas puros", por um lado, e os "cientistas aplicados" e tecnólogos, por outro; os encarregados de elaborar o currículo são os tecnólogos, dependentes dos cientistas investigadores puros da psicologia, sendo os professores considerados meros técnicos executores. Por sua vez, os *práticos* consideram que os professores serão os investigadores a levar a cabo uma investigação e um desenvolvimento apropriados do currículo (ainda que outros possam ajudá-los no seu trabalho), sendo portanto quem carrega com a responsabilidade de provar as suas teorias na própria prática. Para os *críticos*, "teoria" e "prática" são ambas socialmente construídas e historicamente desenvolvidas, nenhuma determinando em exclusivo a outra; sugerem formas de trabalho cooperativo mediante as quais os/as professores/as e outras pessoas relacionadas com a educação nas escolas e nas instituições podem apresentar visões críticas da educação que se oponham aos pressupostos educativos do Estado, não só em teoria mas também na prática (ver Kemmis, *et al.*, 1986).

Estas perspectivas dividem-se também sobre a sua concepção do papel do/a professor/a e do/a aluno/a. Na perspectiva *técnica*, os professores são considerados técnicos que, por sua vez, dependem dos tecnólogos; a sua perspectiva do estudante

deriva da psicologia contemporânea behaviorista (modelo S-O-R). Na perspectiva *prática*, o/a professor/a é fonte de autocrítica da teoria e da prática curriculares; é investigador (individual) — os "profissionais amplos". Os *críticos* têm uma noção de que a profissão pode chegar a ser uma fonte organizada de crítica da educação institucionalizada (escolarização) e do papel do Estado na educação contemporânea; convidam os/as alunos/as à investigação criativa e crítica, a pensar por si mesmos e não a repetir os pensamentos dos/as seus/suas professores/as.

Nas décadas de 60, 70 e 80, o desafio das feministas ao Currículo situa-se nas perspectivas críticas e emancipadoras e muitas delas propuseram, também, uma educação *radical*, ou seja, a formação da *consciência* crítica⁵⁷. As feministas reflectiram, ainda, sobre como os discursos escondidos do currículo escolar e uma avaliação realista das suas possibilidades objectivas de emprego têm impedido as raparigas de aproveitar completamente as vantagens das oportunidades que lhes são oferecidas pela escola (Arnot 1993a). Realçaram como, na escola, se vive uma ordem masculina. Aqui, as questões mais relevantes são as que dizem respeito à educação mista, onde as formas explícitas de desigualdade e de discriminação das raparigas parecem ter desaparecido pelo facto de não existirem mecanismos legais nem formais de impedimento. Tudo parece resumir-se a escolhas individuais e a questões de personalidade. É sobre esta invisibilidade que algumas feministas reflectiram no que diz respeito à educação mista — à coeducação — que discutiremos a seguir.

2.3. O debate sobre a educação mista

A educação mista e a coeducação têm sido alvo de intenso debate, em Inglaterra e nos Estados Unidos. Do ponto de vista das educacionalistas feministas, a coeducação e as pedagogias centradas na criança (que têm estado muito presentes nos debates e nas práticas educativas das escolas mistas) têm-se revelado profundamente problemáticas (ver Arnot 1993b). Tem sido evidenciado como os rapazes, experimentando versões contraditórias de masculinidade específicas de raça e de classe — na família e na escola — colonizam o mundo das escolas secundárias, estabelecendo, através das suas acções e das suas formas públicas de resistência, os termos sob os quais as alunas definem as suas identidades (ver Lees, in Shaw 1980). Na educação mista, assente em estilos e valores masculinos, os alunos e as alunas têm sido preparados/as para uma força de trabalho reestruturada, na qual cada um dos sexos tem papéis diferenciados, apesar de serem tratados de

⁵⁷ Todavia, a década de 90, beneficiando, também, do debate mais geral da *educação radical*, apresenta hoje questões mais sofisticadas e desafios mais complexos ao currículo e à educação escolar.

forma mais igual (ver Deem 1981). Isto é, todas as crianças têm sido encorajadas a preencher o seu potencial académico, embora sujeitando o desenvolvimento das identidades sexuais dos jovens ao escrutínio do sexo oposto num ambiente desprotegido, o que, para as raparigas, parece ser desvantajoso.

Paralelamente, os discursos psicológico e psicanalítico, que têm enformado os discursos e as práticas educativas, construíram as sexualidades feminina e masculina de formas particulares. Especialmente, o facto de os alunos serem encorajados a expressar as suas necessidades, enformados pelos entendimentos dos/as professores/as em relação à sexualidade masculina, parece levar, não só a uma constante presença da agressão masculina, mas também a formas particulares de resistência por parte das raparigas (incluindo a retracção para as suas identidades domésticas) (Arnot, 1993b). Assim sendo, a educação não seria libertadora para nenhum dos sexos.

Se as raparigas, agora, conseguem mais ou menos as mesmas classificações que os rapazes, parece, também, ser o caso de que as altas classificações estão a tornar-se cada vez mais irrelevantes para as carreiras futuras dos/as alunos/as (Shaw 1980). E, independentemente das altas classificações nos exames e das notas, as raparigas, tanto quanto sabemos, ainda acabam nos empregos pior pagos, menos seguros e menos interessantes.

Quais são então os processos sociais que servem para bloquear os ganhos ou a consolidação das vantagens das raparigas e das mulheres na educação?

Jennifer Shaw (1980), por exemplo, mostra como, por detrás das escolhas aparentemente voluntárias e individuais (na escola e fora da escola), residem fortes pressões sociais e oposição às raparigas partilharem as vantagens conferidas pela educação. Estas pressões e esta oposição são operacionalizadas pelos rapazes, pelos/as professores/as, pelo currículo, ou pelas características organizacionais das escolas, e são possíveis porque os valores e atitudes assim expressos são endossados, a uma escala massiva, pela cultura da sociedade mais alargada. O ponto central mantêm-se: as escolas mistas são essencialmente escolas de rapazes, na medida em que predominam os interesses dos rapazes e uma cultura masculina.

Embora rapazes e raparigas possam ocupar o mesmo espaço físico, eles e elas não ocupam o mesmo espaço social e nem sempre recebem as mesmas experiências educativas. Pode observar-se que rapazes e raparigas nem sempre são ensinados da mesma forma, mesmo quando andam na mesma escola. Algumas disciplinas — as mais conhecidas são o desporto e algumas disciplinas vocacionais — têm um impacto correspondentemente diferente.

Tal como tem sido argumentado por algumas investigações⁵⁸, mesmo na mesma sala, os alunos e as alunas não experimentam, algumas vezes, o/a *mesmo/a* professor/a: as expectativas dos/as professores/as sobre o seu desempenho, a atenção diferenciada que distribuem, o tipo de reforços e/ou punições, etc., é, às vezes, diferenciado para rapazes e raparigas, sendo os rapazes quem sai beneficiado desta diferença (Shaw 1980).

Um outro aspecto diz respeito à socialização entre pares. As crianças socializam-se umas às outras e os poderes dos/as professores/as estão fortemente limitados, também por certos pressupostos que partilham com os/as estudantes: por exemplo, a dupla escala de avaliação, uma para raparigas e outra para rapazes, que encontra expressão tanto nas dimensões sociais como na dimensão intelectual.

Nos anos 60 e 70, afirmava-se que as raparigas (sobretudo já no ensino superior), para obter as boas graças dos rapazes, fingiam-se estúpidas e desempenhavam abaixo das suas competências. Todavia, Jennifer Shaw afirma que uma das suas suspeitas é que "as raparigas não se retiram graciosamente da competição educativa, mas são empurradas para fora ao serem tornadas um grupo de referência negativo para os rapazes" (1980:71). Com isto, ela quer significar que "os rapazes se definem a si próprios como sendo qualquer outra coisa, menos uma rapariga" (idem). Os estudos têm indicado que estes processos são prejudiciais à auto-estima e à auto-confiança das raparigas. Estas, apenas pela sua presença, asseguram as condições mínimas para a auto-estima dos rapazes, o que faz com que o atribuído pareça conseguido.

Se, para as raparigas, a possibilidade de casamento mitiga o sentido de falhanço pessoal em termos educativos ou o facto de não retirarem todas as vantagens do seu sucesso escolar, para os rapazes isto significa não precisarem de se esforçar tanto, precisamente porque se sentem seguros do seu êxito.

Na melhor das hipóteses, segundo Jennifer Shaw (1980), rapazes e raparigas vivem em mundos adjacentes, não em mundos socialmente partilhados. De facto, o abuso mais ofensivo atirado ao outro sexo usa, invariavelmente, termos ligados às mulheres. Nos últimos anos da escolarização, alguns observadores comentaram muitas vezes que elas parecem desviar o seu interesse (e o seu desejo de auto-estima) dos assuntos académicos para outros assuntos mais tradicionalmente considerados femininos, como, por exemplo, a aparência pessoal e uma reputação "cuidadosamente manejada de sucesso com os rapazes" (Jennifer Shaw 1980:72). Normalmente, isto é deplorado mas considerado inevitável.

Mais ainda, as raparigas, enquanto grupo, são risíveis, e tornam-se, ainda, mais alvo de troça à medida que amadurecem, especialmente no aspecto sexual. É a

⁵⁸ Neil Keddie, Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, investigações referidas por Shaw 1980.

todos estes processos que a autora designa "submundo sexual" nas escolas. Estas práticas não deixam de convencer os/as alunos/as ou de reforçar a sua aceitação de que as divisões sexuais são, de alguma forma, parte dos fundamentos absolutos da sociedade.

Algumas investigações têm mostrado como os rapazes, enquanto grupo, têm vantagens sobre as raparigas, simplesmente porque o seu sucesso é mais publicitado, mais aplaudido e conduz a um futuro que mais obviamente regista este sucesso. Um processo similar repete-se ao nível individual, já que também aí o sucesso masculino fala mais alto do que o das raparigas⁵⁹.

Marina Subirats e Cristina Brullet (1988) realizaram uma investigação na educação básica, na Catalunha, sobre comportamentos verbais de professores/as e alunos/as⁶⁰, em que observaram notáveis diferenças no que diz respeito aos comportamentos verbais dos professores (que em parte escapam ao controle consciente) na aula, que se concretizam numa maior atenção recebida pelos rapazes, através do maior número de palavras e interpelações dirigidas a rapazes do que a raparigas, o que levou as autoras a considerar que "se dá uma elevada probabilidade de que, em qualquer aula, os rapazes recebam maior atenção verbal do/a professor/a do que as raparigas"⁶¹ (ibid:138).

Esta diferença de atenção verbal manifesta-se, também, segundo a investigação destas autoras, em diferentes padrões de utilização da linguagem: verbos de movimento (de acção) são mais dirigidos aos rapazes, enquanto os verbos que indicam interacção pessoal são mais frequentemente dirigidos às raparigas. A linguagem dirigida às raparigas é mais adjectivada, tem mais diminutivos e mais superlativos, do que a dirigida aos rapazes.

Diferentemente do que esperavam, em relação à variável "actividade na aula", as actividades em que se produz uma menor atenção às raparigas não são as da matemática, por exemplo, mas as menos formais, sobretudo as de "experiências" (actividades em que os alunos expõem — relatam — experiências do dia, das férias, etc., vivências pessoais, e o fazem, se bem percebemos, no conjunto de toda a classe, publicamente) e as "plásticas", quer dizer, as que parecem derivar do esforço do docente para atender a todos e a cada aluno. Simultaneamente, a menor presença ou

⁵⁹ Jennifer Shaw (1980) dá o exemplo de um rapaz que se descrevia a si mesmo como o melhor da turma, excepto em relação a uma rapariga: as raparigas não faziam diferença no que diz respeito ao seu sucesso.

⁶⁰ A amostra que as autoras utilizaram nesta investigação não teve um carácter representativo, tendo sido seleccionada segundo os seguintes critérios: todas as escolas são mistas, mas diferem noutras variáveis. A amostra compreende escolas de regime de propriedade diverso (privadas /públicas); de distinta envolvente (Barcelona, cintura industrial, cidade média, pequenas povoações); de âmbito social diferente (classe média, classe trabalhadora, campesinato); e de distinta posição pedagógica (escolas activas e não activas). A escolha dos centros que cumprissem estas características não pôde fazer-se por sorteio, devido, em parte, a dificuldades e as recusas de entrar nas aulas para gravar e observar, etc. (Subirats e Brullet 1988)

⁶¹ Todavia este comportamento apresentou algumas variações em termos do tipo de escola: destacou-se uma tendência ligeiramente superior para discriminar as raparigas nas escolas activas! (ibid:140)

participação das raparigas dá-se naquelas actividades mais propícias à comunicação de experiências pessoais, por exemplo, as Assembleias, a Plástica, e Experiências; contrariamente, na Linguagem e na Matemática, esta presença e participação aproximam-se ou até ultrapassam a dos rapazes (Subirats e Brullet 1988).

Os/as professores/as com menos de 30 anos, independentemente do sexo, discriminam menos do que a geração mais velha do professorado. As professoras acentuam a discriminação linguística em relação às raparigas, especialmente no que se refere a observações respeitantes ao comportamento. Correspondentemente, em termos de participação verbal dos/as alunos/as, uma docente facilita em maior medida a transmissão aos rapazes de um estereótipo masculino de actividade, enquanto a presença das raparigas é mais notável nas aulas dos/as docentes mais jovens (com menos de 30 anos), independentemente do sexo.

As autoras encontraram alguma evidência (nas entrevistas) dos estereótipos sexuais clássicos nas atribuições dos/as professores/as aos comportamentos dos alunos e das alunas, embora estes não se apresentassem com grande nitidez e a descrição, sobretudo das raparigas, fosse feita com muito mais adjectivos, alguns dos quais "contraditórios", revelando as alterações que a este nível se estão a verificar. O padrão dos estereótipos é, resumindo, o seguinte:

"os rapazes são vistos como mais violentos, agressivos, criativos, inquietos, embora às vezes também tímidos e imaturos. As raparigas são consideradas mais maduras, mais pormenorizadas e mais trabalhadoras, mais tranquilas e submissas, ainda que também, nalguns casos, mais desenvoltas. Aparece também a ideia de que as raparigas são vítimas das agressões dos rapazes, sendo qualificadas, por outro lado, como 'coquettes'. (...) Ainda que de forma muito subtil, nos comentários dos docentes deslizam valorizações negativas sobre os estereótipos femininos, especialmente os que se referem ao interesse pelo próprio aspecto, a atenção aos outros e a um certo preciosismo nos desenhos. Tudo isto é considerado como indicador de uma atitude de 'coquetterie', enquanto os comportamentos dos rapazes nunca recebem tal tipo de qualificação" (Subirats e Brullet 1988:141).

Sobre o comportamento das raparigas e dos rapazes, ressaltam um menor grau de participação geral nas aulas por parte das raparigas, com a excepção das sessões de leitura de textos. Marina Subirats e Cristina Brullet afirmam:

"...as raparigas manifestaram uma maior riqueza verbal do que os rapazes através da sua expressão escrita, não só em termos de números de palavras mas também pelo grau de adjectivação (...) [mas] não utilizam no mesmo grau que os rapazes o seu caudal léxico quando se expressam directa e oralmente perante o colectivo da classe — mesmo entendendo que tanto para uns como para outras não é o mesmo falar que escrever textos livres" (ibid:142)

As autoras concluem, portanto, que existe uma correspondência entre o discurso docente e o discurso infantil, já que, na maioria dos casos, quando há uma menor dedicação verbal do docente para com as raparigas, há, também, uma menor participação destas; mais ainda, quando as raparigas se manifestam em público, apresentam um maior empobrecimento léxico do que os rapazes (adjectivação).

Interessante é o facto de as autoras terem observado que a participação relativa das raparigas aumenta nas turmas com menos de 25 alunos, talvez pela possibilidade de um tratamento mais personalizado por parte do/a docente. Uma outra observação relevante é a de que as raparigas, para receber um tratamento verbal semelhante ou para se sentirem mais seguras nas suas intervenções, precisam de estar em turmas com número inferior de rapazes.

Segundo Marina Subirats e Cristina Brullet, o fenómeno mais notável na análise do tipo de escolas é o facto de que os mais baixos índices de interacção das raparigas aparecem nas escolas activas, onde penetraram mais as ideias e a prática da renovação pedagógica e liberal:

"neste tipo de escolas, aparece um modelo de interacção na aula no qual a discriminação do género feminino se torna patente através da coincidência de índices muito baixos em todas as sessões registadas. Isto confirma a nossa hipótese de que o discurso da igualdade, que sobressai na implantação generalizada da escola mista, conduziu, na prática, ao desenvolvimento homogeneizado do modelo masculino cuja adopção supõe, para as raparigas, uma posição secundária" (1988:142)

Esta investigação mostra, também, aspectos novos de como rapazes e raparigas actuam e constroem as suas estratégias no que diz respeito às suas relações públicas na aula.

Segundo as autoras, "a primeira conclusão é que a interiorização das normas gerais de conduta por parte dos rapazes e das raparigas é muito elevada" (ibid:143). São normas específicas para cada género: as raparigas cedem o protagonismo verbal público aos rapazes quando se trata de expressar voluntariamente experiências pessoais, o que se relaciona com a inibição das raparigas nas aulas de Experiências, de Plástica ou nas Assembleias. A sua origem parece radicar na insuficiente estimulação e na falta de segurança para intervir, que por sua vez se produz devido à desvalorização e autodesvalorização do "ser mulher".

Marina Subirats e Cristina Brullet não encontraram diferenças no que diz respeito ao interesse em relação à organização dos trabalhos escolares ou aos conhecimentos.

As raparigas inibem-se em maior grau quando o/a docente deixa a iniciativa nas mãos do colectivo, sendo aqui a dinâmica da aula claramente dominada pelos rapazes. Por outro lado, as raparigas dedicam uma percentagem maior do seu discurso a relacionarem-se com os companheiros, enquanto os rapazes dedicam

uma percentagem maior a intervenções sem interlocutor específico, o que significa que as raparigas se sentem menos protagonistas perante o colectivo e preferem um interlocutor personalizado.

Os rapazes expressam uma maior agressividade e tendem a resolver os conflitos de forma autónoma, enquanto as raparigas tendem a pedir mais a ajuda do docente. As raparigas adaptam-se mais à norma, transgridem menos os limites do discurso e não se implicam pessoalmente nos processos de interacção pública. As autoras concluem: "desta maneira, reproduz-se na escola o facto de que o protagonismo dos âmbitos públicos pertence às pessoas do género masculino" (Subirats e Brullet 1988:145).

O conjunto destas observações realizadas nas escolas leva as autoras a concluir que, na Catalunha, a escola mista não é ainda um modelo igualitário:

"a unificação escolar e de critérios de formação não se fez pela fusão dos estereótipos masculino e feminino, mas pela extensão dos primeiros ao conjunto dos indivíduos. Nas escolas em que este processo se encontra mais avançado, as raparigas são cada vez mais incluídas nas actividades dos rapazes; mas ao mesmo tempo, produz-se um maior menosprezo das atitudes consideradas tradicionalmente femininas, que de certo modo se apresentam como menos dignas de ser incluídas e transmitidas pela escola. A ordem dominante é uma ordem masculina, e isso de forma crescente, facto que pode não se opôr directamente a um tratamento igualitário dos indivíduos de ambos os sexos, mas que remete para uma diferenciação e hierarquização dos géneros. O modelo é o masculino, inclusivamente nos seus aspectos transgressores. O modelo feminino tradicional não tem cabimento na ordem docente" (ibid:145-6).

A investigação mostra, paralelamente, que os rapazes e as raparigas não são tratados igualmente. As raparigas são tratadas como "rapazes de segunda ordem". O estereótipo continua a actuar, muito embora mais ao nível do inconsciente do professorado: os rapazes estão destinados ao protagonismo público e, por isso, são estimulados para esse protagonismo. As raparigas recebem uma dupla mensagem: poderão participar, mas não ostentar o seu protagonismo. Deverão interiorizar a disciplina e a bagagem escolares, mas deverão aprender a manter-se em segundo plano.

Nas entrevistas realizadas aos professores, as autoras não encontraram normas de diferenciação legitimadas, excepto no que se refere ao corpo (desportos, casas-de-banho, vestiários).

O que também é muito importante para a educação em Portugal (pelos seus paralelismos) é que Marina Subirats e Cristina Brullet encontraram que as características sexistas da educação não se manifestam actualmente em diferenças de rendimento, facto que, segundo elas, contribui para a invisibilidade desta forma de

discriminação, dado que o êxito escolar se mede em termos desses mesmos rendimentos.

"Todos os dados permitem pensar que a discriminação sexista afecta, não a capacidade de êxito académico — tende mesmo a reforçá-lo, dada a maior adesão das raparigas à norma manifesta —, mas a construção da personalidade e a segurança em si mesmas enquanto mulheres. (...) E é por isto que as raparigas, embora alcançando os mesmos níveis educativos no ensino primário e médio, escolhem depois cursos e profissões considerados menos valiosos para a sociedade e daí obtêm menores gratificações económicas e de prestígio. É a confiança em si mesmas, nos seus próprios critérios e na sua capacidade para afrontar todo o tipo de responsabilidades o que perderem no processo educativo e, em geral, em todo o processo de socialização." (Subirats e Brullet 1988:146)

A ordem social nas escolas é vivida diferentemente por raparigas e por rapazes. Nesta ordem social masculina, os/as professores/as, muitas vezes, não têm consciência de como a não intervenção nos conflitos sexuais e raciais é um acto político significativo a favor de uma forma específica de ordem de género e de raça (a do género masculino e a da raça branca).

2.3.1. Os manuais escolares e a imagem das mulheres na escola coeducativa

Um outro aspecto relevante para a consecução da igualdade de oportunidades para as raparigas nas escolas em regime de coeducação é o campo relativo aos manuais escolares, que constituem um instrumento importante de trabalho para professores e alunos.

Existe já algum trabalho sobre os manuais escolares dos diversos níveis de ensino, com exclusão do ensino superior. O trabalho pioneiro e corajoso de M^a de Fátima Bivar, retrata bem a formação ideológica que era inculcada nas crianças portuguesas em idade escolar, onde "... o familialismo untuoso, o bucolismo decrépito, a terna colaboração de classes, o irracionalismo patrioteiro, o culto da ordem e asseio, a vocação da assépcia que evita a catástrofe sempre iminente, o academismo pedante, a sufocação pedagógica" (Bivar 1975:25) foram elementos fundamentais da formação ideológica do salazarismo.

Depois do 25 de Abril, temos também outros trabalhos, nomeadamente de Anne Marie Fontaine (1977), de Ivone Leal (1979), Eugénio Brandão (1979) e José Fonseca (1994) que mostram como, apesar da "revolução dos cravos" e já nos finais da década de 70 e nos anos 80, as mulheres continuavam a ser alvo de uma mensagem de inferioridade do sexo feminino.

Anne Marie Fontaine ⁶², no estudo que realizou, afirma que, nos manuais de 1974/75, "o homem é definido essencialmente pelo trabalho profissional e a mulher pela função maternal" (1977:155). No que diz respeito ao homem, a autora observa que a sua função no seio da *família* é determinada pela importância atribuída ao seu trabalho profissional, já que, "é o sustentáculo principal, senão o único, da unidade familiar à qual assegura o pão, o vestuário, a habitação e a instrução, isto é, o desenvolvimento físico e intelectual" (ibid). É o pai que assegura a ligação entre a família e o mundo, "é o detentor da autoridade, do poder, da moral. (...) não se discutem as suas ordens. Jamais participa nas tarefas domésticas, mas tudo está pronto quando ele chega" (ibid:157-8). Por seu turno, o papel da mulher e mãe desenvolve-se, sobretudo, dentro do quadro do lar. O seu trabalho profissional, quando citado, nunca é descrito, tratando-se de "uma actividade secundária que não exige qualidades, nem conhecimentos específicos" (ibid:158). As mulheres aparecem como "inteiramente dependentes do homem: têm necessidade do seu apoio se querem fazer carreira, o que, aliás, é excepcional; fechadas, geralmente, no quadro estreito da casa, são muito sensíveis aos elogios, parecem um pouco estúpidas, deixam-se facilmente iludir e precisam de ser protegidas" (ibid:159). A sua dignificação e o seu valor aparecem através dos filhos, que amam e por quem sacrificam até a própria vida.

Comparando estes manuais com os de 1975/76, a autora constata que, embora diferentes dos de 1974/75 em relação a alguns aspectos, "continuam a perpetuar a imagem discriminante da época precedente, no que diz respeito aos papéis sociais de ambos os sexos" (ibid:170).

O que é interessante constatar é que, se há alguma alteração, vai no sentido de erradicar a imagem da mulher nesses manuais. Segundo a autora, "a personagem feminina tende a desaparecer e, quando presente, é no papel anacrónico de mulher "coquette", caprichosa, fraca, receosa e, eventualmente, inspiradora das obras dos homens; as suas actividades limitam-se ao domínio doméstico." (Fontaine:170). Nestes manuais, "em geral rapazes e raparigas, pais e filhas, vivem em dois mundos, indiferentes um ao outro"⁶³. (ibid:171).

Ivone Leal constata que, embora não encontrando uma imagem única, se conseguem discernir imagens complementares que acabam por desenhar uma forte imagem da mulher: "a da mulher-mãe, completamente entregue ao seu papel de

⁶² Fontaine (1977) realizou um estudo sobre a transmissão dos papéis sexuais na escola primária portuguesa através dos manuais de 1974/75, redigidos anteriormente ao 25 de Abril, mas ainda autorizados "depois de submetidos a uma selecção oficial especial", e dos de 1975/76 redigidos ou revistos durante o ano anterior.

⁶³ A autora refere: "Encontrámos um só caso de um rapaz que admirava uma rapariga ou que lavava a louça." (ibid:171)

'criadora-educadora' para os quais vive e que, sem ela, parece, não sobreviveriam" (1979:15)⁶⁴.

Não se trata já do bucolismo decrépito, nem do irracionalismo patrioteiro, não. Mas o familialismo untuoso pouco mudou, a mulher continua a ser representada com os mesmos papéis sociais: a da mulher-mãe. Algum ar fresco vem através das imagens infantis, onde se manifesta, nestes manuais, "o sinal de que a sociedade portuguesa não parou, existe o conflito, vivido pelas pessoas e pelos grupos, entre as imagens interiorizadas e as aspirações diferentes, entre os modelos antigos e a realidade nova" (ibid:17).

Isabel Barreno (1985) ressalta, também, como os conteúdos das disciplinas não são neutros e transmitem uma visão do mundo centrada no masculino, fornecendo-nos uma chave para ler a forma como são vistos os homens e as mulheres: na ciência, na filosofia, na religião, no trabalho social "como formas de apropriação do real em geral e da Natureza em particular (...) o actor sempre visto é o homem; só no domínio do religioso a mulher é vista e mencionada, mas muito menos como criadora, e muito mais como seguidora e mesmo manipulada" (ibid:25). A autora realça que "não surgiram novas imagens femininas em substituição destes protótipos que se esfumam: acontece que o traço mais marcante em relação às mulheres, nestes livros, é justamente a ausência e o silêncio ou, pelo menos, a esbatida presença e o quase inexistente discurso" (ibid:43). É justamente esta *ausência* ou *exclusão* o centro da crítica feminista dos anos 70 e 80 em relação ao currículo escolar nas escolas mistas.

Há, também, alguns trabalhos sobre as personagens femininas e masculinas na literatura infantil (Leal 1982). As personagens femininas, quando ficção, são etéreas, irreais, em contraste com as masculinas, que lutam, viajam, realizam coisas.

Assim, no que diz respeito à escola coeducativa, o movimento feminista internacional denunciou o "submundo sexual" das escolas, que encontrou expressão nos "espaços" e nas "liberdades" criados pelas ideologias do individualismo e da autonomia individual do discurso liberal, dando lugar ao assédio, à linguagem sexualmente abusiva e racialmente ofensiva, à padronização de comportamentos para as alunas, as mensagens transmitidas subrepticamente através dos manuais escolares, reforçando noções tradicionais de feminilidade e masculinidade assentes na classe e na raça.

⁶⁴ Ivone Leal segue na sua análise, afirmando: "Parece-nos grave que seja essa a única imagem proposta afinal como modelo a interiorizar. Grave porque, também na sociedade portuguesa, os papéis não permaneceram inalteráveis, e é socialmente incorrecto persistir em querer reservar à mulher tarefas do governo da casa, trabalho doméstico, cuidado dos filhos, assim como excluí-la de outro tipo de participação na vida social" (1979:17).

3. EM JEITO DE SÍNTESE...

Neste capítulo, problematizam-se os paradigmas dominantes sobre o que constitui movimento social (Cohen 1985), argumentando-se que as suas concepções excluem ou tratam periféricamente o movimento feminista e os movimentos sociais contemporâneos.

Defende-se que os movimentos sociais contemporâneos não se situam, apenas, na procura de uma identidade social, nem numa luta estratégica, em ordem a obter maior eficácia e rentabilização dos recursos mobilizados, nem tão pouco são comportamentos colectivos em consequência de situações de crise social. Integram perspectivas diversificadas, lutas, acção política e grupos organizados, em que a sua identidade social se vai construindo, não automaticamente, antes num processo complexo e dinâmico. Desenvolve-se, então, uma conceptualização de *movimento social*, com base em Offe (1985), capaz de incluir estas características.

A concepção deste autor sobre movimentos sociais estimulou este percurso pela acutilância da sua definição de movimento social, retirando-lhe a carga estratégica, massiva e homogénea das concepções tradicionais e sugerindo uma conceptualização capaz de incluir, simultaneamente, os movimentos heterogéneos, fragmentados, caracterizados, também, por uma luta global e local. Nesta concepção, tem-se, ainda, em conta não só os elementos *novos* destes movimentos sociais, como também aqueles elementos que são novas reformulações de tradições mais antigas (anarquismo, feminismo, etc.). Conceptualizando *movimento social* como a *acção política e social* de *actores (actoras)* que tenham reivindicações para a sociedade e que, nesta ordem de ideias, lutem por uma mudança social vinculativa a toda a comunidade social (Offe 1985), é possível conceptualizar o *feminismo* como *movimento social*.

O movimento feminista, sendo um movimento social heterogéneo, é, aqui, caracterizado pela presença de quatro correntes que têm implicações diferentes para a reflexão sobre a educação e que, simultaneamente, propõem diversas estratégias de intervenção neste campo.

As feministas *pela igualdade (formal)* centram as questões na mudança das "mentalidades", das atitudes e do quadro legal. Propõem, por isso, uma estratégia *desgenderizadora* na escola que significa uma motivação das raparigas e dos rapazes para áreas não estereotipadas, pressionando, também, no sentido de alterações ao nível da lei.

As perspectivas *radicais*, assentando no princípio da *diferença*, conceptualizam a fonte de opressão feminina num sistema autónomo do capitalismo — o patriarcado. Para a escola, propõem uma estratégia *centrada nas mulheres*, desenvolvendo valores e ética da *cultura feminina*, por oposição aos valores

masculinos. Nesta perspectiva, a escola deve constituir-se como espaço de debate de questões que, ali, têm sido ignoradas: as da esfera privada, da sexualidade, do cuidar dos outros, etc.. Esta estratégia passa, também, por dar poder (*empowering*) às mulheres, no sentido de consciencializarem a opressão histórica de que têm sido alvo e de empreenderem a luta pela transformação desta situação.

As perspectivas *marxistas/socialistas* e as feministas *negras* parecem não acreditar que a escola possa desempenhar um importante papel na mudança social. Os seus principais contributos foram a articulação entre a subordinação de classe, de género e de etnia e o aprofundamento teórico das diferenças *entre* as mulheres. Este debate tem algo em comum com as perspectivas *críticas*, quer da Sociologia da Educação (teorias da reprodução), quer do Currículo. Na escola, defenderam uma estratégia *crítica*, de levantamento da consciência, tanto dos professores como da população escolar. As feministas *negras* trazem, para a reflexão sobre a educação formal, o contributo da subordinação racial e, daí, da necessidade de a combater.

Finalmente, neste capítulo, debate-se a problemática da coeducação. Trouxemos para esta reflexão os contributos teóricos de feministas nacionais e estrangeiras sobre os processos pelos quais, na escola, se continua a transmitir uma noção de subordinação das mulheres: a existência de um *submundo sexual* nas escolas, as imagens transmitidas pelos manuais escolares, um currículo assente em valores masculinos e num saber científico masculinizado, conduzindo, à construção social de uma ordem masculina nas escolas.

No capítulo seguinte, apresentam-se as decisões tomadas no que diz respeito às questões metodológicas e técnicas, ao percurso efectuado nesta pesquisa e à problematização da implicação numa atitude epistemológica inserida num paradigma qualitativo de investigação em ciências sociais.

CAPÍTULO SEGUNDO

AS QUESTÕES METODOLÓGICAS DESTA ANÁLISE

A investigação em ciências sociais tem vivido, nos últimos anos, uma crise paradigmática, no que diz respeito ao que constitui conhecimento científico. Esta crise tem sido conceptualizada por diversos/as autores/as (inclusive feministas) que atribuem diferentes designações ao que eram as condições epistemológicas e metodológicas e àquelas que começaram a surgir nos últimos anos.

Santos caracteriza-a como "revolução científica" sugerida, entre outras questões, "pela reconceptualização em curso das condições epistemológicas e metodológicas do conhecimento científico social" (1987:43). Para este autor, a crise situar-se-ia na actual confrontação entre um *paradigma dominante* e um *paradigma emergente*. O primeiro caracteriza-se pela transladação para as ciências sociais da epistemologia das ciências naturais (positivismo) e o segundo, cuja configuração apenas se anuncia no horizonte, seria "o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente" (idem:37), apagando-se cada vez mais a dicotomia entre as ciências naturais e as ciências sociais. Está em causa uma nova concepção, até nas próprias ciências naturais, de que "todo o conhecimento científico-natural é científico-social" (ibid); onde todo o conhecimento, abandonando do caminho da especialização do saber, se assume como "local e total" (ibid:46); onde todo o conhecimento, deixando para trás a ficção da neutralidade e admitindo maior tolerância aos valores humanos e religiosos (ibid:50), se constitui também como "auto-conhecimento", esbatendo as fronteiras e hierarquias entre observador/a e observado/a; onde a produção do próprio conhecimento científico visa o diálogo com outras formas de conhecimento e, portanto, também "constituir-se em senso comum" (ibid:55).

Para Bisquerra (1989), estamos em presença de dois grandes paradigmas — o "quantitativo" e o "qualitativo" — que propõem posturas epistemológicas distintas. No paradigma quantitativo, identificado com o positivismo, o objectivo da investigação é estabelecer relações causais que suponham uma explicação do fenómeno, pretendendo-se a construção de leis (generalizações independentes do tempo e do contexto, isto é, explicações nomotéticas) onde as hipóteses são o passo prévio para a sua obtenção. As finalidades da investigação são descrever, explicar, controlar, predizer (como já dizia Comte), baseando-se no pressuposto de que o investigador é neutro, detém a verdade ou pode obtê-la, fundamentalmente através da utilização da realidade social como "um dado externo", singular, tangível, fragmentável, convergente e, por isso, objectificada (reificada) (Koetting, in Bisquerra 1989:50).

O paradigma "qualitativo" engloba uma série de variantes que Bisquerra subdivide, fundamentalmente em três: "interpretativo", "crítico" e "emergente". O que é comum a estas cambiantes dentro do paradigma "qualitativo" é uma concepção de construção de conhecimento científico referindo-se à pessoa, considerando a sua acção como significativa e orientada para o futuro, para a mudança social. Neste paradigma, considera-se que a produção do saber está imbuída de valores, quer por parte dos/as observados/as, quer por parte do/a investigador/a; procura-se conhecer, não só as intenções dos/as actores, assim como as suas interpretações do mundo; são sobretudo estudos intensivos em pequena escala; não se trata de provar — verificar — teorias ou hipóteses mas de gerar, interpretar ou compreender numa interacção participativa; os métodos de recolha de dados não se especificam previamente; o desenho da investigação é reflexivo, recursivo, evolutivo e flexível; pretende ser holística; podem incorporar-se descobertas que não tinham sido previstas; reconhece-se que a realidade social é de natureza múltipla e dinâmica e que a interacção do/a investigador/a com os/as sujeitos/as investigados/as modifica os/as sujeitos/as e o/a investigador/a (Bisquerra 1989).

Enquanto no modelo interpretativo a preocupação recai sobre a descoberta — investigação iluminativa —, no modelo crítico enfatiza-se a intervenção no sentido da mudança social para uma sociedade mais justa. Diferentemente de Boaventura de Sousa Santos, para Bisquerra, o paradigma "emergente" é a procura dialéctica de uma síntese entre métodos qualitativos e quantitativos, considerando-os não opostos, mas complementares.

As feministas, muito através dos chamados *women's studies*, têm produzido bastante reflexão sobre o que pode constituir uma — ou várias — "epistemologia(s) feminista(s)". Segundo Maggie Humm (1989), a maioria das feministas não propõe que a teoria feminista tenha uma única metodologia. Todavia, todas concordam que deve ser *para* mulheres, que deve ser útil para melhorar as vidas quotidianas de uma diversidade de mulheres e que todos os métodos devem permitir uma subjectividade consciente em que mulheres estudem mulheres num processo interactivo, sem a distinção artificial objecto/sujeito entre pesquisador/a e pesquisado/a. Portanto, uma "epistemologia feminista" situar-se-ia claramente num paradigma "qualitativo". Assim, para Shulamit Reinharz a metodologia feminista deve basear-se na análise da experiência vivida pelas mulheres, integrando elementos subjectivos e qualitativos (cit. por Humm 1989). Por seu turno, Mary Daly alerta para a "tirania da metodolatria" que constitui um obstáculo a novas descobertas, argumentando que esta tirania tem sido institucionalizada como equivalente a "bom" trabalho académico pela academia masculinizada (cit. por Humm 1989). Catharine Mackinnon sugere que *método* dá um contributo positivo

para a teoria feminista já que organiza e determina o que conta como evidência e define o que é tomado como verificação. Segundo esta autora, a tarefa da teoria é explorar os conflitos e as conexões entre os métodos (in Humm 1989).

Nesta dissertação, está em jogo uma forma de fazer investigação em Ciências Sociais assente num paradigma qualitativo, enquadrado naquilo que procuramos como epistemologia feminista. Neste capítulo, abordaremos, em primeiro lugar, a noção de discurso que esteve nos pressupostos da nossa análise; em segundo lugar desenvolveremos as opções metodológicas, especificando a escolha das inquiridas, o que constitui para nós entrevistar e a análise de conteúdo efectuada; e, por último, abordaremos as questões relativas à nossa implicação neste trabalho.

1. O QUE É O DISCURSO

A noção de discurso que utilizamos neste trabalho parte da ideia de que o poder é investido no discurso, daí que as práticas discursivas podem reproduzir e manter as relações de poder ou constituir formas de oposição e resistência a essas relações de poder (Ball 1990)⁰.

O conceito de discurso está directamente relacionado com o conhecimento e o poder. Conhecimento e poder são inseparáveis, as formas de poder estão imbuídas internamente de conhecimento e as formas de conhecimento são penetradas pelas relações de poder (Ball 1990:17).

Assim, poder e conhecimento são duas faces da mesma moeda. Ball, partindo de Foucault, afirma:

"O conhecimento não reflecte as relações de poder mas está imanente nelas. Os discursos são, por isso, sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos incorporam significado e relações sociais, constituem tanto a subjectividade como as relações de poder. Discursos são "práticas que sistematicamente dão forma aos objectos sobre os quais eles falam... Discursos não são sobre objectos, não identificam objectos, eles constituem-nos e, na prática de o fazerem, ocultam a sua própria invenção" (1990:16).

Para este autor, as possibilidades para a construção do significado são estabelecidas através das posições sociais e institucionais nas quais se produz um discurso. As palavras e as proposições têm diferentes significados de acordo com o

⁰ O Ball, por sua vez, assenta a sua noção de discurso no trabalho de Michel Foucault. Segundo Foucault: "Nenhum conjunto de conhecimento pode ser formado sem um sistema de comunicações, acumulação, registos e deslocação (desalojamento) que é em si uma forma de poder que está ligado na sua existência e funcionamento a outras formas de poder. Inversamente, nenhum poder pode ser exercido sem a extracção, apropriação, distribuição, ou retenção do conhecimento. A este nível, não há conhecimento, por um lado, e sociedade por outro, nem ciência e Estado, mas apenas formas fundamentais de conhecimento/poder..." (Foucault, in Ball 1990:17).

seu uso e as posições sociais de quem as usa. Assim, em sua opinião, "o conhecimento é aquilo a partir do que uma pessoa pode falar numa prática discursiva." (Ball 1990:17). O significado das palavras emerge, não a partir da linguagem, mas a partir das práticas institucionais das relações de poder, da posição social. As palavras e os conceitos mudam à medida que são empregues em discursos diferentes, construindo certas possibilidades para o pensamento e excluindo outras.

Todavia, na medida em que os discursos são constituídos por inclusões e exclusões, ou seja, por aquilo que pode ser dito como também pelo que não pode ser afirmado, podem ser práticas discursivas, não só de reprodução de relações de poder, como também de antagonismo às relações de poder existentes. Assim, de acordo com Ball, os discursos "mantêm-se em relações antagônicas com outros discursos, outras possibilidades de significado, outras reivindicações, direitos e posição; isto é o 'princípio da descontinuidade' de Foucault" (ibid:18). Os discursos são, então, construídos através da luta, onde os significados são ganhos ou perdidos e onde o que está em jogo é muito mais do que apenas palavras ou discursos.

Assim, os discursos tanto podem ser um instrumento e efeito do poder, como também um ponto de resistência e um ponto de partida para uma estratégia de oposição. São construídos nas lutas pelo significado e o que é jogado nessas lutas vai para além das palavras que os constituem.

A teoria de Foucault sobre o discurso, particularmente a que respeita à sua desconstrução dos "Discursos Verdadeiros" é bastante pessimista e deixa pouca margem para a construção de alternativas.

Todavia, a este nível, os *women's studies*, a par do reconhecimento da importância do trabalho de Michel Foucault (Barrett 1992), têm desenvolvido alguma crítica a este autor. Podemos distinguir, entre outros, os autores Isaac Balbus (1987) e Judith Butler (1987).

Balbus defende que existe confrontação entre a teoria de Foucault e o discurso feminista, concretamente através da teoria psicanalista feminista de Dorothy Dinnerstein, Nancy Chodorow, Jane Flax e o próprio Isaac Balbus (1987:169). Na posição de Foucault, existem aporias ou inconsequências internas que só podem ser superadas por uma reformulação da sua posição, o que exigiria, citamos:

- "a) distinguir entre Discursos Verdadeiros libertários e autoritários; e
 - b) atribuir o discurso feminista da maternidade à primeira categoria e não à última."
- (Balbus 1987:169)

Segundo o autor, o peso da sociedade patriarcal está presente na forma como trabalhamos, tomamos decisões, filosofamos e sentimos. Simultaneamente, a visão de uma sociedade "pós-patriarcal", onde estas componentes da vida estivessem totalmente reorganizadas, põe em causa as pretensões totalitárias da Razão que

pretende ser capaz de objectivar as condições da sua própria existência (Balbus, 1987:181). Partindo de um ponto de vista feminista e, no caso defendido pelo autor, feminista psicanalista, a desconstrução que Foucault faz de um discurso/prática disciplinadora desmascara a sua origem masculina. Foucault, ao elaborar uma "excomunhão" da *História Contínua*, torna impossível, às mulheres, falar da misoginia historicamente universal de que têm sido alvo e contra a qual têm lutado. Desta forma, a própria teoria foucaultiana *disciplina* as mulheres, ao privá-las das armas com que podem entender e começar a superar a sua subordinação universal (Balbus 1987). Foucault faz equivaler Discurso Verdadeiro a "autoritarismo". A História ocidental não seria nada mais do que a sucessão de diferentes complexos poder/conhecimento, diferentes regimes da verdade, como afirmam Lerner e Gillan¹, referidas por Balbus.

Desta forma, existem dois problemas na teoria de Foucault sobre os Discursos Verdadeiros. O primeiro diz respeito ao facto de que o próprio Foucault não pode explicar a sua própria resistência, sem renunciar à sua excomunhão enquanto sujeito constituinte. O segundo consiste em que não pode explicar *nenhuma* resistência que seja não-reactiva (que tente antecipar uma nova forma de relação entre o poder e o conhecimento) sem fazer referência a uma subjectividade que é distinta e algo mais do que apenas um efeito da disciplinação (Balbus 1987).

Embora para Foucault, subjectividade e subjugação sejam termos correlativos, quando fala de uma subjectividade que dá "um sopro de vida à História", abraça exactamente o tema da construção do sujeito, do qual, afirma, nos devemos desfazer (Balbus 1987).

Balbus defende que existe um Foucault comprometido com uma forma de Discurso Verdadeiro em oposição ao Foucault que insiste nas perniciosas consequências de qualquer forma de Discurso Verdadeiro (ibid:185). Balbus defende a possibilidade de um (ou vários) discurso(s) não autoritário(s) e potencialmente libertador(es), diferentemente de uma concepção de que todos os Discursos Verdadeiros são autoritários, homogêneos e totalizantes. Assim, um Discurso Verdadeiro libertador teria como elementos constituintes:

- "1. um conceito de História Contínua embora não *do desenvolvimento*
- 2. um conceito de totalidade *heterogênea*
- 3. um conceito de subjectividade *encarnada*" (ibid:189).

Portanto, não deixando de reconhecer limitações aos pressupostos teóricos feministas em que assentamos a construção desta dissertação, partimos de uma noção de discurso em que este pode ser totalizante ou libertador, homogeneizante ou proporcionador da heterogeneidade, exclusivo ou inclusivo. É nesta medida que

¹ Balbus está a referir-se à obra LERNER e GILLAN (1982) *Michel Foucault: Social Theory and Transgression*, New York: Columbia University Press.

o objectivo de dar visibilidade aos discursos feministas sobre educação se inscreve, nesta perspectiva, na linha da luta pela construção do significado, neste caso, do que é uma educação democrática para as mulheres. -

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Do ponto de vista técnico, a recolha de informação foi feita através de *entrevistas em profundidade*.

Inicialmente, tínhamos pensado enviar um questionário a várias mulheres conhecidas e reconhecidas como feministas, de entre as quais entrevistaria quatro ou cinco.

O questionário (ver Anexo 1) foi elaborado e enviado pelo correio a mulheres feministas que íamos contactando por telefone. Fizemos este contacto por telefone porque reconhecemos que, em Portugal, é normalmente muito difícil as pessoas darem atenção aos "papéis escritos". Nestes telefonemas fomos sugerindo a algumas das mulheres a realização de uma entrevista algum tempo depois.

Nos segundos contactos, fomos percebendo que as pessoas contactadas consideravam o questionário como difícil de responder e que preferiam abordar oralmente as questões. O guião das entrevistas baseou-se nas perguntas do questionário mas, como se tratou de entrevistas semi-dirigidas, a dinâmica da interacção levou a que o guião não tivesse sido seguido com rigidez. De realçar que, aquando das entrevistas, as mulheres que inquirimos tinham o questionário "à mão" e iam, às vezes, durante a entrevista, consultando as perguntas.

Resolvemos, então, alargar o número de entrevistas até nove. Parámos, aqui, por termos de atender à restrição do tempo para completar este trabalho. Não foi sem custo que aceitamos esta limitação, já que gostaríamos de entrevistar outras feministas importantes na cena portuguesa da época: Maria de Lourdes Pintasilgo, Isabel do Carmo, Helena Neves, Maria Belo, Manuela Conceição Afonso, Graça Abranches, Maria Emília, Odete Filipe, Clara Lourenço, etc..

Embora com carácter exploratório, este trabalho permitir-nos-á, neste momento, trazer para o debate sobre a educação as principais questões levantadas pelas feministas nos anos 70 e 80 em Portugal. Alguns contributos, porventura interessantes e relevantes que poderemos não ter incluído, serão retomados na continuação deste estudo, continuação essa que está assegurada pelo facto desta investigação ser parte integrante do projecto N.O.R.A. — Novos Olhares, Reivindicações Antigas —, financiado pela JNICT e sediado no CIIE da FPCEUP, com a duração de 3 anos.

2.1. Escolha das inquiridas

A reflexão e a teoria feministas sobre a educação têm tido bastante desenvolvimento em países como a Grã-Bretanha, os USA, a Austrália, França, etc.. Como tem sido em Portugal? Será que não tem havido nem sequer reflexão? Se tem havido, tem sido individual, fruto das experiências e trajectórias pessoais ou tem sido colectiva, capaz de envolver os grupos militantes na luta contra a subordinação da mulher na instituição escolar?

Por estas questões, entre muitas outras que foram surgindo, decidimos entrevistar *feministas*. Não quem possa eventualmente ter ideias "avançadas" sobre a educação ou sobre as mulheres, mas mulheres que percepcionam a sociedade actual como atravessada pela desigualdade de género e que se afirmam feministas.

A decisão tomada foi, assim, a de escolher inquiridas entre mulheres que, de alguma forma, se afirmam publicamente como feministas ou identificam as suas ideias políticas com personalidades internacionais claramente reconhecidas como feministas. Isto porque, quando uma pessoa se designa a si própria de um *ismo*, está não só a adoptar os valores, crenças e ideologias, como também a assumir o reconhecimento e o conhecimento (por mais pequeno que seja) da História desse *ismo*. Conhecendo a palavra e ao identificar-se com o seu significado, a pessoa passa a considerar-se como fazendo parte dessa tradição, da sua história, da sua memória².

A escolha das entrevistadas teve também outros critérios. Tivemos intenção de entrevistar feministas históricas — Maria Teresa Horta, Isabel Barreno, Fina d'Armada — que contribuíssem com o seu ponto de vista. Lamentamos não ter entrevistado mais. Mas queríamos, também, recolher testemunhos de feministas mais recentes — Berta Nunes, Alda Sousa, Madalena Barbosa —, de mulheres que se envolveram em grupos feministas militantes, de outras com actividade importante no campo da educação — Isabel Romão e também Isabel Barreno — e ainda de outras que optaram por uma intervenção / reflexão com menor ligação às organizações do movimento — Virgínia Ferreira, Teresa Joaquim. A escolha destas últimas baseou-se na ideia de que muitas mulheres, embora não deixem de trabalhar no sentido de uma mudança feminista da sociedade, não têm especial "predilecção" por formas organizadas de luta (grupos, coordenações, comissões, etc.) e parecia-nos importante ouvir também as suas vozes. Também porque

² Ninguém se considera cristão apenas identificando-se com os dez mandamentos; reporta-se também a toda a história do cristianismo, à Igreja ou, melhor dizendo, às suas diversas Igrejas, às diversas versões do cristianismo. Se uma pessoa defende que todos são irmãos, isto não é evidência suficiente para classificá-la como cristã. Há muitos outros sistemas de pensamento religiosos em que ela se pode inserir. O mesmo podemos dizer sobre o marxismo. O facto de alguém achar que todos as pessoas deviam ter iguais condições de vida, direito a trabalhar, etc., que fazem parte do rol dos argumentos marxistas, não é condição suficiente para afirmar que essa pessoa é marxista, facto até que ela pode recusar ou contestar.

queríamos ouvir mulheres com posições diferentes em relação aos tipos de organização, de acção e de objectivos de luta. Queríamos também entrevistar mulheres que estivessem no campo da educação — professoras e investigadoras como Fina d'Armada, Virgínia Ferreira ou Isabel Barreno — e outras que não estivessem directamente ligadas com a escola para recolher pontos de vista do interior e do exterior da educação.

Pensamos que estas diferenças de ponto de partida enriquecem a visão sobre os processos concretos dentro das escolas e outros mais gerais da articulação entre a educação e as outras questões globais. Quisemos também entrevistar mulheres de diferentes pontos do país, no sentido de evitar uma certa macrocefalia lisboeta a que estamos habituadas/os em Portugal — e, daí, alargar as entrevistas ao Porto, Coimbra e a outras zonas do país. Embora não tivesse sido critério importante de escolha das entrevistadas, é interessante notar alguma variedade em termos de cursos profissionais — Literatura, História, Medicina, Biologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia — embora a formação em História seja claramente dominante.

Não podemos deixar de salientar a coragem e a generosidade destas entrevistadas, na medida em que, apesar das responsabilidades enquanto mulheres intelectuais e investigadoras ou escritoras, se arriscaram a formular as suas opiniões na incerteza e transparência genuína da oralidade e da informalidade.

2.2. Entrevistar

A realização de entrevistas como técnica fundamental de recolha de informação empírica tem sido bastante utilizada nas Ciências Sociais e, nessa medida, há bastantes publicações — manuais de "metodologia" — que dão indicações sobre como agir para fazer entrevistas *cientificamente*. Estes manuais são praticamente unânimes na consideração de que a única forma realmente *científica* de entrevistar é seguindo o manual.

No que diz respeito às entrevistas, os manuais de metodologia enfatizam, segundo Ann Oakley (1992:36):

- "a) o seu estatuto como um instrumento mecânico de recolha de dados;
- b) a sua função como uma forma especializada de conversação na qual uma pessoa faz as perguntas e outra dá as respostas;
- c) a caracterização dos/as entrevistados/as essencialmente como indivíduos passivos; e
- d) a redução dos/as entrevistadores/as ao papel de perguntar e de promover a relação".

Segundo a autora (1992), nestas publicações, são predominantes duas tipificações distintas, embora a disjunção entre as duas nunca seja comentada.

Numa, o/a entrevistador/a é um "sistema combinado de fonógrafo e gravador" (Rose, cit por Oakley 1992:57): quer o/a entrevistador/a, quer o/a entrevistado/a são participantes despersonalizados no processo de pesquisa. Na segunda, o/a entrevistador/a é tipificado/a como psicanalista: a relação do/a entrevistador/a com o/a entrevistado/a é hierárquica e é o corpo de saber especializado, que o/a entrevistador/a possui, que permite que a entrevista seja conduzida com sucesso. O/a entrevistador/a faz comentários e insinuações não directivos para encorajar uma livre associação de ideias que revela *a tal verdade* que a investigação se propõe revelar³.

Neste paradigma, que Ann Oakley (1992:58), englobando as duas tipificações, denomina de "higiénico", há um pressuposto implícito de que as pessoas inquiridas são facilmente influenciadas e podem responder de acordo com o que percebem que são as nossas posições — aquilo que também se chama o factor *desejabilidade social*. Parte-se do princípio que, se o/a investigador/a deixa claro quais são as suas opiniões, os/as observados/as — neste caso, através de entrevistas — tenderão a "deslizar" para as posições do/a investigador/a, devido, em parte, à percepção de que este/a se reveste de maior poder social e de maior legitimidade.

Ann Oakley (1992) realça as contradições internas ao paradigma de uma investigação "higiénica", que está presente nos manuais metodológicos sobre a realização das entrevistas: por um lado, exige-se distanciamento para garantir a objectividade mas, por outro, sugere-se a necessidade de estabelecer algum tipo de relação com o/a entrevistado/a no sentido de facilitar a recolha de informação. A autora afirma:

"...a razão pela qual o entrevistador deve fingir que não tem opiniões (ou não possui a informação que o/a entrevistado/a pretende) é porque se se comportar de outra forma pode 'enviezar' a entrevista" (Oakley 1992:36)

A pesquisa que realizámos, embora não representativa, mostra claramente que não é assim. Quando, na interacção estabelecida, são formuladas opiniões ou perguntas que incluem posições expressas, se as entrevistadas não estão de acordo, podemos encontrar duas situações: a) às vezes, repondem "pois", algo mecanicamente, mas não desenvolvem o assunto, antes continuam o seu próprio raciocínio, independentemente do que foi dito; b) a segunda situação aparece quando elas, mais ou menos distraidamente, dizem "pois" ou "sim, sim", mas rapidamente, ao compreenderem exactamente o que estava a ser dito, recuam e explicam: "não, não, olha que não, não é bem assim". Veja-se, por exemplo:

"G — E ao mercado de casamento, também.

Ent.B — Claro. Não, isso aí já não sei... Isso também já era dantes, um bocado.

³ Segundo Ann Oakley, "o termo 'entrevista não-directiva' deriva directamente da linguagem da psicoterapia e leva a lógica da impersonalidade do/a entrevistador/a ao seu extremo" (Oakley 1992:37).

G — Estava a pensar...

Ent.B — Nestes tempos ninguém vai para a Universidade para arranjar um namorado!" (transcrição da Ent.2)

Na análise qualitativa que fizemos, tivemos em conta segmentos de discurso semanticamente significativos⁴, o que permite não cair no erro de considerar as expressões como "pois, pois" ou "sim, sim" com real significado, já que muitas vezes desempenham apenas uma função fáctica na comunicação oral. Os excertos retirados mostram que as entrevistadas mantêm uma coerência lógica no seu discurso que não é facilmente abalável pela expressão da opinião da entrevistadora.

Pode ser argumentado que é assim neste estudo porque as mulheres entrevistadas são de classe média instruída e que, se assim não fosse, seriam mais influenciáveis. Talvez. Mas outras investigações, inclusivamente a de Ann Oakley, não sendo com mulheres instruídas de classe média, têm também mostrado que a interacção que se estabelece entre entrevistador/a e entrevistadas/os tem de ser uma interacção *real*, isto é, assente numa verdadeira comunicação entre duas ou mais pessoas, onde cada parte dá e recebe, e não uma relação unívoca com uma parte inquiridora e outra apenas respondente.

Com isto não queremos dizer que as pessoas presentes nesta interacção específica que é a entrevista, ficam no mesmo ponto em que estavam antes. Qualquer observação *mexe* com o "campo de observação", mesmo quando se trata de um inquérito de tipo quantitativo, apenas com perguntas "fechadas". Mesmo neste caso, as pessoas são confrontadas com questões que, de uma ou doutra forma, as levam a reflectir sobre o assunto em investigação e, *a posteriori*, não se mantêm no ponto em que se encontravam à partida. Mas isto não significa que as pessoas passem, automática e rapidamente, para posições muito diferentes das que tinham inicialmente.

Ann Oakley ilustra, no artigo citado, como algumas das mulheres que entrevistou diversas vezes (durante um longo período de tempo, desde a gravidez até aos primeiros anos de vida dos/as filhos/as das inquiridas) foram lentamente mudando a sua posição face às questões que a própria investigação lhes foi colocando. O que a autora realça é que este paradigma presente nos manuais remete para um ponto de vista sociológico masculino, onde sobressaem valores como "objectividade", "distanciação", "hierarquia", "ciência" como prioritários à vida das pessoas. Assim, valores como a subjectividade, a implicação, a tentativa de estabelecer algum tipo de relação igualitária entre entrevistado/a-entrevistadora estariam, para este paradigma, no pólo do que seria *errado* fazer para que as entrevistas se enquadrassem num trabalho científico.

⁴ O risco seria maior se tivéssemos optado por segmentos muito curtos do discurso.

Se as mulheres são caracterizadas como sensíveis, intuitivas, incapazes de objectividade e de distanciação emocional, permanentemente imersas no estabelecimento e manutenção de relações pessoais, os homens são, segundo a autora, percebidos de forma antagónica:

"[os homens são vistos] como os possuidores de uma orientação instrumental nas suas relações com os outros⁵. As mulheres são as exploradas, as abusadas; são incapazes de explorar outros pela fraqueza 'natural' do altruísmo — uma qualidade que é também a sua força como esposas, mães e donas-de-casa." (Oakley 1992:38)

No seu artigo, Ann Oakley defende que:

"... quando uma feminista entrevista mulheres:

- 1) o uso de uma prática prescritiva de entrevista é moralmente não defensável;
- 2) são evidenciadas contradições gerais e irreconciliáveis no coração do paradigma dos manuais de metodologia; e
- 3) torna-se claro que, na maior parte dos casos, o objectivo de conhecer as pessoas através de entrevistas é melhor conseguido quando a relação da/o entrevistadora/or com a/o entrevistada/o é uma relação não-hierárquica e quando a entrevistadora está preparada para investir a sua identidade pessoal na relação". (ibid:41)

Também nós, baseando-nos em novas formas de encarar o "campo observado" na metodologia sociológica de paradigmas que têm feito as suas rupturas com o positivismo⁶ — que vêm, não só dos chamados *Women's Studies*, mas também da sociologia crítica —, encaramos as entrevistas como momentos privilegiados de interacção recíproca, onde as formas hierárquicas fossem o mais possível atenuadas⁷. Foram bem-vindas, por nós, as questões que as próprias mulheres levantaram, as não-respostas às questões que lhes formulámos, a criatividade com que nos responderam, a intersubjectividade que permitiram.

Uma outra questão é clara para nós: não pretendemos, nem fazia parte das nossas intenções, *usar* as entrevistadas como objecto de investigação sem que elas pudessem ter, pelo menos, algum controlo. De facto, a análise efectuada foi

⁵ Não seria, então, accidental, na opinião de Ann Oakley, "que os manuais de metodologia (com uma notável excepção: Moser 1958) refiram o entrevistador como masculino." (Oakley 1992:39) [às vezes, por exemplo, as entrevistadas aparecem no feminino quando se especificam como lidar com situações em que a amostra é constituída por donas-de-casa]. Não deixa aqui de ser relevante o que Jean Baker Miller (cit. por Oakley 1992:40) afirma: "Os dominantes estão normalmente convencidos de que a forma como as coisas são é boa e correcta, não só para eles mas especialmente para os subordinados. Toda a moralidade confirma esta visão e toda a estrutura a apoia."

⁶ Ann Oakley afirma: "(...) a sociologia espelha a sociedade quando não vê a interacção social do ponto de vista das mulheres. Ao mesmo tempo que todas as pessoas têm sentimentos, «a nossa sociedade define as dimensões cognitiva, intelectual, ou racional da experiência como superiores ao emocional ou sentimental» (...) Pelo prisma da nossa cultura tecnológica e racionalista, somos levadas a perceber e a sentir as emoções como irrelevantes ou impeditivas de conseguir fazer as coisas». Daí os seus papéis nas entrevistas. Mas «uma outra razão para os sociólogos» negligenciarem as emoções pode ser a tentativa da disciplina de ser reconhecida como uma 'ciência real' e a necessidade consequente em focar nas características mais objectivas e mensuráveis da vida social. Isto coincide com os valores da 'cultura masculina' tradicional (Hochschild, in Oakley 1992:40)"

⁷ Mais uma vez, a autora realça que, nos manuais (que espelham um pouco o que é sociologicamente considerado correcto), os entrevistadores definem o papel dos/as entrevistadas como subordinados/as, estabelecendo-se uma "hierarquia entrevistador—entrevistado [como] uma racionalização da desigualdade" (Oakley 1992:40).

devolvida às inquiridas, permitindo-lhes verificar se os sentidos atribuídos correspondiam à análise feita. A este respeito, Ann Oakley esclarece, quanto às suas opções metodológicas:

"Dissecando mais ainda a minha prática de entrevistar, houve três razões pelas quais eu decidi não seguir o código dos manuais de ética com respeito a entrevistar mulheres.

Primeiro, não considerei razoável adoptar uma atitude puramente exploradora das entrevistadas como fontes de dados. O meu envolvimento no Movimento de Mulheres nos princípios dos anos 70 e no renascimento do feminismo num contexto académico levou-me, juntamente com muitas outras, a reavaliar a sociedade e a sociologia como paradigmas masculinos e a querer trazer alguma mudança no tratamento académico e cultural tradicional das mulheres. 'Sororidade', um conceito nebuloso e problemático mas, apesar de tudo, importante, certamente exigia que as mulheres reavaliassem a base das suas relações umas com as outras (...) Uma segunda razão para sair de uma ética convencional de fazer entrevistas foi que olhava a pesquisa sociológica como um meio essencial para dar maior visibilidade à situação subjectiva das mulheres, não apenas na sociologia, mas, de forma mais importante, na sociedade, do que aquela que tem tido. (...) uma nova consciência da/o entrevistadora/or como um instrumento para promover uma *sociologia para as mulheres*, isto é, como ferramenta para tornar possível articular e registar os comentários das mulheres na exacta questão do ser mulher numa sociedade capitalista patriarcal. (...) A terceira razão (...) foi que tinha descoberto, em experiências anteriores de fazer entrevistas, de que uma atitude de recusar-me a responder a perguntas ou a dar qualquer tipo de feedback não era útil em termos do objectivo tradicional de promover 'relação'. Um papel diferente, que pode ser designado 'sem intimidade não há reciprocidade', pareceu-me especialmente importante em entrevistas em profundidade de longa duração. (...) Isto envolvia ser sensível não só às questões que me faziam (pela outra parte) mas às que não eram perguntadas. É importante a definição que a/o entrevistada/o faz da/o entrevistadora/or." (Oakley 1992:49)

Foi na base de preocupações relacionadas com a sororidade, com o dar visibilidade às mulheres e com os aspectos relacionais necessariamente presentes numa situação de pesquisa que nos posicionamos na realização das entrevistas e que as submetemos a uma análise de conteúdo.

2.3. A análise de conteúdo

No que diz respeito à metodologia de análise da informação recolhida, optámos pela *análise de conteúdo*. Embora o nosso objectivo seja *o discurso* — ou os discursos — não pretendemos fazer uma "análise de discurso", conquanto possa,

hoje, estar mais em voga do que a própria análise de conteúdo, como afirmam Ghiglione et. al. (1980). O nosso objectivo não é produzir conhecimentos sobre a "análise de conteúdo", sobre a linguagem ou sobre a Língua. Os nossos objectivos, no que concerne à análise da informação recolhida, são, como já afirmámos anteriormente, os seguintes:

1. dar visibilidade ao discurso de mulheres feministas portuguesas sobre educação, como se disse anteriormente;

2. trazer para o seio da educação questões que nos parecem relevantes para o debate sobre como conseguir uma escola mais democrática (neste caso para as raparigas).

Portanto, para nós, a análise de conteúdo é, antes de mais, um instrumento de organização do texto, de forma a sistematizar um pouco mais as questões e as ideias referidas nas entrevistas. O(s) sentido(s) substanciais dos discursos estão já na transcrição que foi feita nas entrevistas. A nossa pretensão, porque estamos também implicadas nesta problemática, é devolver esse(s) sentidos, trazê-los à luz, na forma de um texto que possa englobar as regularidades, os consensos, assim como as particularidades, os desacordos.

Poderíamos afirmar em consonância com Ghiglione et. al.:

"Para-nós, a análise de conteúdo é, antes de tudo, *uma prática inscrita numa pragmática*. Com isto queremos dizer que uma análise de conteúdo participa de um processo de investigação em que, num dado momento, estão implicados actores sociais. Ela é apenas uma parte deste processo que a ultrapassa e sobredetermina, conferindo-lhe, assim, os seus critérios de pertinência. Com efeito, o jogo dos actores e das finalidades sociais implicam uma procura, um início, um desenvolvimento, um fim, e efeitos e avaliações." (1980:4)

Assim, a análise de conteúdo insere-se numa *prática social*. Investigadora e entrevistadas, comunidade académica e feministas portuguesas, entre outros, fazem parte de um contexto social, onde os diversos actores em presença jogam aí os seus interesses e têm, por isso, a sua própria noção de verdade, a *sua* verdade. Aqui, o nosso papel enquanto profissionais (na universidade e na educação) é, antes de tudo, tornar claras estas distintas noções de "verdade", trazer, para o seio da comunidade académica portuguesa e para o interior do debate sobre a escolarização, "verdades" bastante ignoradas, esquecidas, escondidas.

Como afirmam Ghiglione et. al.:

"... o analista interveniente está dentro desta prática. E, por conseguinte, tem de se acomodar a uma noção de eficácia que tenha em conta as verdades, muitas vezes contraditórias, dos diferentes actores sociais, de que ele próprio é uma das componentes. Enquanto tal, tem a sua própria verdade. Enquanto profissional, tem que responder a uma procura. A sua eficácia nortear-se-á, então, nos termos de

confrontação da sua verdade com a procura, entendendo-se que, do começo até ao fim da intervenção, assistir-se-á a ajustamentos da oferta de um e da procura do outro." (Ghiglione et. al. 1980:5).

A escolha desta metodologia na procura do discurso feminista sobre educação, baseada em recolha de informação viva — memórias, ideias, experiências, percursos — conduziu-nos a um caminho enriquecedor da problemática mas, simultaneamente, à contradição de encontrar reflexões *individuais* que temos a "pretensão" de reenviar para a dimensão de "discurso(s)" feminista(s), ainda incompleto pelo facto deste estudo ser apenas exploratório.

O carácter individualizado da recolha de dados, feita através de entrevistas semidirigidas, permitiu recolher muito mais informação do que o que se esperava. A análise foi feita tendo como orientação duas dinâmicas: por um lado, reunindo as regularidades, aquilo que é comum às entrevistadas e, por outro, as singularidades, aquilo que é particular a algumas delas. Não tivemos preocupações com a frequência das respostas, pelo que o que é comum e o que é diferente não fica registado se é minoritário ou maioritário.

No que diz respeito ao tratamento da informação, a análise de conteúdo é, regra geral, dividida em três tipos: a) *dedutivo*, em que a preocupação fundamental se situa na verificação da teoria, numa linguagem hipotética definida previamente e aplicada depois ao material empírico; b) *indutivo*, em que a análise consiste em abstracções sucessivas partindo do material empírico, fazendo agregações de significado; e c) *interactivo*, aquela análise que se situa entre a linguagem teórica e a linguagem dos discursos das respostas empíricas (Correia 1993).

A este respeito, podemos dizer que fizemos uma análise de tipo *interactivo*, de carácter *intensivo*. Com isto queremos dizer que, embora não perdendo de vista o nosso quadro teórico de referência, tivemos a preocupação de trazer para o nosso trabalho as *categorias emergentes* do discurso das entrevistadas, tentando restituir a sua lógica e sentido internos, ao mesmo tempo que fizemos algum esforço para trabalhar em profundidade a informação sobre um mesmo tema, incluindo as regularidades e as particularidades das respostas e as associações a outros temas. Procurámos, assim, que a nossa análise nos permitisse estruturar, numa *démarche interpretativa e compreensiva*, a construção de *ideal-tipos*, através da complementaridade dos diferentes discursos.

Quanto à segmentação do discurso das inquiridas, optámos por grandes segmentos semânticos, no sentido de evitar a espartilhação muito fina que poderia levar a alguns riscos de interpretação. Seguimos, nesta análise, os critérios atribuídos como importantes para a análise de conteúdo: exclusividade, pertinência, exaustividade e objectividade (Bardin 1977). Com exclusividade, queremos dizer que um excerto, incluído numa dimensão ou numa categoria, não foi utilizado para

mais nenhuma outra. A pertinência reporta-se ao critério de escolher os excertos mais relevantes para a categoria, se esta vem do quadro teórico, ou para a categoria emergente do material empírico. Pensamos ter seguido este critério de pertinência, embora, em última análise, remeta para os nossos pressupostos, que pensamos ter deixado claro no capítulo do enquadramento teórico. Em relação à exaustividade, queremos dizer que a informação recolhida, através das entrevistas, foi toda passada naquilo que chamámos *primeira análise*, e que pode ser verificado no Quadro I - Pré-Categorias (Anexo 1). Infelizmente, não conseguimos tratar toda a informação nos outros níveis de análise, nomeadamente na sua interpretação e compreensão. Estamos convictas que a continuação deste trabalho nos permitirá explorar as dimensões do discurso das entrevistadas que não foram incluídos nesta análise.

Partindo da primeira análise, os excertos foram divididos em dois grandes temas: a) feminismo e b) educação.

No tema feminismo (ver Quadro II, Anexo 1) incluímos as seguintes dimensões:

1. Feminismo, o que é?
2. As tensões do movimento feminista.
3. O debate entre a igualdade e a diferença.
4. Houve movimento feminista em Portugal?
5. As "Lutas das Mulheres" nas décadas de 70 e 80.

A dimensão que denominámos "as lutas das mulheres nos anos 70/80 em Portugal" revelou-se de maior complexidade e extensão dos que as outras dimensões, pelo que decidimos fazer uma categorização em separado (ver Quadro III, Anexo 1).

No tema educação (ver Quadro IV, Anexo 1), as dimensões são as seguintes:

1. Principais preocupações com a educação no movimento feminista dos anos 70 e 80.
2. Papel da escola.
3. A coeducação.
4. Uma "Ordem Masculina" nas escolas.
5. As linhas para a mudança.

Na medida em que a categoria "ordem masculina nas escolas" se revelou de importância crucial e bastante presente nas entrevistas, resolvemos apresentá-la à parte, conforme aparece no Quadro V (ver Anexo 1).

Partindo da divisão do material empírico nestes dois grandes temas, e submetendo-o a um terceiro nível de análise, já com a integração da reflexão

teórica e alguns contributos da pesquisa documental⁸, sintetizámos as dimensões e as categorias dos dois grandes temas para a redacção final que aparece no capítulo IV da análise do feminismo em Portugal nos anos 70 e 80 e no V de análise do(s) discurso(s) das mulheres feministas sobre a educação.

3. A IMPLICAÇÃO

Fazer esta dissertação foi mais do que trabalho de investigação. Apareceu, também, como um momento de auto-reflexão, de balanço sobre a actividade militante feminista. Contribuiu, ainda, para perceber um pouco melhor o que funcionou (e o que funciona) na actividade feminista, quais são as questões, os factores que entravam (e que entram) em jogo nesta luta das mulheres que é tão *sui generis*.

Foi também uma caminhada difícil — dolorosa e prazerosa. Dolorosa, pelo esforço de descentração, de deixar de intervir, de deixar de "arbitrar" com o que se acha mais correcto e importante, para deixar fluir os critérios de "correcto" e de "importante" que cada mulher deixou entrever em cada entrevista. Prazerosa, na medida em que permitiu conhecer melhor mulheres tão implicadas, a cuja actividade em prol das mulheres devemos o facto de poder fazer a dissertação de mestrado sobre o feminismo.

Todavia, este percurso tem-se demonstrado um pouco labiríntico. Apesar de decidido, desde o início, a construção do objecto de estudo deste trabalho não foi feito de uma assentada. Foi muitas vezes construído e reconstruído (como diz Bourdieu 1977), com as contribuições de colegas e das próprias entrevistadas. O que aconteceu foi também interessante num outro aspecto: feitas as entrevistas e transcritas para o papel, ao fazer a sua análise e confrontando com a teoria, fomos ficando, por um lado surpreendidas com algumas opiniões expressas, argumentos apresentados, propostas feitas, mas, por outro lado, a surpresa crescia à medida que, na continuação da pesquisa teórica, se encontravam similaridades entre as entrevistadas e as autoras que se estavam a ler.

As entrevistadas apresentam pontos de vista diferentes. Não no sentido de se oporem, antes no sentido de um diálogo. Silencioso, porque dentro das páginas que fomos construindo. Talvez este diálogo consiga ganhar som e ser ouvido, por elas e também por outras mulheres. Caroline Ramazanoglu (1992) diz que precisamos de ouvir as outras mulheres ainda com mais atenção. O mestrado foi isso que me

⁸ Ver "Fontes Consultadas sobre as Organizações Feministas — Décadas de 1970 e 1980", incluídas na bibliografia e, também, Anexo 2.

permitiu: ouvir cuidadosamente e devagar o que as mulheres que entrevistei disseram.

"A resistência e luta feministas continuarão onde quer que as mulheres desenvolvam consciência política feminista (...) As alianças não necessitam de ser permanentes ou formalmente organizadas, mas as mulheres podem colocar os seus esforços no estabelecimento de redes e ligações umas com as outras de forma a contraatacar o prescreativismo moral e a fragmentação que actualmente coloca a política feminista em perigo. Temos que ouvir as outras mulheres ainda mais cuidadosamente e alargar a nossa consciência sobre a vida das outras mulheres" (Ramazanoglu 1992:292)

As entrevistas foram um momento muito estimulante. Às vezes, deixávamos-nos "embalar" na conversa sobre questões que algumas das mulheres tão apaixonadamente lançavam; outras vezes, não insistíamos nalgumas das perguntas. É assim que, por exemplo, a questão do que "o movimento feminista pensava e reflectia sobre a educação nos anos 70 e 80", acabou, por vezes, por deslizar para os anos 90. Mas este fruir da interacção nas entrevistas permitiu um interconhecimento que constituiu, para nós, grande enriquecimento.

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise das entrevistas, quer no que diz respeito à memória sobre o movimento feminista português, quer relativamente às questões que, nas décadas de 70 e de 80, se levantaram em Portugal sobre a problemática de uma educação mais igualitária para as raparigas.

CAPÍTULO TERCEIRO

FEMINISMO EM PORTUGAL, NAS DÉCADAS DE 70 E 80

Como desenvolvemos no capítulo I, ao definir-se movimento social, tem-se em mente, não só a mobilização de recursos de acordo com uma estratégia e a procura de identidade, mas também um conjunto de actores sociais e políticos que clamem ver-se reconhecidos como tal e que pretendam uma alteração global da sociedade. Assim, entendemos feminismo como um movimento social, embora não um movimento de massas.

Neste capítulo, argumenta-se que houve feminismo em Portugal, nas décadas de 70 e 80, sobretudo no que se refere ao período de 1978 a 1984, que corresponde à campanha pelos direitos reprodutivos, conhecida como *campanha pelo aborto*. O feminismo português é constituído por organizações bastante frágeis e efémeras, o que, na História da luta política das mulheres, constitui a sua força e a sua fraqueza.

Tal como já dissemos atrás, consideramos feministas as organizações e as pessoas que lutam pela melhoria do estatuto pessoal, social, económico e político das mulheres. Feminismo é aqui um conceito codificador, no sentido de distinguir de organizações "femininas" que, embora possam afirmar que querem a melhoria do estatuto das mulheres, o fazem em primeiro lugar, "pela família" ou "pela sociedade". Feministas, neste trabalho, é um qualificativo para organizações e mulheres que — embora com perspectivas, propostas e estratégias diferentes — lutam pelas mulheres enquanto pessoas, com direitos iguais como cidadãs.

Partindo da análise das entrevistas bem como de alguma informação documental subsidiária sobre o movimento feminista em Portugal nos anos 70 e 80, apresentaremos, então, as perspectivas das entrevistadas sobre o que constitui feminismo, o que foram as lutas das mulheres nesse período, quais as tensões que atravessaram o movimento, o debate sobre a igualdade e a diferença e, finalmente, se houve ou não *movimento feminista*.

Não é possível, no âmbito desta dissertação, fazer uma análise exaustiva das perspectivas feministas em Portugal nestas décadas. Esperamos, contudo, despertar o interesse para a continuação deste trabalho.

1. FEMINISMO, O QUE É?

Feminismo nas palavras das mulheres

A noção de *feminismo* para as mulheres que entrevistámos engloba um movimento com três grandes componentes — luta política, ideologia e (auto)consciência — que se complementam entre si.

Feminismo é um movimento político de luta por uma sociedade nova, por novos valores e maior equilíbrio de poder entre homens e mulheres, como diz uma das mulheres entrevistadas:

"É um movimento político, também sócio-cultural e quotidiano, de luta por uma sociedade nova, onde o masculino e o feminino tenham valores de paridade. (...) A questão está fundamentalmente nessa paridade, entre esses valores. Portanto, nada daquilo que seja feminino ou masculino seja considerado superior ou inferior." (entrevista H)

É a luta política para que sejam dadas às mulheres "oportunidades" de escolherem os seus próprios destinos, nas palavras de uma outra inquirida:

"O feminismo é, de facto, a luta para que as mulheres consigam ter — a palavra 'oportunidade' está tão gasta!... mas, enfim... — as mesmas oportunidades que os homens, no sentido, de facto, de escolherem a vida que elas querem e não estarem demasiado pressionadas por tarefas que lhes são impostas, por esta ou por aquela razão, geralmente decorrentes de estereótipos que ainda vigoram." (entrevista D)

Assim, feminismo é a luta política das mulheres "por si próprias", pela sua dignidade, o que inclui, entre outras coisas, também a sua sexualidade, como diz uma outra das pessoas entrevistadas:

"O feminismo é a luta das mulheres por si próprias! Sim, por se honrar pela dignidade, pelo seu encontro consigo próprias, pela sua sexualidade, com a sua dignidade! Penso que o feminismo é essencialmente isto: a luta das mulheres pela sua dignidade, pela sua autenticidade." (entrevista C)

É também uma ideologia, uma perspectiva de encarar o mundo para lutar pela sua transformação:

"Para mim o feminismo é uma doutrina, um movimento, uma ideologia da transformação social, em que as perspectivas específicas dos problemas que afectam as mulheres são tomadas em conta." (entrevista B)

É "uma grelha de análise", um "código de leitura" da realidade social, ainda nas palavras da mesma pessoa:

"O feminismo foi extremamente importante na minha vida, porque representa uma grelha de leitura do mundo, das coisas que me acontecem, do que eu vejo acontecer à minha volta. Foi sobretudo isso que trouxe, digamos, à minha vida: que contamina tudo, desde as práticas mais quotidianas, às mais excepcionais, desde as materiais às menos materiais, simbólicas e não sei quê. Realmente, é um código de leitura que me permite pensar as coisas todas, desde cinema, a isto, àquilo, à vida propriamente dita." (entrevista B)

Mais ainda, feminismo é a *tomada de consciência* das mulheres, quer da história da situação do género feminino na sociedade, quer de si próprias, enquanto mulheres:

"Ser feminista é, em primeiro lugar, ter consciência do papel que as mulheres têm na sociedade em que vivemos e até um pouco da história da evolução desse papel nas várias sociedades, ao longo do tempo, e como é que as mulheres foram conseguindo adquirir alguns direitos através da sua luta. É ter consciência da discriminação a que as mulheres estão sujeitas; ter consciência de que os papéis rígidos, que esta sociedade impõe ao homem e à mulher, podem ser um obstáculo à felicidade das pessoas e ao desenvolvimento das suas capacidades; ter consciência também de que alguma coisa tem a ver com a falta de poder da mulher o que a conduz a situações de indignidade humana, em que elas são violentadas de várias formas e submetidas a relações de dominação..." (entrevista F)

Esta (auto)consciência conduz à acção política, no sentido de alterar a condição da mulher:

"... ter consciência das várias facetas deste papel, na sociedade actual, que nós podemos chamar discriminatório, e de alguns aspectos mesmo de opressão e, por isso, fazer algum esforço para mudar essa situação. Há várias formas de o conseguir e eu, pessoalmente, até já estive nessa tentativa de maneiras diferentes." (entrevista F)

No feminismo, a (auto)consciência anda a par da luta social, política e pessoal, também no quotidiano. Uma das entrevistadas afirma:

"Penso que me defino como feminista enquanto tenho consciência de mulher, enquanto me interrogo como mulher. Desde os meus 15, 16 anos, a partir da altura em que eu comecei a ler mulheres como a Simone de Beauvoir, que eu me questiono enquanto mulher. E que me exijo, autenticamente, enquanto mulher. E que exijo saber quais são os comportamentos das mulheres e aquilo que *se diz* que são os comportamentos das mulheres." (entrevista C)

A sociedade que o feminismo propõe não está muito clara, como nos diz uma das inquiridas:

"feminismo é um movimento essencialmente político, mas que se reflecte em tudo, e que luta por uma sociedade nova, que não está acabada, que nem nós próprias sabemos para onde é que vamos. Essa sociedade pela qual luta a feminista não tem ainda horizonte definido." (entrevista H)

E será talvez no tipo de sociedade que se propõe que as posições feministas se dividem. Genericamente, feminismo é muito lato, como afirma uma das entrevistadas:

"Há muitas definições de feminismo. Feminista é qualquer pessoa que luta pela igualdade de oportunidades de vir a ser o que tem potencialidades e capacidades de vir a ser." (entrevista I)

Mas a diversidade dos olhares sobre a situação das mulheres e das propostas para a sua alteração não são vistos como exclusivos, antes como diferentes procuras para a complexidade que é mudar o estatuto social e político das mulheres. Como

diz uma das pessoas, as feministas portuguesas gostavam de ter claro qual o caminho:

"Não sou muito sectária no sentido de achar que esta posição é feminista e aquela não é... Quer dizer, gostava de ter, assim, uma grande fezada e pensar que a verdade estava ali. Mas não tenho." (entrevista B)

E a união das mulheres para a luta não passa necessariamente pelo acordo total, como se afirma numa das entrevistas:

"Feminismo, provavelmente, podia não ser a mesma coisa para toda a gente. A consciência vivida individualmente pode ser diferente de pessoa para pessoa. Mas eu penso que aquilo que nos uniu, enquanto grupo, foi considerarmos que havia lugar na sociedade para grupos de mulheres, para um movimento autónomo de mulheres." (entrevista G)

Para as entrevistadas, uma coisa é certa: a luta das mulheres não se consegue isolada da luta pela transformação de outras formas de opressão, por uma sociedade globalmente diferente, como diz, entre outras, esta entrevistada:

"Para mim, o feminismo nunca esteve desligado doutras questões. Nunca foi uma coisa que eu desgarrei, que fosse contra os homens... Tem muito a ver com uma questão global — da maneira como a sociedade está organizada —... para mim, que sou de filosofia, com um certo tipo de pensamento, onde as singularidades são completamente anuladas, em termos de um universal neutro, *soi disant* neutro, mas que, no fundo, é profundamente masculino." (entrevista A)

Feminismo é, portanto, um movimento social heterogéneo, englobando uma ideologia da transformação social que tem em conta os problemas específicos das mulheres e uma (auto)consciência da sua situação de subordinação, no sentido de conduzir à acção política por uma sociedade sem horizonte definido, mas onde o masculino e o feminino tenham valores de paridade.

Tornar-se feminista

Como diz Maria de Lourdes Pintasilgo, "não há feminismo que se refugie na generalidade e na abstracção: o único lugar onde pode nascer a minha consciência feminista é a *minha* condição de mulher" (1980:23). A esta etapa, segue-se uma segunda, caracterizada pela passagem do pessoal ao colectivo, em que se vivencia "a experiência da universalidade da dominação sexista. Por um fenómeno de empatia com situações que não se viveram pessoalmente, as mulheres reconhecem-se como provenientes duma mesma e única discriminação" (idem).

Nas palavras das entrevistadas, a consciencialização feminista é um processo lento, cuja riqueza e diversidade só *a posteriori* apresenta coerência e sentido.

Tornar-se feminista constituiu, para estas mulheres, percursos diferenciados: através da contestação que reportam à infância ou à adolescência; através do difícil acesso à instrução; e através da política.

Assim, para umas, a infância e a adolescência foram etapas da vida em que se tornaram evidentes os constrangimentos sexistas na formação da identidade, acarretando-lhes muitos dissabores por serem *diferentes* do que estava estereotipadamente determinado:

"Quando eu, nos meus 15 anos, me insurgia contra atitudes e obrigações, entre aspas, de fazer determinado tipo de coisas porque era uma menina, porque era uma rapariga, isso já era ser feminista sem o saber. Enquanto reclamava esse facto. Quando me diziam. «—Ah! mas tem que ser, porque a menina tem que gostar das saias»... «—Mas porque é que a menina tem que gostar da saia? Porque é que tem de vestir de cor-de-rosa? Mas eu não gosto nada disso!» (...) Isto é já uma atitude, inconsciente, mas feminista. Quando se começa a contestar, a dizer que não se querem as coisas, com consciência disso, começa-se a ser feminista conscientemente." (entrevista C)

"Sou feminista há muitos anos. Já me fazia confusão o tratamento diferente de rapazes e raparigas quando era adolescente." (entrevista I)

A entrada pode ser também pelo campo do conhecimento, como diz uma das entrevistadas, ao referir-se ao facto de que, formada em História, vinda de uma família de mulheres camponesas do Minho, tem um "canudo" em *história masculina*:

"Para começar, eu tornei-me feminista precisamente no ano de 1970. Certo. Exacto. Embora o feminismo seja uma coisa em que a gente vai ouvindo uma aqui, vai ouvindo outra acolá e vai crescendo, digamos, até à explosão em que eu disse «vou ser feminista e seja o que Deus quiser!», acho que foi no ano em que me formei. E digo que foi no ano em que me formei pelo seguinte: porque quando me encontrei com o canudo na mão, com uma licenciatura em história, tomei uma consciência muito grande daquilo que tinha: uma licenciatura em história masculina e não uma licenciatura em História, como ainda hoje pretendem que eu tenha. Eu tenho uma licenciatura em história masculina, digam o que disserem! (...) Ser do Minho, de uma família de mulheres e só me ensinarem aquilo que os homens fizeram, valha-me Deus! Eu disse: «isto está tudo errado». Foi aí que eu comecei a demolir os muros todos." (entrevista H)

Também uma outra faz a sua entrada no feminismo pela via do conhecimento, pela academia, articulando saber e vivência pessoal, neste caso referente ao trabalho doméstico:

"Casei em 76. A partir daí é que comecei a ver as lutas, as resistências, as estratégias. Realmente, isto é algo de muito fundo. Bem, em 79 fui a Inglaterra para um curso de 3 meses. A grande discussão era em torno do carácter produtivo ou improdutivo do

trabalho doméstico. (...) Descobri todo um mundo de bibliografia e de discussão em torno destas questões e, na altura, era uma coisa para que estava realmente muito sensibilizada. Comecei a ler coisas. A minha entrada no campo feminista foi exactamente pelo ponto em que estou ainda, não sei... É, realmente, uma entrada pelo conhecimento, pelo debate, pela academia." (entrevista B)

A terceira entrada é pela militância política, é um alargamento da sua politização e entendimento de como transformar a sociedade, como no caso desta mulher:

"Lembro-me que entrei para a CNAC, quando se fazia a campanha a favor do aborto e da contracepção. Tinha vindo de um período em que, após ter militado em grupos marxistas-leninistas, me ter um pouco desiludido com as doutrinas e com a militância e de ter posto em questão muitas das coisas em que acreditava, passei por uma fase sem qualquer tipo de intervenção social, até que comecei a ter vontade de participar em alguma coisa e essas questões das mulheres começaram a preocupar-me. Acho que recebi informação de um abaixo assinado em relação à questão do aborto e comecei a interessar-me pelo assunto e depois fui a uma reunião e comecei a trabalhar desta forma." (entrevista F)

O contexto político, social, cultural em que emergiu o feminismo português das décadas de 70 e 80 — pouco antes do 25 de Abril e naqueles anos que se seguiram à revolução dos cravos — estava tão longe das reivindicações pela libertação das mulheres como o que as primeiras feministas enfrentaram em todo o mundo no séc. XIX e, em Portugal, no início do séc. XX. O peso da moralidade católico-salazarista era esmagador e prolongou-se muito para lá do 25 de Abril, apesar da radicalização do movimento popular em muitos aspectos da vida social — mas não nos aspectos morais, privados, íntimos.

Como exemplos, poderíamos dizer que o próprio termo *mulher* tinha, na altura, uma conotação ligada à prostituição ou ao serviço doméstico. Era um termo depreciativo e está presente na memória das feministas portuguesas a coragem necessária para se assumirem como *mulheres*, por oposição a *senhoras*, e o esforço para os grupos se denominarem *de mulheres*. Mesmo dentro dos grupos se achava que incluir a palavra "mulher" no nome do grupo serviria para afastar outras mulheres.

Por isso, algumas feministas portuguesas foram muito confrontadas pelas suas posições. Como refere uma das entrevistadas:

"Sobre o meu primeiro artigo, recebi duas cartas: uma delas chamava-me lésbica, porque achava que as mulheres que defendiam outras mulheres é porque gostavam de mulheres, e mulher que goste de mulher é lésbica. De um homem, naturalmente. Esta foi a minha estreia. Depois disso... — Jesus! — disseram-me sempre que eu era mal amada, até recebia cartas de homens a oferecerem-se porque achavam que eu não tinha

um homem, que estava a precisar de peso. Tive de tudo. Senti sempre uma certa oposição às minhas ideias feministas. O padre da minha terra, do altar, contra os meus artigos. Uma vez até leu um!" (entrevista H)

Uma outra recorda:

"Fizemos uma exposição em 1978 que andou em escolas, em sindicatos, em grupos, e que tinha painéis referentes a vários temas. Lembro-me particularmente de um que, na altura, era considerado muito provocatório, era até chocante para algumas pessoas e que foi o painel sobre a contracepção, em que (...) expunhamos um preservativo, uma caixa de pílulas, um DIU, um diafragma. Tudo isto era tão tabu!... O preservativo não estava no invólucro, estava aberto. Nós achávamos que era importante mostrar como é que a contracepção podia ser feita de várias formas. E como os próprios objectos, os próprios meios de contracepção tinham uma existência física, que era importante ser mostrada." (...) "O abaixo-assinado 'Nós Abortámos...' foi um escândalo nacional. Em França assinaram umas 343 mulheres! Aqui foram muitas mais — quase três mil — que declararam publicamente e o nome delas veio nos jornais a dizer que já tinham abortado alguma vez na vida." (entrevista G)

Mas nem todas as mulheres experimentaram confrontações pelas suas posições feministas, como podemos constatar:

"Realmente, trabalho num ambiente muito excepcional, muito particular. E relativamente às minhas colegas só tenho apoio, estímulo e até uma certa mágoa por eu não fazer mais coisas: gostariam que eu desse cursos sobre Women's Studies, etc." (entrevista B)

As feministas portuguesas, exceptuando situações protegidas mais particulares, foram muito confrontadas pelas suas ideias e os ataques que receberam diziam sobretudo respeito à sua vida privada, familiar e sexual — que é, usualmente, o ataque preferido que é feito às mulheres que se aventuram na esfera pública.

2. AS "LUTAS DAS MULHERES"¹ NAS DÉCADAS DE 70 E 80

Os anos 70 e 80, em Portugal, constituem um período em que diversos grupos e organizações feministas — com destaque para o MLM, a CNAC, a LDM, o GAMP, o IDM, a CLA, o MCALG, a CNM — pugnaram por ser reconhecidos como actores políticos. Clamaram por aceder ao espaço público, por fazerem ouvir as suas vozes, pela legitimidade das suas reivindicações. Como diz uma das pessoas entrevistadas:

¹ Nas palavras de M^a Antónia Fiadeiro (1989).

"Nas reuniões de grupo, ao mesmo tempo que tínhamos uma reflexão interna para procurarmos discutir o que é que queríamos, para onde queríamos ir, etc., achámos sempre que era necessário ter uma intervenção pública. Não éramos um grupo fechado, a olhar para o nosso umbigo mas, como é evidente, fazia parte dos nossos projectos ter sempre uma intervenção pública e procurar chegar a outras mulheres e a outros movimentos sociais." (entrevista G)

Estas lutas passaram por: - conferências de imprensa²; - publicações de livros, revistas, boletins, brochuras, manifestos, panfletos; - elaboração de projectos-lei (Aborto e Contracepção livres e gratuitos a pedido da mulher pela CNAC, Organizações Autónomas de Mulheres pela CNM³) e estabelecimento de protocolos com os ministérios⁴; - manifestações⁵; - debates públicos, seminários; - encontros nacionais; - abaixo-assinados; - concentrações na Assembleia da República; - vigílias, etc.⁶.

Baseando-nos na recolha empírica que fizemos, podemos constatar, como afirma uma das pessoas (entrevista H), que as lutas das mulheres em Portugal, nas décadas de 70 e 80, podem ser divididas em quatro grandes períodos: 1. A luta pelo código civil (1970-78); 2. A campanha pelos direitos reprodutivos (1978-84); 3. A viragem para a auto-consciência, por um lado, e para a luta por postos de decisão, por outro (1984-90); 4. A produção de conhecimento sobre as mulheres (*Women's Studies*) a partir de 1990.

1. A primeira etapa — a luta pelos direitos cívicos da mulher — pode ser subdividida em duas fases: a) antes do 25 de Abril de 1974, sensivelmente desde 1970; e depois de 74, até à aprovação do novo código civil, em 1978.

a) Antes do 25 de Abril, algumas mulheres com consciência feminista, levantaram, corajosamente, o problema dos direitos das mulheres, sobretudo no que dizia respeito ao código civil — é a publicação das *Novas Cartas Portuguesas* de Maria Teresa Horta, Maria Isabel Barreno e Maria Velho da Costa, que lhes valeu um processo instaurado pela PIDE e a edição confiscada pela censura. É também o tempo da contestação ao completo poder paternal atribuído pela lei salazarista, o que impedia as mulheres de passarem a fronteira com os filhos sem autorização escrita dos maridos, criando até situações caricatas, por exemplo, aquela que Fina d'Armada denuncia num artigo escrito em 1971 e publicado em

² Ver alguns exemplos no Anexo 2.

³ Informação recolhida in FIADEIRO (1989).

⁴ Entre outros os referentes à educação, à legislação no trabalho, etc..

⁵ Ver, por exemplo, artigo de Francisco Vale, no Anexo 2.

⁶ Sobre estes aspectos, ver "Fontes Consultadas sobre as Organizações Feministas - Décadas de 1970 e 1980", incluídas, como já referimos, na Bibliografia.

1972 pelo "Jornal de Notícias": o padre de Valença ficava com a "filharada toda" quando as mulheres iam a Espanha buscar o bacalhau e outros produtos.

O processo "pidesco" instaurado às autoras das *Novas Cartas Portuguesas*, popularmente conhecidas pelas "Três Marias", foi acompanhado da solidariedade por parte de alguma da oposição portuguesa, sobretudo dos escritores, embora a "censura" tudo tenha feito para não deixar passar a informação à população portuguesa, como se afirma numa das entrevistas:

"Não tivemos solidariedade de portuguesas, não. Por dois motivos. Por um lado, porque a maioria da população portuguesa só soube do livro e do caso depois do 25 de Abril, uma vez que as notícias sobre o próprio julgamento eram censuradas na imprensa de cá — saíram apenas uma ou duas notícias. Só aquela elite, digamos, que comprava jornais estrangeiros ou que conhecia as pessoas do 'meio' sabia do que se estava a passar. Por outro lado, a maioria das mulheres portuguesas, naquele momento, de facto, não estava consciencializada para esse tipo de coisas. E tinham muito medo." (entrevista D)

Foi sobretudo a intervenção da solidariedade das feministas de todo o mundo que evitou que as "Três Marias" tivessem ido parar às Mónicas (prisão feminina), como nos conta uma das entrevistadas:

"Das grandes solidariedades que conheço é a feminina, porque se não fosse a solidariedade feminina e feminista, eu tinha ido parar às Mónicas!... Assim como a Isabel Barreno e a Maria Velho da Costa! Quando foi o processo das *Novas Cartas Portuguesas*, tivemos a solidariedade dos escritores, sim senhora, mas não foi isso que nos impediu de ir para a prisão, foram as mulheres que, em todo o mundo, se mexeram para que nós não fôssemos para a prisão!!" (entrevista C)

Foi a solidariedade do movimento feminista internacional que, numa época em que Portugal era hostilizado pelo mundo inteiro devido à "questão colonial", e o salazarismo estava moribundo, os ditadores não quiseram mais nenhum incidente internacional e ilibaram as autoras, processo que popularmente ficou conhecido pelas "Três Marias". O orgulho que as mulheres portuguesas puseram nestas três marias que, exemplo único, afrontaram a ditadura de uma perspectiva feminista, levou muitas mulheres, com maior consciência feminista na época, a baptizarem as suas filhas de Maria.

A sentença da sua absolvição é lida só depois do 25 de Abril, já em 1974.

b) Depois do 25 de Abril, e a par das grandes mudanças que atravessaram a sociedade portuguesa, as lutas das mulheres, na continuação do que vinham fazendo desde antes do 25 de Abril, centrou-se na alteração radical do código civil. O código civil é revisto e alterado em 1978, sob a égide de Leonor Beleza, entre outras personalidades que compunham a comissão de revisão. Como afirma uma das entrevistadas:

"A mulher era, realmente, subalterna do homem. A mulher casada precisava da licença do marido para sair do país! Para se empregar, já não precisava do consentimento do marido, mas havia ainda umas restrições. Mas tinha uma situação de subalternidade em relação à propriedade dos bens, à gerência dos bens, e aos direitos sobre os filhos." (entrevista D)

A política, na altura, assentava na participação directa e Leonor Beleza é a própria que — ainda longe de vir a pertencer a um governo — enquanto membro da comissão para fazer as alterações do código civil, faz diversos encontros por todo o país, reunindo as mulheres mais proeminentes de cada região, no sentido de auscultar a sua opinião, como relembra uma das pessoas:

"Lembro-me de participar em muitos colóquios até com a Leonor Beleza, uma vez na Câmara Municipal do Porto, por causa da mudança do código civil.(...) Porque a Leonor Beleza fazia parte daquela comissão — ela estava longe de ir para o governo, até de ir para o PSD — e foi uma das pessoas que esteve na alteração do código civil. Antes de fazer as alterações, quis ouvir as mulheres. E veio ao Porto. Houve uma reunião na Câmara do Porto em que eu participei, onde ela nos consultou e perguntou o que é que nós achávamos, o que é que se devia mudar no código civil." (entrevista H)

Das mais importantes alterações, destacam-se a abolição da figura legal do chefe-de-família (o *male bread-winner*), o fim dos filhos ilegítimos e de pai incógnito, a consagração da união de facto para efeitos de benefícios sociais e heranças, a não obrigatoriedade da esposa ficar com o nome do marido por casamento, a aleatoriedade da ordem dos nomes de família dos descendentes, etc.⁷

Esta mudança radical do código civil, realizada em 1978, é o resultado, em parte da radicalização da sociedade portuguesa no seu conjunto, mas parcialmente também e de não menos importância, da participação feminista nas propostas à sua alteração. Esta participação, embora não aparecesse com evidência em termos dos mass media ou da movimentação e organizações populares, pesou bastante, na medida em que, na radicalização do movimento popular e nas lutas de classe, essas questões não eram, na altura, alvo de atenção ou de debate público. Só a participação atenta e consciente das feministas — muitas delas também dispersas pelos conflitos que a luta de classes despoletou na época — permitiu o Código Civil de 1978.

Embora talvez o movimento feminista em Portugal não pudesse ser comparado aos seus congéneres americano e inglês em número de apoiantes, em tradição, em produção e capacidade de intervenção, as organizações feministas nacionais e locais tiveram que enfrentar:

- o peso do regime de Salazar-Caetano;

⁷ Vejam-se os folhetos da CCF relativas ao código civil e ao divórcio, entre outras.

- o sexismo das organizações de esquerda (ver Banks 1986, no que diz respeito ao feminismo nos Estados Unidos e em Inglaterra);
- uma cultura e imagética masculinas no estilo dos movimentos sociais e das organizações populares da época;
- a forte radicalização da luta de classes (que também agiu favoravelmente no sentido da aceitação de mudanças).

Uma das entrevistadas caracteriza o contexto social e político da luta das mulheres neste período, explicitando a hostilidade de que foram alvo por parte dos militantes masculinos e o desinteresse por parte da maioria das mulheres:

"De certa forma, a atitude possível em Portugal naquele tempo, quer em relação às Novas Cartas Portuguesas, quer em relação a qualquer luta das mulheres, foi 'exemplarmente', entre aspas e no sentido negativo, evidenciada com a vergonhosa ocorrência da manifestação do Parque Eduardo VII! Pronto, aí está determinado como é que se passavam as coisas cá! (...) E que já é em 75! A coisa continuava assim: as mulheres quiseram fazer uma manifestação, mas foi sistematicamente deturpada, em toda a imprensa, o que é que elas iam fazer, os objectivos, etc.. A manifestação foi invadida por homens que foram para lá, que não deixaram que as mulheres chegassem à manifestação. Algumas foram agredidas e dizia-se «que elas eram umas desavergonhadas»! e que gritavam como slogan «mulheres, cozinha e cama»! E uma maioria de mulheres ficou atrás dos homens a achar que «sim, senhor»... 'atrás dos homens', em sentido simbólico: deixaram-nos a eles comandar e acharam que era assim, que os homens tinham razão, «porque os homens têm sempre razão»! A maioria das mulheres pura e simplesmente não apareceu..." (entrevista D)

Este episódio constituiu uma grande "machadada" no feminismo português a ponto de não se voltarem a realizar manifestações, excepto as concentrações em frente à Assembleia da República, quando está em votação o projecto de lei sobre o aborto e a contracepção, elaborado pela CNAC. Uma das mulheres afirma:

"Desde que o MLM saiu para a rua, em 75, foi o primeiro que saiu e o último! Em manifestações de mulheres. É evidente que as mulheres aparecem em todas as outras manifestações. Mas manifestações de mulheres foi a primeira e a última." (entrevista E)

A esquerda portuguesa tradicional (que era liderada pelas organizações marxistas tradicionais) demarcou bem que o espaço público — a rua — era masculino. As feministas portuguesas, se quiseram lutar, tiveram que encontrar outros meios, também em confronto com os seus pares masculinos. Mesmo fora das organizações feministas, as mulheres tiveram muitas vezes que lutar contra os seus companheiros pelo direito a participarem na transformação política e social do país. As organizações populares, os sindicatos e os partidos políticos não tinham tradição de debate de ideias, nem espaços internos para a discussão aberta e franca

de temas mais ligados à vida privada (ou mesmo às questões políticas mais "normais"), o que exigiu das feministas muita coragem. Predominava o discurso "proletário-operário-camponês", abafando qualquer tentativa para alargar o debate e as questões eram rapidamente rotuladas de "burguesas", provocando uma imediata hostilidade popular:

"... talvez o discurso da opressão dos operários pelos patrões se sobrepujasse aos outros" (entrevista F)

Algumas das reivindicações feministas não tinham legitimidade política, mesmo no interior de sectores da esquerda tradicional portuguesa. Isto foi sobretudo evidente na altura da luta pelo aborto, como afirma outra das entrevistadas:

Já tinha havido as "Três Marias", claro, antes do 25 de Abril, já tinha havido 74/75 e alguma abertura e reflexão públicas sobre a questão do aborto. Mas, nessa altura, o próprio Partido Comunista e o próprio PS eram muito alérgicos à ideia de que o aborto pudesse ser discutido na sociedade portuguesa. Com o argumento de que isso iria criar clivagens ou divisões muito grandes. Ou que não era oportuno. Ou que as mulheres estavam mais preocupadas com os ataques ao custo de vida, etc.. (...) Começar a colocar a questão do aborto era muito remar contra a maré, contra a corrente." (entrevista G)

2. A partir de 1978 inicia-se o que vai ser, nas palavras de uma entrevistada, a "mobilização altíssima" da campanha pelo aborto e contracepção livres, gratuitos e a pedido da mulher, que designaremos de "Campanha pelos direitos reprodutivos":

"Começou em 78/79 e vai até 84. Mas é evidente que os pontos altos foram 79 fundamentalmente até 82, por aí fora até 84. (...) Foi a única época em que foi possível ter o mínimo de estruturação e coordenação nacionais." (entrevista G)

Esta campanha sintetiza, em nossa opinião, o que foi um movimento social feminista que abrangeu: reivindicações feministas com apoiantes muito diversificadas/os e formas de acção muito diversas, com coordenação e estruturação nacionais, conforme se recorda numa das entrevistas:

"Evidentemente que é o grande movimento de solidariedade que a CNAC foi capaz de organizar nessa altura, não só no julgamento de Maria Antónia Palla como no de Conceição Massano, que vai levar a que tanto uma como outra sejam ilibadas. Que não sejam condenadas. Nem se pensava que isso fosse possível nem, depois de pôr as mulheres em marcha, se pensava que, apesar de tudo, o poder recuasse face a esta mobilização. Foi uma boa surpresa. Que foi, evidentemente, o produto e a consequência dessa mobilização altíssima que houve." (entrevista G).

A grande movimentação desta campanha situou-se entre 1979, ano em que se constituiu a coordenação nacional de organizações feministas que se chamou "Campanha Nacional pelo Aborto e Contracepção" (CNAC⁸) e da divulgação da sua "plataforma de luta", e 1982, aquando da derrota do projecto-lei da CNAC para o aborto, apresentado na Assembleia da República por Lopes Cardoso, deputado da então UEDS. De 1982 a 1984, o movimento alarga-se com a adesão de sectores do PCP e do PS, mas o seu alargamento é acompanhado por uma desradicalização das suas reivindicações — o que fica demonstrado pela apresentação sucessiva, por parte do PCP, através da Zita Seabra, e do PS, de projectos-lei sobre a maternidade, contracepção e "interrupção voluntária da gravidez" (eufemismo para designar aborto) e que estavam longe da reivindicação das organizações feministas nacionais e locais que exigiam o aborto livre e gratuito a pedido da mulher. Foi aprovado o projecto do PS de 1984⁹. Uma das entrevistadas recorda:

"Em 79, a CNAC fez um projecto-lei sobre a questão do aborto, em que a tónica central era a questão do direito ao aborto livre e gratuito. Na altura, a UEDS, através do deputado Lopes Cardoso, pensa levá-lo à Assembleia, mas não chega a ser agendado. Em 82, quem vai levar um outro projecto à Assembleia é a Zita Seabra — o projecto do aborto, planeamento familiar, maternidade, etc.. E esse projecto é chumbado, porque em 82 existe uma maioria da AD na Assembleia da República, apesar da Natália Correia, deputada pelo PSD, ter tomado uma posição claramente a favor do projecto do aborto. Eu estive lá, na Assembleia, e lembro-me perfeitamente que ela fez um discurso extremamente emotivo, à maneira dela, para defender os direitos das mulheres e para apoiar aquele projecto-lei... mas ele é chumbado. Esse projecto-lei já não é o que a CNAC tinha proposto, ou seja, não consagra o direito ao aborto livre e gratuito, nem tão pouco mais ou menos. É um projecto que surge um bocado negociado, e em que se prevê o aborto só nalgumas circunstâncias. Que é, na prática, finalmente o que é aprovado em 84." (entrevista G)

Nesta fase, as feministas portuguesas, inicialmente divididas pelas diferentes organizações e algumas delas atarefadas com a luta política e as contradições de classe que pareciam, na altura, prioritárias, fazem processos sucessivos de alianças e de coordenação do trabalho político, com o objectivo central de conseguir fazer passar um projecto de lei que desse à mulher a capacidade de decisão sobre o seu corpo e a sua reprodução, ao mesmo tempo que, no decorrer da agudização da luta, as acusações feitas a Maria Antónia Palla e a Conceição Massano, assim como a queixa do Ministério Público apresentada contra Io Apoloni, mobilizam a

⁸ Constituída em Abril de 1979, conforme se refere in Fiadeiro 1989. Todavia, o processo que conduziu à sua formação começou em 1978.

⁹ Votado em 23 de Janeiro de 1984, durante o Bloco Central, IX Governo Constitucional de maioria simples do PS (cf. Rosa 1994:354). Foi publicada como Lei 4/84 de 4 de Abril, com regulamentação posterior dos D.-L. 135/85 e 136/85 de 3 de Maio.

solidariedade com estas mulheres, o que vai constituir um elemento fundamental de união, coesão e alargamento do movimento.

Este alargamento dos/as apoiantes correspondeu também a cedências por parte das organizações feministas e não correspondeu a um aumento de força, tendo sido substituídas pelas organizações e militantes partidários.

Existem, neste processo, alguns paralelismos com o feminismo nos Estados Unidos e na Inglaterra. Entre eles, salientamos:

- * o facto da campanha do aborto ter reunido as feministas de todas as perspectivas;

- * o facto desta união estratégica ter conduzido à desradicalização do movimento;

- * a extrema hostilidade de que as feministas foram alvo por parte da esquerda marxista;

- * o facto de as leis do aborto, nestes países, apresentarem restrições sobre o momento legal de poder efectuar a interrupção da gravidez e, sobretudo, no que diz respeito ao controle da profissão médica sobre a decisão de abortar. No caso da nossa lei, é necessária a assinatura de três médicos para a aprovação legal da realização do aborto.

3) A partir de 1984, o movimento divide-se.

a) Parte do movimento centra-se na luta pela ocupação de postos de decisão pelas mulheres — nos sindicatos, nos partidos, nas autarquias, nas listas eleitorais para a Assembleia da República, Governo, etc.. Esta linha de acção vinha já anteriormente desenhando-se nos partidos da chamada Esquerda Revolucionária¹⁰ — MES, UDP, LCI, ... — pela adopção do princípio de reserva, nos seus órgãos directivos; de lugares para mulheres. Muitos militantes masculinos dessas organizações chamavam a estes lugares "os jarros de flores", argumentando que era um disparate que as mulheres, só pelo seu sexo, fossem para esses lugares, porque não tinham preparação nem capacidade¹¹. Esta linha de acção foi-se alargando a outros sectores do PS e do PCP. É a época da criação de departamentos de mulheres em sindicatos, partidos e algumas outras organizações do movimento popular (comissões unitárias¹², cooperativas¹³, etc.).

¹⁰ Ou Nova Esquerda, na terminologia usada por Olive Banks (1986).

¹¹ Como se a preparação e capacidade política de intervenção fosse um 'dom' ou algo que se 'tirasse num curso de formação profissional'.

¹² A revista *Mulheres* apresenta diversas notícias sobre as comissões unitárias de mulheres: "Comissão Unitária de Mulheres do Tramagal", nº54/982, pág.42-3; "Comissão Unitária de Mulheres (de Castelo Branco) organiza I Encontro Unitário do Distrito de Castelo Branco", nº45/1982, pág.26. O mesmo acontece com o boletim *Da Mulher*: o nº 4 (1979) refere "O que fazemos neste 8 de Março" noticiando uma realização conjunta com Departamento Feminino da União dos Sindicatos de Coimbra, o MDM, Comissões Unitárias de Mulheres de Coimbra, etc..

Este tipo de acção era levada à cabo normalmente por mulheres conscientes, mas dispersas nas diversas organizações, sectores de intervenção e de luta social, que talvez tenham optado por esta estratégia por concluírem que o resultado da campanha do aborto se devia ao facto de não haver mulheres com poder de decisão.

b) Uma outra parte das feministas portuguesas virou-se para os grupos de tomada de consciência — com destaque para o MLM e IDM de Lisboa; o GML, a REDE, o GMP, o Grupo da Mulher da AAC de Coimbra, entre outros. As características destes grupos assemelham-se, por um lado, às do feminismo radical nos Estados Unidos, na medida em que se tratava de grupos pequenos que proliferavam e se dividiam rapidamente, deliberadamente anti-elitistas, baseando-se na partilha de experiências entre as mulheres e dispendendo bastantes energias na acção política alternativa (criativa e vivencial¹⁴); por outro, às do feminismo inglês, pela influência das ideologias marxista e neo-marxista e do movimento de Paulo Freire, presente essencialmente no tipo de preocupações sociais (reivindicações das mulheres das classes trabalhadoras, segurança social, "trabalho igual, salário igual", etc.), o que se pode também constatar nas suas publicações.

Talvez que esta viragem para os grupos de tomada de consciência fosse resultado da:

- constatação da ineficácia da luta colectiva com as outras organizações (mais tarde ou mais cedo vinha à superfície a prioridade das questões de classe);

- constatação de que a presença masculina sempre ou muitas vezes confundia os objectivos das acções, boicotava, impedia, tornava-se no centro das atenções — o que foi manifesto em debates, seminários e encontros organizados pelas organizações feministas no Porto e em Lisboa, inclusivé a manifestação do Parque Eduardo VII, já referida.

4. Por último, os finais dos anos 80 e os princípios dos anos 90 assistem a uma certa latência do movimento, a uma viragem para a procura das nossas raízes, do nosso passado, das nossas identidades, do que nós queremos — a procura da construção teórica e da investigação. É o tempo da formação da APEM e do investimento em seminários, publicações, investigação legitimada.

Pensamos importante referir, aqui, o papel das organizações internacionais que tiveram, em Portugal, grande influência: por um lado despoletaram a consciência feminista, ao mesmo tempo que deram legitimidade às pressões

13 Entre outras podemos referir: a "Cooperserdo" (Cooperativa Operária de Serviço Doméstico), a "Cooperativa de Ensino de Coimbra", a Domicoop (tiveram um restaurante em Gaia e a 'Lojinha dos Mercadores' no Porto), a GEMEBA SCARL dos Carvalhos, etc..

14 Veja-se, por ex., a originalidade dos nomes de alguns grupos, a criatividade pessoal nas suas publicações, etc..

políticas, embora muitas vezes possam ter distanciado as organizações e as mulheres portuguesas da realidade nacional.

Assim, por um lado, era nos escritos estrangeiros e nas notícias "lá de fora" que as mulheres recebiam o reforço para a sua luta, como afirmam algumas das mulheres:

"Julgo que foi em 79 que houve aquele tribunal feminista na Bélgica, em que se escreveu numa parede que o maior crime que se tinha praticado contra as mulheres foi virar umas contra as outras. Isso é uma coisa de que, em Portugal, ainda não nos libertamos." (entrevista H)

"A Comunidade tem tido também um outro efeito que é interessante: é que as pessoas vão para lá para fora, começam a contactar com outras mulheres — há muitos países em que há lobbies feministas muito fortes, no Parlamento Europeu também existe — e as pessoas aprendem! Aprendem. Elas chegam lá e ouvem falar de coisas que cá nunca pensaram e que também nunca quiseram ouvir quando as outras pessoas disseram, e parecendo que não, vejo muitas pessoas que entram para determinadas posições e depois começam a ir a uma série de reuniões internacionais aqui e ali e começam a aperceber-se e a ter um discurso completamente diferente do inicial." (entrevista E)

Fundamentalmente, as organizações internacionais vêm dar legitimidade às lutas das mulheres em Portugal:

"A Comunidade e a ONU vieram dar uma certa legitimidade. A ONU até tem coisas mais importantes que a Comunidade. Aquilo que a ONU tem feito desde 75 para cá tem sido fundamental e importante para muitas das coisas que se têm conseguido!" (entrevista E)

Por outro lado, levou à distanciação das feministas portuguesas face à situação política, social e cultural do país e, em particular, da maioria das mulheres portuguesas, como afirma uma das pessoas entrevistadas:

"Em Portugal, há um desfasamento. Talvez pelo facto, digamos, da lei se ter antecipado, emancipou-nos antes de nós nos termos emancipado. Talvez porque, na elaboração das leis, estiveram mulheres muito conscientes mas que eram minoria." (entrevista H)

Talvez seja este desfasamento entre a lei e a realidade quotidiana que leva a que algumas feministas (ver entrevista C) alertem para se ter cuidado com o despoletar da consciência feminista. Isto é, do seu ponto de vista, não é estrategicamente correcto estimular essa "consciência" sem trabalhar no sentido da construção de alternativas de equilíbrio de poder. Senão, perdem-se os "falsos privilégios", mas fica-se sem contrapartida.

Organizações e publicações

O feminismo em Portugal, nos anos 70 e 80, caracteriza-se, fundamentalmente, pela sua *heterogeneidade*. Nesta época, em Portugal, a maioria das organizações feministas não nasce pela sua identificação a uma corrente política feminista. É mais comum o processo de emergência de um grupo com várias mulheres defendendo posições diversas que se juntam para agir colectivamente (como é o caso do GAMP, do GMP ou do GML). Também aconteceu que organizações, que não eram no início feministas (ligadas a partidos políticos, por exemplo), à medida que iam trabalhando nas questões das mulheres, solidificavam a sua consciência feminista (como foi o caso do MDM, da UMAR, da CNQM, etc.). Muitas vezes, nestas últimas, com uma ideologia política comum no que diz respeito à acção política "normal", não se defendiam as mesmas posições do ponto de vista de uma política feminista. Assim, as perspectivas eram assumidas mais do ponto de vista pessoal do que dos grupos que mantinham no seu seio mulheres que defendiam posições feministas diferentes¹⁵.

Em Portugal, apesar de tudo e para facilitar a nossa análise, podemos considerar que houve organizações mais identificadas com o feminismo radical igualitário (como o MLM ou o GML, entre outros), o feminismo socialista (como no GAMP, Grupo de Mulheres da AAC, entre outros), o feminismo cristão (REDE, GML, etc.) e o feminismo liberal pela igualdade. Este último, têm aparecido em Portugal com posições mais individuais, mulheres isoladas, e talvez também através dos grupos profissionais (mulheres Juristas, a IF, mulheres engenheiras, entre outras). A influência francesa — o existencialismo, pela mão de Simone de Beauvoir — está também bastante presente no feminismo português dos anos 70 e 80, como se pode ver nalgumas publicações feministas portuguesas pelo espaço que dedicam às ideias daquela escritora¹⁶.

As entrevistadas mostram bem como estas divisões são apenas analíticas, já que algumas delas pertenceram ou pertencem ainda, simultaneamente, a organizações identificadas com diferentes perspectivas (ver entrevista F e H, por exemplo).

Tendo por base as entrevistas realizadas, o movimento feminista dos anos 70 e 80, em Portugal, dividia-se, do ponto de vista organizativo, em três tipos:

- a) organizações de carácter estratégico;
- b) grupos de tomada de consciência;
- c) participação não regular (militância individual).

¹⁵ Sobre as organizações feministas da época, ver "Siglas das Organizações Citadas", no início da tese e "Fontes Consultadas sobre as Organizações Feministas das Décadas de 1970 e 1980", incluídas, como já referimos, na bibliografia. Sobre as publicações, ver também "Fontes..."

¹⁶ Ver, por exemplo, a revista *Mulheres* e a revista *Artemísia*, entre outras.

De facto, esta divisão é apenas analítica. Na realidade, tal como no caso das diferentes perspectivas, também no que diz respeito às formas organizativas, havia muitas nuances entre os três tipos e muitas feministas pertenceram a várias, simultaneamente ou em diferentes momentos da sua militância, como se pode ver pelos excertos retirados das entrevistas:

"Acho que estava na CNAC e estava ao mesmo tempo no Grupo de Mulheres do Porto. Acho que trabalhei nos dois sempre, de uma maneira ou de outra." (entrevista F)

"Fiz parte do GAMP, aqui no Norte. Editámos o boletim *Situação Mulher*. Creio que foi o movimento aqui do Norte que durou mais um bocado. E fiz parte do IDM (secção do MLM), que foi sempre mais uma coisa do Sul." (entrevista H)

a) Por *estratégicas* queremos significar aquelas organizações estruturadas em pirâmide, com objectivos claros e concretos. Este tipo correspondeu, por um lado, a organizações ligadas a partidos políticos, embora independentes — como é o caso do MDM e da UMAR, e como acontecia com a CNQM — e, por outro, às organizações que suportaram a campanha pelo aborto — como foi o caso da CNAC e da CLA.

As primeiras tinham muita implantação social e preocupavam-se sobretudo com reivindicações *mobilizadoras*, como o "custo de vida", a habitação, salário igual, saúde, etc.. Apareciam, muitas vezes, em conflito com as outras formas de organização por considerarem que estas não tinham em conta os "reais" problemas das classes trabalhadoras (ou populares, a terminologia variava). No início, não consideravam a reivindicação do aborto *oportuna*, e contestavam que as outras organizações feministas a levantassem, como recorda uma das entrevistadas:

"O único livro que existe em Portugal sobre o aborto foi feito por mim, pela Cesália Bertras e pela Helena Medeiros: esse livro é, claramente, do MLM, do movimento! Fomos perguntar a todos os partidos o que é que achavam do aborto e lembro-me de ter perguntado ao MDM — está no livro, aliás! — que nos respondeu por escrito «que o aborto não ajuda a libertar o país!» Portanto, o problema do aborto não interessa para libertar o povo." (entrevista C)

Outra das mulheres entrevistadas relembra:

"Lembro-me que, também nesse ano, em 78, houve uma manifestação das Comissões Unitárias de Mulheres, aqui no Porto. Portanto, de alguma forma, ligadas ao movimento sindical, ao Partido Comunista e também às Associações de Moradores. Era uma estrutura que atravessava um bocado esse tipo de organizações. E nós fizemos a distribuição de um comunicado sobre a questão do aborto, o que teve um efeito contraditório. Porque, por um lado, apanhámos alguns empurrões do serviço de ordem da manifestação, mas houve também muitas mulheres que acharam

bem e que acharam muito importante haver a ousadia de levantar a questão do aborto."
(entrevista G)

A campanha pelos direitos reprodutivos, embora muito lentamente, trouxe estas mulheres para o campo da especificidade das lutas feministas.

Este tipo de organização, que aparece ligado a um "paradigma da eficácia" (Cohen 1985), embora não tenha estado muito presente no movimento feminista é, muitas vezes, a referência para aquelas que desejavam um movimento forte, estruturado, estrategicamente organizado, no sentido de obter uma maior eficácia política. Lamentam a fragmentação das organizações, que atribuem às divisões entre as mulheres, como afirma uma das entrevistadas:

"Isto dos movimentos de mulheres é uma coisa terrível! Sobretudo em Portugal. Eu vejo noutros países, em que os movimentos feministas têm outro peso: na Islândia até já se formam partidos políticos e se elegem deputadas!... Cá é impensável! Começa-se logo a dizer «por causa do homem, por causa disto, porque não sou feminista, ti-ti-ti»... Os grupos apresentam diferenças muito pequenas mas, infelizmente, muitas mulheres agigantam-nas." (entrevista H)

b) O segundo tipo de organizações, que denominámos *de tomada de consciência*, foi pioneiro no levantar da problemática feminista. Estas organizações estiveram bastante isoladas durante a maior parte dos anos da década de setenta. Nesta década, destacamos o MLM de Lisboa, o GAMP do Porto e o Grupo da Mulher da AAC de Coimbra. A partir dos finais da década, aparecem vários grupos em diversos locais¹⁷ em Portugal. São grupos com um tempo de duração limitado, como diz uma das entrevistadas:

"A maior parte dos grupos de auto-consciência no movimento feminista têm um número de anos limitado, porque se esgota um pouco aquilo que as pessoas podem aprender umas com as outras! E esse processo de conhecimento acaba por se esgotar e as pessoas acabam cada uma por ir fazer outras coisas, algumas com outras mulheres, outras de formas diferentes! (entrevista F)

Mas, embora tenham uma visibilidade social muito inferior aos dos meios de acção habituais na política mais tradicional e bastante bem usados aquando da campanha pelo aborto, a actuação destes grupos (até porque foi muito alargada e abrangeu muita gente) foi extremamente importante na época. É um tipo de acção política que tem um impacto profundo no cimentar da consciência feminista das

¹⁷ Ver boletim *Eu Aborto, Tu Abortas, Ela...*, nº 2 (sem data, mas provavelmente de 1976 ou 1977) — do Movimento pela Contracepção e Aborto Livres e Gratuitos - MCALG. Neste nº noticiam a formação de grupos de mulheres: em Faro, numa escola, que se forma começando a discutir o nº 1 deste boletim; em Coimbra, na A.A. (o Grupo da Mulher da AAC); em Lisboa, na Faculdade de Letras, que publicam o boletim *Gineceu*; no Porto, um grupo de "20 mulheres de escolas, faculdades e trabalhadoras de vários sectores" que "discutem, por enquanto os problemas que as unem e preparam-se para divulgar a sua experiência para fora, para os bairros e locais de trabalho" (a gestação do GAMP) e na Faculdade de Letras; em Setúbal, onde reúne um grupo de mulheres que trabalha no Centro Cultural e que têm feito debates sobre o aborto; etc..

mulheres e, no caso português, contribuiu para a des/rêconstrução das identidades femininas para aumentar a auto-estima e auto-confiança. Constituíram, como afirma uma das mulheres, a "espinha dorsal" do feminismo português destas duas décadas:

"Penso que, apesar de tudo, esses grupos, os de consciencialização, acabaram por ser a espinha dorsal. Eram completamente diferentes de todos os outros grupos onde só se discutiam coisas muito separadas das pessoas, só o que era para fazer. E, apesar de eu, na altura, não ter dado por isso, depois, passados anos, às vezes, encontrava mulheres, na rua, que me vinham dizer: «—Ai, não faz ideia, que importante que foi para mim aquele tempo que estive no MLM!» Quer dizer que aquilo mexeu, apesar de tudo, com a vida das pessoas. E deu-lhes uma abordagem diferente da realidade. Eu acho que isso foi muito importante, nessa altura." (entrevista E)

Este tipo de grupos apareciam também como uma forma de aprendizagem colectiva, como podemos constatar pelos depoimentos:

"Era um pouco a discussão do grupo, o intercâmbio com outros grupos de feministas, o auto-exame que aprendemos também com outras mulheres, a leitura de várias coisas feministas. Foi a procura de experiências também com outras mulheres que contavam as suas histórias e nós, assim, íamos percebendo que o que nós sentíamos, ou até coisas que nós nem sequer tínhamos como conscientes, eram coisas que vivíamos mal como mulheres, e, ao falar sobre os nossos problemas e ao ouvirmos os problemas das outras, começámos a tomar consciência mais clara do que é ser mulher." (entrevista F)

"No fundo, quando se faziam aqueles debates sobre contracepção, etc., muitas vezes tínhamos que começar quase do 'Bê-a-Bá'. As mulheres que assistiam a essas coisas eram, regra geral, mulheres quase sem instrução nenhuma, quase analfabetas e nós tínhamos que lhes explicar tudo! Explicávamos o corpo humano, explicávamos o seu funcionamento! (entrevista E)

Alarga-se, nesta altura, o princípio da exclusão masculina que tinha sido usado esporádica e minoritariamente até 1984 (mesmo a CNAC tinha elementos masculinos, pelo menos um). A ineficácia das reuniões mistas para conseguir, nem que fosse apenas discutir a ordem de trabalhos proposta, levou as mulheres a optarem ou pela exclusão dos homens (quando avaliavam a sua presença como uma das causas da sua ineficácia) ou pelo abandono do grupo (quando faziam outras avaliações, nomeadamente no que dizia respeito à desvalorização do movimento aos olhos masculinos).

Estes grupos caracterizavam-se por uma outra forma de fazer política, aliando a troca de experiências pessoais com a intervenção para o exterior. Uma das mulheres relata o que era essa experiência:

"No MLM era completamente diferente, não tinha nada que ver com o que se fazia nos partidos, era completamente diferente. As pessoas gostaram muito. Trazíamos as historinhas todas para lá, o que é uma coisa com piada. Havia um bocadinho de tudo. Depois, quando nós já tínhamos a cooperativa, também fazíamos debates sobre os livros: ou vinham pessoas de fora, esporadicamente, sem ser com continuidade ou fazíamos entre nós. As reuniões, regra geral, eram mais ou menos intimistas, não eram tipo comício, nunca fomos para essas coisas. Sentávamo-nos no chão ou à volta de uma mesa, com as pessoas que viessem, e estávamos ali um bocado a conversar destas coisas..." (entrevista E)

No Porto, a experiência não era muito diferente:

"No GAMP, começámos em 77 e, durante alguns meses, tivemos reuniões para 'partir pedra', como se costuma dizer. Para nos encontrarmos, para nos conhecermos, para reflectirmos. Depois, fizemos o manifesto e, quase logo, algumas conferências de imprensa. Na altura do 8 de Março de 78, fizemos um grande debate e uma exposição na Escola Superior de Belas Artes. Essa exposição, depois, perdeu-se por aí. Andou a circular em tantos sítios que acabou por se perder." (entrevista G)

"Para mim, o Grupo de Mulheres do Porto foi ainda o alargar... Principalmente, não foi uma luta para conseguir uma coisa objectiva — por exemplo, uma lei que permitisse o aborto legal — mas foi mais um processo de tomada de consciência da situação das mulheres e com vários tipos de discussões, de leituras. Não era tanto a vertente 'para fora', era mais uma consciencialização das mulheres que participavam no grupo, embora depois, a partir de certa altura, nós tenhamos começado, também, a dirigir-nos para o exterior, mas o grupo em si, penso que foi um grupo de consciencialização, de auto-conhecimento." (entrevista F)

c) A outra posição, que designámos como *participação não regular*, refere-se àquelas militantes activas mas que não se integram em estruturas com reuniões regulares, com regras mais ou menos implícitas de funcionamento. É uma posição muito comum na luta feminista, talvez porque, como diz uma das mulheres, a organização, tal como é tradicionalmente vivida, continua um 'paradigma masculino':

"As mulheres têm muita dificuldade de organização, o que acho que é das coisas bonitas que continuam a ter: não quererem entrar nos esquemas masculinos de organização. No fundo, os esquemas de organização são masculinos. E parte-se deles, desses esquemas masculinos. Tudo o que é político ou politizado, organização, são sempre masculinos! Porque foram sempre os homens que os organizaram e que os fizeram." (entrevista C)

Mas isso não impede que participem, à sua maneira, nas acções do movimento, contribuindo para o seu enriquecimento:

"O meu trabalho feminista é outro: é a minha escrita, é escrever *feminismo*." (entrevista C)

"Relativamente à acção política, confesso que nunca fui uma pessoa muito ligada à acção. (...) A minha forma de intervenção tem passado fundamentalmente pela investigação, pela participação em debates, etc.." (entrevista B)

Talvez o que esteja em causa seja o *tipo de acção política*, que também tem que mudar, na opinião das entrevistadas, como por exemplo:

"Acho que não é por acaso que a política é o que é hoje em dia. Realmente é pelo facto de ela ter sido feita tradicionalmente por homens. A política cantonou-se em determinado tipo de discurso, em determinado tipo de luta pelo poder, etc., (...) Eu nunca me filiei num partido político, porque já desde há vinte anos tinha essa sensação: os partidos políticos, tal como eram já nessa altura, são caducos! Quer dizer, como forma de participação política. Realmente, foram muito úteis, foram instituições que funcionaram, desde o séc. XIX até determinada altura do séc. XX. Mas a partir de certa altura deixaram de funcionar, basta a gente pensar o que é uma maioria a votar num fulaninho, que obviamente essa maioria não tem hipótese de conhecer esse ou outro fulaninho em termos políticos. Portanto, o fulaninho, aqui, tem toda a hipótese de manipulação dessa maioria votante. E é o que acontece. Bom, teriam que se inventar outras formas de participação mais directa. Aqui há 20 anos, eu também não sabia enunciar quais eram as alternativas. Também não são óbvias, não são evidentes! Isso é o tipo de construção que eu não acredito que possa sair da cabeça de uma pessoa. Quer dizer, será uma construção social que se irá fazendo pouco a pouco. Dá-me a ideia que, hoje em dia, já há formas alternativas, que não têm sido, necessariamente, criadas por mulheres. Dá-me ideia que há uma certa insatisfação da política tradicional que também toca os homens, há a visão de que há certos tratamentos graves e urgentes que são sistematicamente desleixados pela política tradicional que tem fundamentalmente a visão economicista e técnica, e portanto que vão aparecer grupos alternativos." (entrevista D)

Um outro aspecto que ressalta das organizações feministas, em Portugal, é a sua *mutabilidade*. Algumas delas vão-se subdividindo (como aliás é referido também por Olive Banks 1986, no que se refere aos Estados Unidos e Inglaterra), dando origem a outros grupos que parecem corresponder melhor aos novos anseios e objectivos das mulheres, como exemplifica uma das pessoas:

"Depois algumas de nós começaram a ficar extremamente cansadas de estar sempre a começar, era sempre tão chato... Porque os grupos eram relativamente abertos, apesar de tudo, e isso tornava as coisas muito difíceis. Por isso é que depois acabou por se formar esse núcleo que quis fazer esse trabalho concreto da editora. Tinha prazos, objectivos e metas, que, sendo mais concretos, tornava mais fáceis as relações." (entrevista E)

Assim como os grupos eram muito diversificados, também as suas publicações expressavam a realidade heterogénea do movimento feminista português.

Diferentemente da revista *Mulheres*¹⁸, que tinha uma impressão gráfica que quase competia com a *Marie Claire* e outras revistas ditas femininas, a maioria da imprensa feminista da altura é constituída por boletins policopiados, folhas informativas. A *Lua*, a *Artemísia* e a *Mulher d'Abril* apresentam-se com capa a papel "couché", o que era, na época, muito caro de suportar para os grupos feministas.

A imprensa mais informal tem características muito particulares: apresenta, geralmente, muita criatividade no arranjo gráfico da sua paginação, uma criatividade que pode ser considerada "naïve", podemos encontrar algumas páginas manuscritas — intencionalmente. Em quase todas as revistas há secções de poesia, exemplos que podemos encontrar nos boletins *Da Mulher* ou *Da Rede ao Nó* e nas revistas *Situação Mulher* e *Artemísia*. Muitas revistas e boletins contêm secções permanentes com artigos, entrevistas e análise sobre a situação das mulheres trabalhadoras em Portugal, sindicalismo, habitação, educação, cultura, como é o caso dos boletins *Situação Mulher*, *Da Mulher*, a revista *Mulher d'Abril* e a *Mulheres*. Informam e publicitam iniciativas dos outros grupos de mulheres, como é o caso do *Boletim do IDM*, o boletim *Eu aborto, tu abortas, ela...*, para referir apenas alguns exemplos, embora se possa encontrar este tipo de notícias em todas as publicações¹⁹.

3. AS TENSÕES NO MOVIMENTO FEMINISTA

A partir das entrevistas realizadas, constata-se que, nos anos 70 e 80 em Portugal, o movimento feminista viveu algumas tensões internas, que consistiam em:

- 3.1. A questão da autonomia do movimento de mulheres;
- 3.2. As divisões entre as mulheres (as outras lealdades e a questão da classe social);
- 3.3. A causa da situação das mulheres (se é um problema de mentalidades ou um problema de exploração económica);
- 3.4. Se se pode falar de uma *sororidade* ou de uma *rivalidade* entre mulheres.

¹⁸ Cujá directora era Maria Lamas; a subdirectora: Helena Neves; e a Chefe de Redacção: Maria Teresa Horta, na década de 80.

¹⁹ Ver "Fontes..." incluídas, como já referimos, na Bibliografia.

São estas as questões que passaremos a tratar.

3.1. "Por um Movimento Autónomo de Mulheres"²⁰

Parece ter havido algum consenso no movimento feminista português, pelo menos a partir dos finais da década de 70, de que o movimento devia ser essencialmente constituído por mulheres. Assim, um traço comum importante entre as mulheres feministas da altura era, como diz uma das entrevistadas, o pugnam por um movimento autónomo:

"Nos anos 70, a maioria das feministas achavam realmente que deviam ser só as mulheres a discutir. Exactamente pela mesma razão que eu, há bocado, lhe dizia que era também o período da luta pela igualdade. O que era facto, e que era uma coisa que se verificava, numa assembleia mista, eram sempre os homens que falavam e as mulheres ficavam caladas. Porque os homens sentiam-se perfeitamente à-vontade para fazer isso, nem reparavam que as mulheres não falavam." (entrevista D)

Isto significava autonomia face aos partidos, face aos sindicatos; separatismo em relação aos homens que constituíam um grupo social que se "desenvencilhava" bastante bem na intervenção pública e na acção política em geral, quer fosse ao nível de órgãos mais ou menos institucionalizados, quer ao nível do movimento popular mais ou menos espontâneo. Como diz uma das entrevistadas:

"Autónomo em vários sentidos. Ou seja, partia do reconhecimento de que há uma opressão específica das mulheres na sociedade e que essa opressão, embora tenha também, evidentemente, um carácter de classe, atravessa as mulheres todas da sociedade, embora se possa exprimir diferentemente, de classe para classe. Mas, na sociedade, há uma opressão específica das mulheres, enquanto sexo. E, portanto, era importante que se criasse um movimento de mulheres que pudesse tomar consciência dessa opressão e levantar as suas reivindicações específicas. Havia a concepção de que esse movimento, ou esses direitos das mulheres, não deveria estar subordinado a nenhum partido político nem a nenhum outro movimento social, embora pudesse, obviamente, e tivesse todo o interesse em actuar em consonância com eles. E nós achávamos, inclusivamente, que era importante que o movimento de mulheres conseguisse introduzir reivindicações feministas, por exemplo, dentro do próprio movimento sindical." (entrevista G)

Essa autonomia era sempre uma opção muito frágil, em virtude de outras *lealdades* das mulheres que integravam os grupos.

²⁰ Manifesto do GAMP, 1978.

3.2. Outras lealdades? — As divisões entre as mulheres

Estas outras lealdades, quer fossem em relação ao partido, quer em relação a interesses de classe, quer ainda a questões de política sexual²¹, faziam com que as mulheres permanecessem pouco tempo nos grupos, e que a reflexão a partir das suas próprias experiências — o que é referido como grupos de tomada de consciência — nem sempre conduzissem a uma fase mais avançada de reflexão feminista. Havia, assim, divisões entre as mulheres com diferentes interesses: as mulheres operárias, as mulheres camponesas, as negras, as lésbicas, as mulheres das classes médias, não sentem a opressão da mesma forma, nem têm as mesmas necessidades e, por isso, perspectivam a libertação a partir de pontos de partida muito diferentes, como diz uma das entrevistadas:

"É verdade que o nosso grupo era um grupo muito de classe média, embora tivéssemos trabalhado com operárias, domésticas, donas-de-casa, etc. Mas eram feministas talvez de uma forma diferente do que nós éramos, porque com outro tipo de problemas. Mas também tinham consciência de que o papel da mulher na sociedade era um papel de discriminação e que era preciso alterá-lo e por isso nós trabalhámos com elas e elas trabalharam connosco, mas eu penso que elas, apesar de tudo, tinham alguns objectivos que não eram os objectivos que nós tínhamos centralmente. Os objectivos delas consistiam mais em fazer coisas práticas". (entrevista F)

Nas sociedades capitalistas patriarcais, há diversas fontes de opressão. Há também homens vítimas de dominação e exploração, há também mulheres que têm poder sobre outras. Dentro do movimento feminista havia/há esta consciência de que os interesses das mulheres não são universalmente os mesmos. As divisões dentro do feminismo têm parcialmente origem nas próprias divisões entre as mulheres, em termos da sua situação social, económica e cultural e da própria vivência pessoal, o que dá pontos de partida diversos para entender o feminismo e para conceber o caminho da libertação. Não é fácil resolver o problema de como libertar mulheres divididas. A política feminista tem, de alguma maneira, de ter em conta as contradições teóricas e práticas resultantes dos diferentes pontos de partida das mulheres.

O que mais dividia as mulheres do movimento feminista português tinha a ver com as questões de classe social. Enquanto algumas feministas consideravam que se devia dar prioridade às reivindicações tradicionais do movimento operário (que, no caso das mulheres, seriam contra o custo de vida, pela habitação, por serviços de saúde gratuitos, etc.), outras consideravam que, a par destas reivindicações, era importante colocar as específicas às mulheres que, na época,

²¹ Por *política sexual* queremos significar todas as questões que dizem respeito à sexualidade das pessoas que, mais do que verdadeiras decisões individuais, são, sobretudo, determinadas e prescritas socialmente (veja-se, por ex., Kate Millet 1974).

consistiam nas questões da sexualidade, direitos reprodutivos, direitos das mulheres no casamento e no trabalho, etc.. Estas reivindicações eram muitas vezes consideradas de "classe média" e as mulheres que as defendiam acusadas de "burguesas".

"Feminismo como reivindicação de classe média" foi um rótulo, segundo as entrevistadas — um insulto — no sentido de desprestigiar o movimento:

"Bom, essa ideia de que o feminismo era uma reivindicação de classe média, para mim, veio muito do discurso de esquerda, muito do discurso marxista. Aliás, isso foi uma das coisas que muito contribuiu para essa confusão de diálogo e da compreensão das feministas. Quando o feminismo apareceu, de um lado, tínhamos os conservadores de direita, que achavam que aquilo eram umas tontas e umas mulheres desavergonhadas que queriam sair do seu sagrado papel da mãe com letra grande, etc., e, do outro lado, tínhamos o discurso esquerdista que também não ajudava nada e que vinha dizer que aquilo era uma *tonterie* americana, burguesa, mulheres de classe média, porque a sociedade socialista implantada resolveria os problemas da mulher." (entrevista D)

Este rótulo dividia mulheres, de organizações marxistas tradicionais, das feministas das organizações autónomas:

"Isso é um insulto. É uma construção muito activa da esquerda, dar esse rótulo de 'classe média'. Eles apontavam que as autoras da maior parte dos textos ou das reivindicações do feminismo eram de classe média. Claro que eram. Acontece sempre. Os autores e as primeiras pessoas a reivindicar qualquer coisa, seja no campo do socialismo ou do comunismo, também eram de classe média, não eram operários, por razões óbvias, porque aquelas pessoas é que são alfabetizadas, é que têm acesso à cultura, é que têm acesso à escrita, a publicar, etc., e, inclusivé, são as pessoas que têm espaço psicológico e tempo para pensar naqueles assuntos." (entrevista D)

Talvez, como veremos também no capítulo da análise da educação, o feminismo — ou melhor, a consciência feminista — tenha muito a ver com a instrução, embora nem sempre directamente, na opinião de uma das entrevistadas:

"Como vejo o feminismo como movimento político, não atribuo muita importância à classe social. Isso discutiu-se, não é? Dizia-se muitas vezes que era um movimento burguês. E eu ponho as minhas dúvidas que seja realmente um movimento burguês. E vou-te dizer porquê: pelas minhas próprias origens, portanto por uma questão pessoal. A minha mãe era uma mulher rural, e eu achava que a minha mãe era feminista. (...) Por isso não me parece que seja de uma classe social. Para mim, são reivindicações — se quisermos chamar, muito entre aspas — de 'classes instruídas'. Tenho a impressão de que as feministas foram e são as mulheres mais instruídas. Quer dizer, a feminista instruiu-se, descobriu que não havia razão nenhuma para ser inferior e então lutou contra isso. Vemos por aí mulheres empresárias e mulheres ricas que são anti-

feministas, até porque isso lhes convém, porque podem ter criadas e explorá-las."
(entrevista H)

Nesta tensão interna ao movimento feminista residia uma questão essencial: se a situação das mulheres se devia tentar resolver no presente e através do quotidiano, como clamavam as organizações feministas mais radicais; ou então se se devia deixar para depois da "revolução", como defendiam as organizações marxistas mais tradicionais. Estas últimas, em conjunto com algumas feministas com maior tradição liberal, defendiam que a situação das mulheres era fundamentalmente resultado de um problema de mentalidades.

3.3. Problema de "mentalidades" ou problema económico

No cerne desta tensão estava a questão da génese da opressão das mulheres: algumas feministas marxistas defendiam que a opressão das mulheres tinha fundamentalmente a ver com a exploração capitalista (que era comum aos homens da classe trabalhadora) acrescida de um problema de mentalidades; as feministas que militavam nas organizações autónomas (radicais e marxistas) defendiam que a opressão das mulheres é específica, quer a atribuíssem ou não ao *patriarcado*; algumas das feministas mais ligadas a um feminismo de tradição *pela igualdade (formal)* pensavam que o problema estava fundamentalmente na lei (regras explícitas da sociedade) e nas mentalidades (sobrevivência de atitudes e hábitos conservadores).

Algumas das entrevistadas atribuem, de facto, importância fundamental à questão das "mentalidades":

"Acho que é preciso, em Portugal, fazer com que as mulheres se encontrem, que as mulheres e os homens se encontrem e verem se o tipo de vida e de relações que têm os torna felizes... Se não estivessem tão restringidos, não digo com as tradições, que não nego, mas com os preconceitos..." (entrevista I)

Em Portugal, isto parece estar relacionado com o facto de que a legislação é muito favorável: parece que as pessoas é que não lutam pela sua aplicação.

Outras, pelo contrário, não deixam de considerar a mudança de "mentalidades" um aspecto importante:

"Tem muita importância, a mudança das mentalidades. Eventualmente também é um ponto por onde se começar. (...) É uma ponta por onde se pode começar! Mas desde que não se esqueça que, enfim, na outra ponta, se assim se quiser dizer, há também a questão económica..." (entrevista D)

São, simultaneamente, de opinião que a opressão da mulher tem também uma base económica — de exploração do trabalho pago e não pago das mulheres — e

consideraram reducionista a posição que atribui a causa da situação das mulheres apenas às "mentalidades":

"Dizer que o problema da mulher é um problema de mentalidades, é, também, uma tentativa de redução do problema das mulheres. Sempre que se trata de mulheres, há alguém que arranja logo uma caixinha de sapatos: "não, é só isto, pronto!" O problema das mulheres, eu acho que é o mais abrangente de todos. E como todos os outros, tem diversos aspectos. Quer dizer, tem uma base económica... vai passando por todas as áreas e na cúmula tem a ideologia sobre o assunto. Isso como qualquer outro. Agora, eu acho que o problema das mulheres é o que abrange mais áreas e o que está imiscuido nessas áreas, de tal maneira e tão veladamente, que muitas vezes é difícil detectá-lo. Eu, por exemplo, uma das coisas que procurei, enfim, trazer à superfície, foi, de facto, reflexões económicas... Era muito essa minha ideia nesse seminário da "função materno-doméstica": o conteúdo económico dessa função das mulheres. Porque uma das questões que sempre se dizia é que isso não tinha nada a ver com a economia, quando isso é a base da economia da sociedade patriarcal." (entrevista D)

Acabar com a opressão das mulheres implica lutar contra outras formas de opressão, incluindo, muitas vezes, lutar contra outras mulheres, ou pelo menos lutar para algumas mulheres deixarem de explorar outras, o que tem a ver com a questão se se pode ou não falar de uma *sororidade* universal.

3.4. *Sororidade versus rivalidade*

Uma das pessoas entrevistadas afirma que em relação às mulheres sempre se tentou arranjar um quadro único onde enquadrar todas as mulheres, reduzindo as suas diferenças e as especificidades das suas experiências de vida. Inversamente, no que diz respeito aos homens, isto não se passa assim, já que ninguém pensa incluir *os homens todos* num só qualificativo (entrevista D).

Desta forma, quer a classificação de "mazinhas", quer o apelo a uma *sororidade universal* são formas de generalizações sobre as mulheres que têm o efeito de ocultar as mulheres reais que não encaixam nestes estereótipos.

As mulheres são amigas, solidárias, rivais, competitivas, como seres humanos que são, dentro dos seus contextos sociais e das circunstâncias históricas, políticas, económicas e culturais em que habitam, tal como os homens:

"Eu acho que as mulheres se degladiam tanto como os homens. Quer dizer, seja aquela ideia de sisterhood, paradisíaca, com que vinham os movimentos feministas, seja aquela ideia de que as mulheres são naturalmente mazinhas, invejosas umas com as outras, acho que isso são coisas completamente exageradas. São daquelas generalizações que continuam a apagar a imagem concreta das mulheres, quer dizer, o

grupo das mulheres, e isso também é uma das coisas que eu às vezes reprovava no movimento feminista." (entrevista D)

Como diz uma outra:

"Isso é uma luta que nós temos que ter. Porque nós fomos sempre educadas e ensinadas de que o pior inimigo da mulher era a mulher! Em que não há solidariedade feminina. E os homens estão-nos a dizer isto todos os dias: «—Vocês são terríveis! Lá estão vocês a picar-se!...» Sim, mas eu também não critico os homens?! Mas eu agora, lá porque sou feminista, tenho que procurar fazer um elogio a todas as mulheres?!... Isso é uma coisa primária. E, segundo, isso é uma falsidade enorme! As mulheres foram habituadas, criadas nisso: 'a pior inimiga da mulher é a mulher! Foi a primeira coisa que nós ouvimos da nossa mãe! 'E cuidado com as tuas amigas, não metas portas adentro as tuas amigas com o teu marido...!' E isso é realmente uma coisa terrível: elas não foram criadas na solidariedade. Mas eles também se detestam tanto quanto nós nos detestamos, se é que detestamos. E a intriga é muito masculina, também. Mas eles amam-se? Então eles, nos empregos, na política, têm-nos dado exemplos de que se amam imenso?!... E de que estão sempre aos abraçinhos uns com os outros?!... São os maiores traidores. Eles que se traem todos uns aos outros, que se apunham pelas costas, vêm-nos falar em solidariedade!?" (entrevista C)

Este desafio que o movimento feminista colocou a si próprio — de lutar pelas mulheres no seu conjunto e ao mesmo tempo de desnudar as diferenças existentes entre as mulheres — pôs também em causa a noção da possibilidade de uma sororidade universal, na base da qual as mulheres se unissem para construir uma teoria e uma praxis feminista. Não abandonando todavia a noção de sororidade, é possível estabelecer alianças e algumas formas de solidariedade e de união (forçosamente transitórias, mas o que é que o não é?) capazes de continuar a lutar pelo fim do sexismo e contribuir para as lutas contra as outras formas de opressão cuja existência continuada tem evidenciado constituir obstáculo inultrapassável para a libertação das mulheres (ver Caroline Ramazanoglu 1992).

4. O DEBATE ENTRE A IGUALDADE E A DIFERENÇA

A dicotomia igualdade *versus* diferença faz parte de um conjunto de dicotomias complementares construídas pela teoria liberal, que são englobadas numa dicotomia maior e mais abrangente: a oposição entre público e privado.

O debate entre a igualdade e a diferença tem sido muito obscurecedor, apresentando as feministas divididas nesta contradição aparente, mistificando os termos da discussão e encurralando as mulheres para um aparente beco sem saída.

Sendo uma questão relevante, a questão da diferença é, todavia, muitas vezes utilizada para confundir o diálogo, e pode servir como meio de ocultação.

A política do movimento feminista é bastante mais complexa e as classificações "pela igualdade" ou "pela diferença" muitas vezes não são mais do que tentativas externas para dividir o próprio movimento. Para as feministas entrevistadas, igualdade e diferença são importantes na luta, embora possam dar mais ênfase a uma ou a outra das questões:

"Eu sou claramente pelo paradigma da igualdade. Reconheço que o discurso da diferença também tem alguma importância e tem um papel eventualmente importante, sobretudo para chamar a atenção e para a valorização dos aspectos específicos das mulheres, da cultura das mulheres, etc. (entrevista B)

Algumas feministas, neste debate entre a igualdade e a diferença, atribuem os dois termos a dois diferentes momentos na luta pela emancipação e libertação das mulheres:

"A luta pela igualdade e a luta pela diferença, no fundo, correspondem a fases cronológicas de luta. Não são incompatíveis, são complementares, mas sobretudo têm que suceder no tempo. Quando há uma desigualdade muito grande, a primeira fase da luta tem que ser a luta pela igualdade: pela igualdade de direitos, por uma igualdade básica, a partir da qual, então, pode ser construída uma diferença, mas que provenha, de facto, da vontade das mulheres. Começar-se a falar em luta pela diferença numa altura em que já existia diferença, mas não como possibilidade de escolha, apenas como diferença imposta pela sociedade, isso só baralharia, ainda mais, o diálogo. Que sempre foi bastante confuso. Obviamente, que os opositores do feminismo sempre fizeram todos os possíveis por confundir o diálogo, confundir os objectivos do feminismo. Quando há um grupo que se quer libertar, primeiro tem que lutar pela igualdade e só a partir daí pode construir a sua diferença." (entrevista E)

Hoje, em Portugal, talvez a questão seja a de uma luta simultânea pela igualdade e pela diferença, na medida em que pelo menos a igualdade formal está conseguida, como diz uma das entrevistadas:

Nós adquirimos imensas coisas, temos as leis, temos isso tudo. Mas agora temos isso tudo, e para quê? Para fazer o quê? Que tipo de poder? Que tipo de habitar? Que tipo de cidade? Que tipo de política?" (entrevista A)

5. HOUVE MOVIMENTO FEMINISTA EM PORTUGAL, NOS ANOS 70 E 80?

Partindo da análise das entrevistas, podemos constatar duas posições centrais sobre a questão se houve ou não movimento feminista em Portugal, nas décadas de 70 e 80.

Uma das posições, tendo por base uma noção de movimento social baseada em organizações com grande implantação e eficácia política, afirma que não houve movimento feminista em Portugal, apesar de considerar que a *campanha pelo aborto* constituiu um momento de grande consciencialização e acção política colectiva. Assim, uma das entrevistadas afirma:

"Movimento feminista acho que não houve. Um movimento que fosse uma espécie de um lobby, que tivesse influência em que certas coisas não se pudessem dizer, não, acho que não há. E há muitas mulheres que não são sensíveis e há muitos, muitos homens que também não são sensíveis.(...) Do meu ponto de vista, a única coisa foi a questão do aborto e que de facto aí houve reuniões, houve encontros e houve coordenação nacional. Eu lembro-me de uma coisa enorme que houve no Teatro Aberto, e houve as coisas da Assembleia da República, e tal. De facto, é a única coisa que eu me lembro que então foi uma coisa mais organizada!" (entrevista A)

Nesta posição, pelo menos a *campanha pelo aborto*, mas também, para algumas mulheres, a alteração do código civil constituíram momentos em que houve uma consciencialização colectiva e alguma acção consertada por parte das feministas:

"Eu acho que movimento feminista em Portugal houve na 1ª República: aí considero que houve, pelo menos uma organização feminista. O que já não é nada mau. Nos anos 70, sabes, é capaz de não ter existido feminismo, naquele sentido de movimento colectivo e toda a gente a lutar pelo mesmo, acho que isso não houve. Houve realmente participações individuais, que lutaram talvez sozinhas e que se reuniram com esta, com aquela, com aquela outra. Chamar-se-á a isso uma consciência colectiva, agora que seja movimento, não sei. (...) Quer dizer, a nível geral, houve uma consciencialização de que a mulher era oprimida no código civil, nos diferentes acessos ao poder, ao salário igual, a uma série de coisas, ao aborto, naturalmente, à contracepção, todas essas pequenas coisas. Pequenas e grandes coisas, não é?" (entrevista H)

Na base desta concepção parece existir a ideia de que *movimento social* implica estruturação nacional, grande visibilidade e eficácia política, implantação social, actuação estratégica. Assim sendo, a única altura que estas características sobressaíram no movimento feminista, em Portugal, coincidiu com a campanha pelos direitos reprodutivos (a campanha pelo aborto):

"Acho que, em relação àquela altura, se pode falar de movimento feminista. Na minha opinião, sem desprimor nenhum para as mobilizações que foram feitas antes e depois, e sem menosprezo nenhum, como é evidente, pela acção extremamente importante que os grupos feministas tiveram, a questão da campanha do aborto, com a permanência no tempo (durante alguns anos, mesmo) foi a única altura que correspondeu, de facto, a um movimento feminista. No sentido de ter tido uma capacidade de se estruturar e de se coordenar a nível nacional e de dar uma resposta permanente. Pensar estrategicamente uma acção, uma campanha, e ser capaz de se coordenar em função desses objectivos estratégicos, tácticos, etc.." (entrevista G)

Esta concepção de que não houve movimento feminista durante os anos 70 e 80, excepto durante a campanha pelo aborto — de 1978 a 1984 — poderá, em nossa opinião, levar à conclusão de que *houve* efectivamente movimento feminista, na época em estudo. Possivelmente o cerne da questão está, por um lado, naquilo que as entrevistadas consideram como movimento social e, por outro, nas expectativas de eficácia política em relação àquilo por que se luta.

A segunda posição considera que houve movimento feminista, embora não tenha havido movimento de massas:

"Penso que houve uma movimentação feminista, houve agitação da opinião pública, acho que foram levantados, nos jornais, por grupos de mulheres, os problemas fundamentais. Foram levantados e, portanto, foram discutidos e debatidos, acho que isso foi muito importante. Não houve movimento de massas. Nem houve movimentos com força para virem para a rua e fazerem coisas..." (entrevista E)

Se considerarmos que movimento social está relativamente dissociado do seu impacto na sociedade e da sua capacidade de "mobilização de massas", isto é, se tivermos em conta um conceito de movimento social à luz de um paradigma menos relacionado com a "estratégia e a mobilização de recursos" (Cohen 1985), então houve movimento feminista em Portugal, nos anos 70 e 80, como dizem outras entrevistadas, como por exemplo:

"Eu acho que sim! Houve movimento feminista em Portugal, porque nós éramos mulheres feministas que estávamos a trabalhar, de várias maneiras, que nem sequer eram novas... De certa forma, muitas dessas coisas já se tinham passado no estrangeiro, desde a luta pela legalização do aborto até aos grupos de auto-consciência... Estávamos a fazer essas coisas, mas, pelo menos eu não as vivi como uma repetição, mas como uma necessidade, quer do momento histórico, quer pessoal. E eu acho que sim, que houve movimento feminista. Talvez com pouco impacto na sociedade em geral. Isso é-me difícil avaliar. Mas acho que houve e continuará a haver, agora não sei em que moldes, não é?" (entrevista F)

A especificidade do movimento feminista português da época terá a ver, essencialmente, com o contexto histórico-social que se vivia, conforme diz uma das mulheres:

"Existe feminismo em Portugal e existiram movimentos de mulheres feministas. Por exemplo, a UMAR era claramente feminista, mas o MLM era um movimento autenticamente feminista. Se você agora me vem dizer se em Portugal há uma grande apetência das mulheres para isto? Se você me perguntar se tivemos um êxito? Bom, eu penso que é um bocado difícil saber. Porque nós aparecemos numa altura em que as coisas eram todas muito radicais e muito politizadas... Em Portugal, as coisas eram todas muito primárias. Se houve pouca aderência das mulheres foi pela época."
(entrevista C)

Pensamos poder afirmar e de acordo como um consenso relativo das nossas entrevistadas, pelo menos em relação à campanha pelos direitos reprodutivos, que houve movimento feminista, embora heterogêneo, constituído por pequenos grupos, fragmentado, com pouca influência política, com estratégias e organizações diferenciadas.

É interessante notar que em 1967 a NOW, a maior organização feminista dos Estados Unidos, tinha 1 000 membros. Depois de 1967, alarga ao ponto de atingir 40 000. Todavia, ninguém nega a existência de um movimento feminista nos Estados Unidos previamente a 1967. Se compararmos a população norte-americana com a portuguesa e fizermos a respectiva "regra de três simples", podemos pensar que a quantidade, de facto, é uma questão muito relativa. Em 1979, a CNAC — em Portugal — lança um abaixo assinado (a que já fizemos referência no capítulo I) em que as mulheres *confessam* ter abortado e consegue quase 3 000 mulheres que subscreveram. Em França, o mesmo tipo de abaixo-assinado só tinha conseguido pouco mais de 300. Em Portugal, nessa altura, aguardavam julgamento M^a Antónia Palla (por passar um filme-documentário sobre o aborto na televisão) sob a acusação de incentivo ao crime de aborto, e Conceição Massano, por ter sido denunciada na base do seu diário íntimo em que contava um aborto que tinha realizado. Assinar publicamente que tinham abortado era confessar um *crime*, que podia ir até 8 anos de prisão. As assinaturas conseguidas foram tantas e tão rápidas que a CNAC parou a recolha antes do tempo fixado e algumas mulheres nem assinaram nem esgotaram todos os seus contactos.

Uma das mulheres afirma que, "onde haja uma mulher que reclame sobre o seu destino, há feminismo, há movimento feminista!" (entrevista C). Às vezes, durante épocas mais regressivas, o estandarte da luta é carregado por mulheres muito isoladas e com muito pouco êxito político mas, de facto, esse manter a fogueira acesa permite, no reacender da luta, não começar do zero. Então, talvez seja parcialmente verdade que, quando há uma mulher que luta contra a opressão,

em certo sentido há movimento feminista: isto é, não morreu completamente, está pronto a recomeçar de novo. Talvez seja é um tempo de silêncio.

Parece que o que se joga em Portugal é conseguir passar para as práticas o que parece ser consensual em termos de discurso: ou seja, reequilibrar o poder entre homens e mulheres. Em termos de "mentalidade", todos parecem estar de acordo que "deve haver igualdade". O que parece não poder ser resolvido neste quadro político, social e cultural é o *que fazer*, como testemunha uma das entrevistadas:

"É uma questão de poder! Mentalidades é uma palavra que cobre tudo e não quer dizer nada. Ninguém sabe muito bem definir o que são mentalidades. Neste momento, é muito óbvio que o que está em causa é o poder. Aliás, nestas questões, toda a gente está de acordo, existe um consenso alargadíssimo, em relação a praticamente tudo, e as questões só se põem quando se diz: «— Está bem, então se toda a gente está de acordo, vamos fazer isto!» Assim que se põe uma linha prática, que pode, realmente, mudar o equilíbrio de poder, aí fica toda a gente em desacordo imediatamente! Isto mostra bem como ao nível das ideias as pessoas são muito humanistas, até chegam lá, mas quando se põe a questão na prática... Era o que dizia um homem dum partido e, no fundo, é essa a realidade: «— É que cada vez que se põe lá uma mulher, sai um homem, e então?» (*riem-se*) Essa é que é a questão, é o acesso ao poder, é quem toma a decisão sobre quê, quem escolhe as prioridades. É o poder a nível político, é o poder dentro da família, é o poder na rua, é o poder em todo o lado!" (entrevista E)

Talvez que os anos 90 vejam um feminismo português virar-se, também e mais uma vez, para as questões do poder, como mostrou a iniciativa do "Parlamento Paritário", de Maria Belo, entre outras, em 1994.

6. EM SUMA...

Embora possa ser controverso, argumenta-se, neste capítulo, que houve movimento feminista em Portugal, nas décadas de 70 e 80, heterogéneo e constituído por organizações frágeis e efémeras, com base numa concepção alargada de *movimento social*, que foge das concepções tradicionais assentes ou na estratégia, ou na procura da identidade ou no comportamento colectivo, como desenvolvemos no capítulo I.

Assim, a partir das entrevistas e com base nalguma análise documental, evidencia-se a existência de bastantes grupos organizados a nível nacional e local, a acção política no sentido de uma transformação da sociedade e a persistência das *actoras* sociais colectivas em se constituírem como parceiras políticas, em Portugal, nas décadas em estudo.

Esta análise mostra que, apesar das divergências entre as perspectivas e da sua fragmentação organizativa, as feministas portuguesas foram capazes de se unir em torno de reivindicações "consensuais" que viriam a ter efeitos para a sociedade portuguesa no seu conjunto. Portanto, neste capítulo, identificam-se quatro etapas da luta do movimento feminista português, nessas décadas: a luta pela mudança do código civil entre 1970 e 1978; a "campanha pelos direitos reprodutivos", entre 1978 e 1984; uma fase em que as feministas lutam por colocar mulheres em lugares de direcção e chefia de organizações públicas (sindicatos, partidos, autarquias, etc.) e de grupos que investiram mais num percurso de auto-consciência; e, finalmente, nos finais dos anos 80, uma fase de viragem para a produção de conhecimento sobre as mulheres.

A "campanha pelos direitos reprodutivos" representou o momento mais alto da luta do movimento feminista, na época, pela capacidade de organização e coordenação nacionais e de mobilização e estabelecimento de alianças com outras mulheres e com outros sectores políticos da sociedade portuguesa.

Discutem-se, também, neste capítulo, as principais tensões que atravessaram o movimento feminista: a luta pela autonomia política face aos partidos; o debate sobre a fonte de subordinação das mulheres (se um problema de "mentalidades", se um problema "económico"); as divisões entre as mulheres; e a polémica entre *sororidade* e rivalidade das mulheres entre si.

No que diz respeito ao debate sobre a igualdade e a diferença, que parece ter animado as polémicas teóricas (inter)nacionais, é, no discurso das entrevistadas, uma "falsa questão", já que o movimento feminista luta por uma igualdade de princípio, nunca esquecendo a especificidade das mulheres e das diferenças sociais que existem entre elas.

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise das entrevistas no que se refere às temáticas mais relevantes sobre a educação para o debate feminista da época em estudo.

CAPÍTULO QUARTO

O DISCURSO DAS FEMINISTAS PORTUGUESAS SOBRE EDUCAÇÃO

Neste capítulo, centrar-nos-emos na análise do(s) discurso(s) das feministas portuguesas sobre educação, nos anos 70 e 80 em Portugal. Pretende-se, por um lado, trazer para o debate em educação o pensamento e o contributo das mulheres feministas para a reflexão sobre a escola, encontrar as especificidades dos diferentes discursos feministas neste campo e, por outro lado, reflectir sobre as principais preocupações e possibilidades de alteração das condições da educação das raparigas.

Decorrente desta perspectiva, a análise terá o foco principal nas questões relacionadas com o género, i.é, a problemática da subordinação das mulheres no sistema educativo. Não se pretende, aqui, ignorar as questões de classe e de etnia, contudo o foco principal situa-se nas desigualdades entre rapazes e raparigas. Muitos trabalhos sobre educação, em Portugal, têm colocado ênfase na desigualdade provocada pela classe (vejam-se, entre outros, Benavente 1987, Grácio 1982, Mónica 1978, Cortesão 1982). As questões de género e de etnia ou não são tratadas, ou são-no apenas de passagem. Os poucos estudos que existem nesta área não têm sido objecto de muita visibilidade. Existem, ainda, outras pesquisas que têm tentado articular as questões de classe e de género (Stoer e Araújo 1992, Magalhães et.al. 1991, entre outros) mas representam, ainda, uma pequena parte da pesquisa sociológica sobre a escola. Com este trabalho pretende-se, assim, contribuir para reequilibrar esta situação, colocando, desta vez, a ênfase de análise nas questões de género.

Quando iniciámos este trabalho, partimos da ideia da existência de um discurso sobre educação entre as feministas, em Portugal. Pressupúnhamos que, sendo a educação preocupação entre as pessoas mais activas dentro desta perspectiva, não era a única, diluindo-se num conjunto muito alargado de reivindicações e talvez não fosse vista como o espaço que mais oprimia as mulheres. Contudo, diferentemente do que inicialmente esperávamos, fomos encontrar uma maior reflexão sobre a educação na vida das mulheres, que será objecto de análise neste capítulo.

A compreensão da lateralidade da reflexão das questões de género na educação reenvia-nos para a necessidade do entendimento das condições sociais e das condições teóricas, na época.

Na década de 70, em Portugal, assistiu-se a um alargamento substancial da escola, iniciado com Veiga Simão, expandida com o 25 de Abril de 1974. Neste

sentido, a escola assume, para muitos sectores da população e políticos portugueses, um espaço de esperança. Algumas feministas portuguesas partilharam também desta esperança, alertando, contudo, como veremos mais adiante, para o facto de que a escola só representaria maior democracia para as raparigas desde que as questões específicas de género fossem tomadas em conta.

As condições teóricas remetem-nos para o "atraso" das ciências sociais em Portugal (Nunes 1971; Almeida 1987), nomeadamente da Sociologia, e mais especificamente da Sociologia da Educação (da Nova Sociologia da Educação), e dos Estudos sobre as Mulheres (*Women's Studies*), que, noutros países, têm providenciado importantes contribuições para a compreensão da complexidade das questões educativas.

Hoje, as feministas em Portugal têm mais consciência de que o papel da escola na inculcação de um "destino objectivo"¹ de género é mais subtil e mais complexo. A escola não deixa, apesar do discurso aparentemente neutro, de transmitir predisposições para a "aceitação" de um mercado de emprego sexualmente segregado e da função materno-doméstica.

Procura-se, aqui, apresentar e discutir as preocupações das feministas portuguesas sobre a educação na época. O processo de análise que percorremos situou-se num confrontar interactivo entre os conceitos teóricos e as categorias que percepcionámos emergentes do(s) discurso(s) destas mulheres, pontualmente complementada com alguma análise documental que serve, aqui, apenas como subsidiária, para ajudar a contextualizar ou a perceber os principais debates na época.

Os conceitos encontrados e que permitiram estruturar esta análise resultaram do processo heurístico de reflexão sobre os discursos das entrevistadas, forçando e alargando o nosso quadro de referência inicial. Diferentemente dos conceitos de partida, que eram um pouco descontextualizados em relação a Portugal, a análise deste capítulo é o produto da interacção dialéctica entre um quadro teórico pré-existente e uma análise indutiva.

Procurar os discursos no tempo, que não foram fixados, escritos ou registados de qualquer outra forma, coloca o dilema da construção do conhecimento social a partir da história oral (Ferrarotti 1983). Identificar o que é hoje a visão desse tempo a que nos queremos reportar e qual era a daquela época reenvia-nos para um *vai e vem* entre o presente e o passado, entre as décadas de 70 e de 80 e o que nós hoje já sabemos sobre feminismo e sobre os debates na educação nos anos 90.

¹ Adaptámos este conceito de Grácio (1982) que fala da "interiorização de um destino objectivo de classe".

Assim, os conceitos estruturadores englobam: uma *noção ampla de educação*, *ideologia do género* e a *estereotipia*, *exclusão* ou *negação* do feminino, interiorização de um *destino de género* e o *género como sujeito social*.

Desta forma, encontrámos, nos discursos, uma noção ampla de educação, englobando a transmissão de cultura e a formação de identidades (femininas e masculinas), durante todas as etapas do ciclo de vida das pessoas e realizada nos diferentes espaços sociais, desde a família, os espaços informais, o local de trabalho e a escola. A educação aparece conceptualizada pelos processos educativos referentes, não só à educação familiar, como à educação informal², não-formal³ e formal⁴.

O(s) discurso(s) das feministas portuguesas sobre educação são parte do conjunto de uma visão específica do mundo, na medida em que, constituindo "uma grelha de leitura" da realidade social, problematizam a "naturalização" da desigualdade de género. Desta forma, as perspectivas feministas, por exemplo, sobre os manuais escolares, relacionam as imagens das mulheres (e dos homens) que aí são transmitidas, por um lado, com a subordinação da mulher na família, e os papéis sexuais que canalizam os rapazes para cumprirem os destinos dos pais e as raparigas os das mães e, por outro, com a segregação sexual do mercado de emprego e o significado económico e político do trabalho doméstico e do cuidado das crianças.

A *estereotipia*, um dos processos da *ideologia do género* (Barrett 1980), constitui um outro conceito que se revelou importante para a compreensão do papel da educação no encaminhamento e consentimento das raparigas e dos rapazes para uma identificação com os estereótipos da masculinidade e da feminilidade e das implicações que isso traz para as suas vidas.

Outra referência conceptual da análise dos discursos centra-se na questão de que, ao longo destas duas décadas, se assiste à passagem da *ênfase na feminilidade* na educação (no período do Estado Novo) para uma situação de *invisibilidade* ou *negação* das mulheres, através da *ausência* ou *exclusão* do discurso (Rhode 1992), o que aparece muito evidente sobretudo nos manuais escolares (Bivar 1970, Fontaine 1977, Leal 1979, Brandão 1979), nos programas (Barreno 1985) e na Língua (D'Armada 1988a, 1988b e 1988c). Parece, portanto, que se passou de uma educação ideológica explícita para a feminilidade para uma escola onde a mulher ou não tem lugar ou tem um lugar subordinado.

² Referimo-nos à classificação de Coombs e Ahmed (cit. por LaBelle, 1986), em que educação informal tem a ver com o processo assistemático de interiorização de crenças, comportamentos, saberes, saberes-fazer, que se estabelece em todos os espaços sociais.

³ Diz respeito também ao conceito de Coombs e Ahmed (ibid) para tipos específicos de aprendizagem de subgrupos particulares da população, fora do quadro do sistema formal.

⁴ Refere-se ao sistema educativo e institucionalizado com objectivos explícitos de administrar educação e instrução, fornecendo credenciais, socialmente reconhecidas como tal (Coombs e Ahmed, in Labelle 1986).

Um outro conceito relevante, na análise dos discursos, diz respeito à *interiorização de um destino objectivo de género*. Isto é, aos processos através dos quais a escola reproduz uma desigualdade de género que conduz à manutenção de um mercado de emprego sexualmente segregado e a canalização das raparigas—mulheres para a função materno-doméstica no espaço privado. Aqueles processos dizem respeito ao *currículo genderizado* (Arnot 1993, e Subirats e Brullet 1988)—quer no que é manifesto, quer no que é oculto — que passa uma noção de valorização do masculino e desvalorização do feminino e a uma ordem social *masculina*⁵ nas escolas, que transmite uma noção de subordinação das mulheres num mundo em que os homens ocupam as posições de poder.

Nos discursos das feministas portuguesas pode encontrar-se uma perspectiva de luta no sentido de tornar o *género feminino como sujeito social*, através da intervenção ao nível da educação não-formal (Gomes 1992; Joaquim 1983; 1985; Köning 1986), da formação das mulheres para a participação política e social (Cruz 1991), de protocolos com os ministérios⁶, de projectos de intervenção em escolas piloto e na formação de professores⁷, de intervenções pontuais realizadas nas escolas e, ainda, através da investigação (Romão e Benavente 1975, Barreno 1985, Romão 1978).

Nas entrevistas que realizámos, é possível constatar que, para estas feministas, era mais confortável falar da educação dos anos 90 do que da época em estudo. Enquanto no feminismo do princípio do séc. XX, também chamado de feminismo de primeira vaga, a instrução e educação das mulheres constituiu temática central (Silva 1982), para o feminismo de segunda vaga, também designado "moderno", a educação formal foi uma de entre muitas preocupações que, na época, se centraram em torno dos direitos reprodutivos, da sexualidade, do direito ao corpo, à participação política também em lugares de decisão, entre outras.

Da mesma forma, em relação à educação, *não* podemos falar de *um* feminismo: as feministas portuguesas posicionaram-se diferentemente, tanto na perspectivação da educação e da escola, como nas formas de alteração. Assim, algumas feministas *socialistas/marxistas* (GAMP, UMAR, Grupo Da Mulher) punham o acento na mudança do trabalho (das relações de produção capitalistas) e na família. A Escola situava-se aí no meio, como uma passagem. As mais *radicais* (MLM, IDM, GMP) estavam mais preocupadas com a mudança na família e no casamento e com a procura das identidades enquanto mulheres, levantando as

⁵ Que Arnot (1993) chama *de género* e Spender (1981) chama *patriarcal*.

⁶ Ver Diário da República, II Série, nº 101 de 2.05.1984 e D. R., II Série nº 192 de 20.08.1988.

⁷ Vejam-se os números da colecção *Mudar as Atitudes*. Lisboa: CIDM.

questões da sexualidade, da contracepção, do aborto, da violência e violação contra as mulheres. Questionaram mais a estrutura familiar. O casamento foi um alvo permanente. Outras feministas que enfatizavam mais a *igualdade (formal)* concentraram-se nas instituições⁸, no sentido de remover os obstáculos percebidos à igualdade sexual. Atacaram o carácter *genderizado* do currículo — programas, conteúdos, manuais escolares, relações dentro da escola — denunciando as formas pelas quais as instituições continuavam a discriminar as mulheres. Algumas feministas estiveram, também, muito preocupadas com a alfabetização e formação (profissional, sobre a saúde, etc.) de mulheres adultas, nomeadamente as mulheres das classes trabalhadoras — REDE, GML, GMP, entre outras.

Em termos de análise, o discurso das entrevistadas sobre a educação em Portugal, nas décadas de 70 e 80, foram estruturados em 5 temas (ver também Quadros IV e V, Anexo 1):

- 1) As preocupações feministas sobre a educação, nos anos 70/80;
- 2) O lugar da escola numa perspectiva feminista;
- 3) A coeducação e a igualdade de oportunidades para as raparigas;
- 4) A ordem social masculina na Escola;
- 5) Para uma escola mais democrática para as raparigas.

Cada um destes temas foi dividido em categorias e sub-categorias que constituem a espinha dorsal desta nossa análise. Apresentamos, em seguida, um quadro com os temas e as respectivas categorias e um outro com as categorias e as sub-categorias do tema "ordem social masculina nas escolas", evidenciando as temáticas que vão ser tratadas ao longo deste capítulo.

⁸ Uma das instituições mais importantes no trabalho pela melhoria do estatuto social das mulheres tem sido a CCF, hoje Comissão para a Igualdade de Direitos das Mulheres, com sede em Lisboa e uma delegação no Porto.

QUADRO 1 - CATEGORIAS DA EDUCAÇÃO

Grandes temas	Categorias
As preocupações feministas com a educação, nos anos 70/80	Uma noção ampla de educação Transmissão e reprodução da ideologia de género A educação para um destino objectivo de género Educação para uma nova sexualidade
O lugar da escola numa perspectiva feminista	O contributo da escola para a consciência feminista e para a emancipação das mulheres A escola e a reprodução das desigualdades de classe e de sexo A escola como contributo não suficiente para a alteração da desigualdade de género
Coeducação	A coeducação e a igualdade de oportunidades para as raparigas
Ordem masculina nas escolas	A construção do saber científico numa óptica masculina O currículo masculinizado As relações sociais na escola assentam numa hierarquia masculina
Para uma escola mais democrática para as raparigas	Intervenções feministas em educação nos anos 70 e 80. Que propostas para a educação? Novos problemas / novos desafios

Na medida em que a categoria "ordem masculina nas escolas" se revelou de importância crucial e bastante presente nas entrevistas, resolvemos analisá-la à parte, conforme aparece no quadro seguinte.

QUADRO 2 - ORDEM MASCULINA NAS ESCOLAS

Categorias	Sub-categorias
Construção do saber científico numa óptica masculina	
O currículo é masculinizado	A Língua não é democrática A escola transmite um conhecimento histórico-social centrado no homem com minúscula O corpo e o movimento, o espaço e o tempo numa ordem masculina Nos manuais escolares, as mulheres estão cada vez mais ausentes
As relações sociais na escola assentam numa hierarquia masculina	Na escola vive-se uma ordem masculina A estrutura e organização do sistema educativo

1. AS PREOCUPAÇÕES FEMINISTAS COM A EDUCAÇÃO, NOS ANOS 70/80

Como referimos no quadro anterior, apresentamos, em seguida, as preocupações das feministas sobre educação, nas décadas de 70 e 80, em Portugal, subdivididas em quatro pontos:

1.1. O primeiro diz respeito a uma "noção ampla de educação";

1.2. O segundo aspecto realçado nos discursos remete para a transmissão e reprodução da ideologia de género, nomeadamente, dos estereótipos da feminilidade e da masculinidade realizadas na família, na escola, no trabalho e nos espaços informais;

1.3. O terceiro diz respeito ao papel da educação para a "interiorização de um destino objectivo" de género: as escolhas profissionais na continuação da segregação sexual do mercado de trabalho e a formação para a "função materno-doméstica".

1.4. Um outro aspecto, não de menor importância para as feministas na época considerada, tem a ver com a formação das identidades, sobretudo femininas, no que diz respeito às questões da sexualidade.

1.1. Uma noção ampla de educação

Para as feministas entrevistadas, *educação* é vista no sentido lato da transmissão da cultura e do saber, e da formação global das personalidades, processo esse realizado ao longo da vida — não circunscrito à infância e juventude — e em diversos espaços da vida social: na família, na escola, no trabalho e nos outros espaços informais, onde as pessoas vão interiorizando conhecimentos, competências, normas, estereótipos, atitudes, crenças, ideologias, etc..

Como afirma uma das pessoas que entrevistámos:

"A educação passa por muitas coisas: passa pelos gestos, pelo olhar e que, mais tarde, tu vais repetir isso tudo e vais dizer «eu fazia assim, porque a minha mãe também fazia assim, ou o meu pai», e tu tens essa memória dos gestos, que é uma coisa que eu acho muito gira, e que tem muito a ver com o mundo feminino." (entrevista A).

Educação é aquilo que a mãe ensina à filha e ao filho, o que se aprende através dos brinquedos. É também a aprendizagem através do modelar das consciências, na família, na escola e na sociedade mais alargada:

"Preocupava-nos a própria imagem que os rapazes e as raparigas tinham de si próprios em relação ao futuro: como é que o seu papel na sociedade era diferente e, muitas

vezes, como é que era também incutido pela própria escola e pela própria família. Pela própria educação, não é? A educação, de alguma forma, já moldava um pouco isso." (entrevista G)

Uma outra chama, ainda, a atenção para a área da publicidade:

"As pessoas não a consideram muito, quando se fala na educação, mas eu acho que hoje em dia a área que mais veícula imagens e acaba por modelar a mentalidade dos jovens, é a área da publicidade!" (entrevista D)

Assim, a instituição escolar é perspectivada como um dos sistemas de socialização. Aparece na continuidade da socialização familiar para os papéis diferenciados segundo o sexo e vai, por sua vez, reflectir-se nas escolhas profissionais e não profissionais das raparigas à saída da escola. Como nos diz uma das entrevistadas

"A escola não foi, assim, um tema a que a gente se dedicasse muito, nesse tempo. Preocupavam-nos mais os programas para as crianças, as imagens dos jornais, da televisão, os super-heróis, ... É educação, mas não é educação formal, digamos." (entrevista E)

A escola é um lugar intermédio, situado entre a família e o mundo do trabalho. Estes espaços constituem três agências de socialização convergindo no seu papel para esse modelar das consciências e dos destinos femininos:

"Nós considerávamos o papel da educação no modelar das consciências, das opções e das escolhas. E a escola, de alguma forma, está aí ligada. Digamos, entre a família e o mundo do trabalho e a sociedade, a escola também tem um papel. Portanto, isto era um bocado para retomar a ideia de que havia algumas preocupações em relação à educação." (entrevista G)

Havia, em relação à Escola, uma certa expectativa, depois de 25 de Abril de 1974, como se afirma numa das entrevistas:

"Não nos preocupávamos tanto, ainda, com a questão da escola. Evidentemente, a gente criticava os livros escolares e histórias, e fazíamos uma certa questão nisso... Nessa altura, estava-se a começar a coeducação, as coisas ainda estavam muito desorganizadas, portanto, nem nós sequer tínhamos bem a consciência do que é que se poderia fazer em relação à escola." (entrevista E)

Mesmo a própria coeducação só realmente depois do 25 de Abril se generaliza a todos os graus de ensino e a todos as escolas do sector público. Nesta época, as questões centrais situavam-se, em termos de movimentos populares, nas relações de produção, num instável equilíbrio de forças no poder. Tudo mudava muito rapidamente. Por outro lado, a revolução do 25 de Abril deu muitas coisas pelas quais não foi necessário lutar, como diz uma das pessoas:

"Em termos culturais, há um hiato, as pessoas não passaram pelas coisas, não é? Não se passaram as etapas e ainda há coisas muito, muito distorcidas." (entrevista A)

O movimento popular estava muito mobilizado para reivindicações radicais tradicionais do movimento operário. O momento histórico estava politicamente radicalizado — auto-gestão, ocupação de terras, ocupação de casas... — e a democracia trouxe um interesse pela política:

"Estava um bocadito partidarizado, naquela altura" (entrevista H)

"Uma pessoa acaba com o fascismo, vem a liberdade, o que quer é fazer as coisas que não podia fazer: ir para a rua, para as manifestações, empunhar cartazes, ir para os partidos, fazer esse tipo de coisas!... Que foi sempre o grande sonho dos portugueses e das portuguesas, durante anos e anos!" (entrevista C)

A esquerda interveio em força nas escolas⁹. Atacou a relação escola - trabalho, mas não a relação escola/família. Diferentemente da esquerda portuguesa, as feministas enfatizaram, não só a relação escola/trabalho, mas também a relação escola/família. Todavia, a dominância do discurso da esquerda abafou bastante as reivindicações das feministas. As prioridades que o movimento popular colocou em agenda não incluíam as questões de género. Aliás, muito fizeram no sentido de denegrir a luta das feministas (muitas vezes pela acusação de que eram reivindicações "burguesas"), de isolar as acções levadas a cabo pelas feministas, como tentámos evidenciar no capítulo da análise do movimento feminista.

Como argumentámos anteriormente, o movimento feminista caracterizava-se pela sua heterogeneidade que, em termos de tipos-ideias, incluímos em três perspectivas: uma tradição *pela igualdade (formal)*; uma perspectiva mais *radical*; e uma outra mais *socialista* e próxima da ideologia *marxista*. Estas "correntes" situavam-se diferentemente face às principais reivindicações do movimento (o direito ao corpo e o acesso ao controlo da reprodução feminina, o direito ao trabalho e ao salário igual), e aos debates da altura (as questões da sexualidade, da violência e do valor do trabalho doméstico).

Quanto à reflexão sobre a educação, é na escola que se torna possível distinguir as três perspectivas diferenciadas, como veremos mais adiante onde estes aspectos serão abordados em maior detalhe. A perspectiva, que designámos *pela igualdade (formal)*, atribui à escola um papel muito importante porque dá à mulher as credenciais de acesso à vida pública e a uma carreira profissional. Resolvido o acesso, as questões situam-se na mudança de atitudes e também na obtenção de reformas a nível central para contribuir para essa mudança, que não se resume à escola. A perspectiva *radical* defende que o cerne da opressão da mulher está na família, na sua subjugação sexual, na violência sexual, na apropriação da mulher pelo homem. A família é o grande centro do patriarcado. Na escola, a relevância vai para as relações patriarcais que aí se estabelecem. As perspectivas que incluem

⁹ Como por ex., o que se passou nas Escolas do Magistério: os programas foram elaborados em reuniões nacionais de representantes de Escolas do Magistério (professores e alunas/os) no ano lectivo de 75/76.

contributos *socialistas/marxistas* colocam o cerne da opressão da mulher no sector produtivo, na luta de classes. A escola é conceptualizada como espaço de transmissão e de reprodução da ideologia dominante — era aliás concebido como um dos aparelhos ideológicos do Estado (Althusser 1974) — e, na questão do género, como um dos espaços de reprodução dos estereótipos e de enfileiramento dos rapazes e das raparigas para destinos pré-determinados em função do sexo.

As entrevistas que realizámos permitem-nos constatar que estas feministas mais rapidamente começavam a falar da educação nos anos 90 do que nas décadas em análise. Podemos talvez inferir que, de alguma forma, a escola parece um problema mais central nos anos 90. Porquê?

Em primeiro lugar, porque a constatação geral é que, apesar dos discursos e da igualdade formal, as raparigas continuam a ser mais discriminadas, continuam a escolher carreiras tradicionalmente consideradas femininas, mesmo quando frequentam cursos que não apontariam para aí. O "sexismo" continua nas escolas e as recomendações feitas pelas feministas para a educação, incluindo protocolos da CCF com o Ministério, têm sido ignoradas.

Em segundo lugar, talvez porque a escola esteja, neste momento, na agenda política — para isso muito têm contribuído os labirínticos percursos da reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1984.

Em terceiro lugar, talvez pudéssemos adiantar que a ênfase na investigação que é actualmente dada pelas feministas (APEM, seminários realizados, etc.), muito também através dos *women's studies*, tem contribuído para que o debate sobre a educação formal das raparigas esteja na agenda política.

Como dissemos, uma das questões fundamentais para as feministas, na época considerada, era a transmissão e reprodução da ideologia de género, sobretudo dos estereótipos da masculinidade e da feminilidade que trataremos no ponto a seguir.

1.2. Transmissão e reprodução da ideologia de género

As feministas portuguesas partem de uma perspectiva de sociedade dividida, em função do sexo, em dois grupos sociais — homens e mulheres — a quem são socialmente atribuídos papéis diferenciados, na base das suas diferenças biológicas — os *papéis sexuais*. Esta diferenciação de papéis é considerada discriminatória para as mulheres, pelo que implica de inferioridade social e política e de exploração económica, consequência, não só da sua situação subordinada na hierarquia do trabalho, como também da realização das tarefas domésticas e do cuidado das crianças na esfera privada do lar.

A educação, sobretudo através da *ideologia do género*, transmite às novas gerações noções rígidas e fixas — estereótipos — do que constitui ser homem ou ser mulher na sociedade. O que aqui está em questão é uma estereotipia muito mais restritiva para as mulheres do que para os homens, conforme afirma uma das entrevistadas:

"Os estereótipos são muito mais restritivos, ainda, no caso das mulheres, até no que respeita ao número de tarefas que lhes são incumbidas, hoje em dia, do que no caso dos homens. Os homens também têm bastantes restrições, mas são de outra ordem."
(entrevista D)

Os estereótipos de género são categorias bipolares, pressupostamente em oposição exclusiva. Através deles, espera-se que as raparigas venham a ser dóceis, passivas, atenciosas, com pouca iniciativa, eternamente dependentes e com falta de auto-confiança, reservadas ao espaço privado; dos rapazes, espera-se que sejam assertivos, combativos, competitivos, fortes e dinâmicos, com capacidade de iniciativa — aquelas qualidades que lhes darão o sucesso na esfera pública para assegurarem o ganha-pão para a *sua* esfera privada. Como afirma uma das mulheres:

"Nós analisávamos um pouco a educação diferenciada e a forma como, desde a família à escola, as mulheres eram, de alguma maneira, ensinadas a ser submissas, mais passivas e pouco activas; e, em relação aos rapazes, era sempre estimulado o contrário, em termos de brinquedos, dos comportamentos e das brincadeiras do grupo".
(entrevista G)

A transmissão e reprodução dos estereótipos através da educação é central no discurso feminista das décadas de 70 e 80, reportando-se à educação familiar, à educação informal e à própria instituição escolar. A família é considerada um lugar-chave nessa transmissão, pelos modelos que oferece, pelos brinquedos, adereços, formas de vestir que, desde muito cedo, ajudam a construir identidades de género, identificadas com os papéis sexuais que irão desempenhar na vida adulta, como é afirmado nas entrevistas, de que citamos este exemplo:

"Pelo menos, era essa a consciência que a gente tinha, da forma como se transmitiam os próprios papéis dentro de casa, em que a mãe tratava mais das lides caseiras e o pai era mais activo fora, ou então, era o ganha-pão da família. Essa divisão já é uma forma de transmitir os modelos.(...) A transmissão dá-se dentro da própria família, isto é, o facto (como aparece num texto do GAMP sobre o 8 de Março¹⁰) de que a rapariga nasce e os pais lhe compram coisas cor-de-rosa, lacinhos e rendas, depois lhe dão bonecas e lhe dizem que não deve mexer nas construções do irmão, ... de que aos rapazes lhes dão armas, livros, cowboys e carros, etc.." (entrevista G)

¹⁰ Ver "Fontes...", incluídas na Bibliografia, como já referimos.

É crucial, no debate feminista da época, o papel dos adultos — das mães e dos pais — na forma como estavam a formar as futuras gerações:

"Nós preocupávamo-nos com a educação, de uma maneira geral, começando muito até com a educação em família. Portanto, quais são as relações das mães com os filhos, dos pais, o papel do pai..." (entrevista E)

A crítica situava-se na canalização das raparigas para as suas futuras funções materno-domésticas, o que era feito também pelas próprias mães que contribuíam para que as filhas seguissem os mesmos destinos:

"Os brinquedos das meninas eram as bonecas, as casinhas, as panelinhas, as esfregonas, que continua a haver nas lojas e que as mães continuam alegremente a dar às filhas, e que são, realmente, aprendizagem da subalternidade da mulher." (entrevista C)

Diferentemente, aos rapazes é permitido mais tempo dedicado ao lazer, muitas vezes gozado nos espaços exteriores, conforme diz uma das pessoas:

"Desde pequeninos, estes meninos de agora, vão brincar para a rua, correm e brincam, e as meninas ficam em casa a fazer um disparate qualquer que as mães se lembram de lhes pedir." (entrevista E)

Esta questão dos brinquedos foi bastante criticada pela imprensa feminista da época, com destaque para a revista *Mulheres*¹¹.

Para além da família, a transmissão e reprodução dos estereótipos é feita, com bastante eficácia, através de toda a educação informal.

As histórias que se contam às crianças são, nas palavras das mulheres entrevistadas, "extremamente machistas", de onde resulta uma imagem da mulher, habitualmente, muito má. Uma das entrevistadas fala, por exemplo, de como até nas "lenga-lengas" que se ensinam às crianças mais pequenas, "a menina" aparece "como um caso arrumado", "onde nem sequer parece haver sobressaltos":

"A historieta é assim: «Quando se nasce, ou se é menina ou se é rapaz. Se é menina, está o caso arrumado. Se é rapaz, mais tarde ou é civil ou é militar. Se é civil, está o caso arrumado. Se é militar, há dois casos a considerar, ou vai para a guerra ou ...» Eu penso que esta lenga-lenga popular é um pouco como era apresentado o destino das mulheres: 'é um caso arrumado!' A menina é um caso arrumado! Ela vai cumprir o seu papel. Não há alternativas, nem sequer há sobressaltos, nisto!" (entrevista C)

Para além de que imagem da "mulher" veiculada por esta lenga-lenga reflecte uma noção de que as armas são, definitivamente, uma questão masculina, deste tipo de literatura oral ressalta uma ideia geral de que, para as raparigas, não há "casos a considerar".

¹¹ Podemos referir alguns artigos publicados sobre este tema: Nunes, Maria Leonor "O brincar e os brinquedos", nº 44/1981, pp.35-7; nº 56/1982, pp.33-4. Nunes, Maria Leonor "Os Brinquedos não têm sexo", nº88/85, pp.36, entre outros.

Nesta época, teve bastante relevo também a denúncia que as feministas, em Portugal, fizeram da imagem da mulher, transmitida através da televisão, da publicidade, da imprensa, etc., para a manutenção dos estereótipos.

"Na educação, eu acho que o nível da imagem, para mim, é importantíssimo. Porque é a primeira coisa que os miúdos vêem, mesmo antes de começar a ler e a escrever. A questão da televisão é extremamente importante: ao nível dos programas infantis, há uma falta de personagens femininas, uma coisa assustadora! A maior parte deles ou são assexuados, ou são rapazitos, por todo o lado, desde o 'vitinho' ao resto!" (entrevista E)

A crítica feminista, na altura, atacou a imagem estereotipada que era transmitida pelos *mass media*, o que está expresso no trabalho que Isabel Barreno, em colaboração com Ana Nunes de Almeida, Cristina Dominguez e Teresa Santos, publicaram sob o título *A Imagem da Mulher na Imprensa*. Este trabalho parece-nos de importância crucial como retrato da época, no que se refere à(s) imagem(ns) da mulher, jogando-se, naquele tempo histórico, o conflito entre um estereótipo mais tradicional na continuação de tempos próximos e a imagem emergente de um estereótipo em formação, que se foi conflituosamente desenhando no desenrolar do final da década de 70 e do princípio da de 80 — as imagens do "progresso" e da "modernização", que a autora designa como "imagens da continuidade", "as imagens do capitalismo desenvolvido", "as imagens revolucionárias" e a "ausência de imagens" (Barreno et. al., 1976:84-9). Como diz Isabel Barreno (1976:89), às mulheres daquela época colocava-se a opção entre as "boas normas" dos estereótipos ou a "negra metade da sua própria natureza", a perversidade feminina. Regina Tavares da Silva, Cristina Dominguez e Conceição Lemos (1979) em *A Imagem da Mulher na Publicidade*, complementam o trabalho anterior com a análise da imagem da mulher na publicidade da imprensa e da televisão e na publicidade radiofónica.

Neste retrato das imagens da "mulher", é particularmente relevante verificar que as autoras referem a "ausência de imagens" sobre a mulher como um "sintoma" de mudanças que parecem adivinhar-se. De facto, a "exclusão" das mulheres do discurso público é considerada, nas palavras das entrevistadas, um dos principais traços das décadas seguintes em Portugal — particularmente visível na educação escolar.

Nos discursos das entrevistadas está também presente a importância desta crítica à publicidade e à imagem da mulher que é aí veiculada:

"Eu digo, com franqueza, que hoje em dia, a área que mais me assusta é a da publicidade. (...) A televisão está muito presente na vida dos jovens e deixou de ser um complemento, é quase uma componente fundamental na formação da mentalidade jovem, dos valores." (entrevista D)

Em grande parte, a imagem assim transmitida remete para umas "alegres tontinhas", ainda muito confinadas ao espaço doméstico, sempre dependentes e carentes do "elemento de autoridade masculino", conforme realça uma das entrevistadas:

"A gente vê que a maior parte das marcas que vendem tudo aquilo que, em princípio, faz parte do mundo doméstico, continua a dirigir-se sempre para as mulheres! E sempre com 'o elemento de autoridade masculino'. Quer dizer, quando é preciso dar uma garantia de autoridade, então é uma figura masculina que aparece, seja o cientista da vaquinha [da Mimoso], seja o mordomo que vem atrás passar o dedo. As 'tontinhas' continuam à espera de ser aconselhadas pela autoridade masculina e as executoras continuam sempre a ser as mulheres!" (entrevista D)

O que é aqui importante enfatizar, do ponto de vista das mulheres entrevistadas, é o carácter económico que subjaz a esta manutenção dos estereótipos. As diferentes marcas têm interesse económico em manter públicos estereotipados, no sentido de garantirem o escoamento dos produtos de forma consumista. Uma das mulheres entrevistadas refere-o, dizendo:

"A publicidade [de um determinado produto] tem que se dirigir a um público que, à partida, esteja motivado para aquela compra. Portanto, eles não estão interessados — até pelos interesses comerciais das marcas, etc., que querem ter um público determinado — em que o público comprador de certas coisas se difunda e se torne 'neutro', de facto. De modo que fazem o possível por manter certos estereótipos." (entrevista D)

Esta questão é considerada tão importante pelo movimento de mulheres da época que a revista *Mulheres* decidiu atribuir um prémio anual "*Por Uma Nova Imagem da Mulher*" e um *Troféu Especial Mulheres* a "anúncios que veiculam uma outra mensagem cultural relativa à mulher"¹².

1.3. A educação para um destino objectivo de género

A educação, de forma geral, era conceptualizada como o processo que levava à interiorização da aceitação de uma ordem social de subordinação das mulheres, com um mercado de emprego sexualmente segregado e a atribuição desigual, para homens e para mulheres, das responsabilidades públicas e privadas.

Assim, um dos aspectos da educação que preocupava, então, as feministas, em Portugal, dizia respeito aos processos que conduzem a escolhas profissionais

¹² Como se pode constatar em *Mulheres*, Janeiro de 1983, nº57.

segregadas em função de atributos considerados mais adequados a homens ou a mulheres. Como diz uma das entrevistadas:

"A outra vertente de reflexão da educação tinha a ver com as repercussões das escolhas profissionais e do próprio mundo do trabalho. Havia, por um lado, a divisão social do trabalho, que tem, evidentemente, repercussões enormes sobre a forma como, depois, as pessoas vão ou não vão para determinadas profissões, ou têm acesso ou não a determinado tipo de emprego, que muitas vezes não são escolhas." (entrevista G)

As feministas portuguesas partilham uma perspectiva do mundo do emprego como sexualmente dividido, com profissões consideradas masculinas e outras femininas. Estas últimas são a extensão dita "natural" da sua função materno-doméstica, do espaço privado para um espaço público protegido e controlado. Estão, neste caso, as profissões ligadas ao cuidado e educação das crianças pequenas — Educação de Infância, Ensino Primário — e as ligadas à prestação de cuidados de saúde — Enfermagem — e de "apoio social" — Serviço Social. Helena C. Araújo (1992; 1993) mostra, para o caso do ensino primário entre 1870 e 1910, como os discursos dominantes, em conjunto com o Estado, construíram a profissão de docente do ensino primário como extensão das tarefas materno-domésticas à escola das primeiras letras, através de uma "nova ortodoxia" sobre o trabalho das mulheres fora da esfera doméstica, a que denomina *ideologia do maternalismo* (ibid:347)¹³.

A crítica das feministas, em Portugal, recai sobre a ideologia patriarcal, em que o trabalho pago fora de casa é percebido como um tempo excepcional nas vidas das mulheres, i.é, como uma forma de conseguir algum dinheiro para os extras ("alfinetes"), pressupondo-se que o homem é ganha-pão familiar. De uma forma geral, isto parece legitimar o facto das mulheres se situarem nos escalões mais baixos do sistema de emprego, nos serviços mais mal pagos, mais instáveis e inseguros¹⁴. Independentemente da classe social, o trabalho pago fora de casa é

¹³ Segundo Helena C. Araújo (1992), apesar da profissão de ensino ter emergido como uma ocupação masculina no final do séc. XVIII, transforma-se numa "profissão feminina", a partir de finais do séc. XIX. Esta mudança, segundo a autora, tem a ver com a pressão a que o Estado português estava sujeito para fornecer uma educação de massas, o que colidia com interesses de acumulação do próprio Estado. Deste modo, as mulheres foram incorporadas no ensino primário, percebidas como força de trabalho mais barata. Todavia, "empregar as mulheres trouxe problemas de legitimação: elas não eram consideradas cidadãs; também porque lhes faltariam qualidades de 'verdadeiros trabalhadores'" (idem:129). Este problema de legitimação foi sendo resolvido, do ponto de vista do discurso dominante, pela "disseminação de perspectivas como a do *maternalismo*", onde se considerava a profissão de ensino primário como continuação do seu papel de educadoras na família. As tensões e visões conflituais sobre a entrada das professoras foram sendo cada vez menos visíveis na medida em que se vai assistindo simultaneamente "a uma reconstrução simbólica do ensinar na escola primária como incorporando qualidades femininas" (ibid:131).

¹⁴ Ver, entre outras, Beechey (1987) e Walby (1986) sobre as diferentes perspectivas no que se refere à relação mulheres / trabalho pago. Sylvia Walby, por exemplo, apresenta as cinco principais correntes feministas sobre a posição das mulheres no trabalho: 1. feminista liberal que dá relevo às ideias e atitudes sexistas, mas negligencia uma análise estrutural; 2. feminista marxista que enfatiza o papel da ideologia e do sistema capitalista; 3. feminista radical que atribui a opressão das mulheres ao sistema patriarcal; 4. a corrente do sistema patriarcal capitalista; 5. a corrente do sistema dual que atribui a situação das mulheres no trabalho pago ao resultado da relação entre patriarcado e capitalismo, como dois sistemas autónomos (ver também Fernandes, 1993)

considerado para a mulher apenas uma necessidade em caso de viuvez ou de não casamento. Ainda nos anos 70, pelos discursos das nossas entrevistadas, se entrevê que, para a mulher, uma profissão era um caso excepcional, era uma eventual "enxada":

"Aquilo que para mim é mais impressionante é que, mesmo as raparigas que iam para Letras, para o curso das meninas, iam, muitas delas, porque tinham que ir, porque naquela altura já era bom que uma mulher tivesse 'uma enxada', caso não se viesse a casar ou caso casasse e o casamento desse para o torto ou enviuvasse. Mas não porque quisessem ter uma carreira! Porque não se trata de carreiras para as mulheres. Portanto, as meninas cumpriam o destino das mães e os meninos cumpriam o destino dos pais." (entrevista C)

O que está em causa, em termos desta crítica à ideologia patriarcal, é a *invisibilidade* do trabalho produtivo das mulheres, dentro e fora de casa. Por um lado, porque as mulheres das classes trabalhadoras sempre *trabalharam*, por outro porque o trabalho doméstico não era considerado trabalho.

Nestas duas décadas, ao mesmo tempo que se faz um esforço consciente de dar visibilidade ao trabalho pago da mulher fora do lar, as escolhas profissionais são também uma questão importante para o movimento feminista português¹⁵. A imprensa feminista da época dava bastante relevo às questões do trabalho pago das mulheres. A revista *Mulheres*, por exemplo, tem uma secção permanente intitulada "trabalho" e o boletim *Da Mulher* tem uma secção "Mulher Trabalhadora" em todos os números, onde mensalmente informam sobre as condições e as reivindicações de mulheres no sector produtivo pago, denunciando a sua situação de discriminação e de injustiça gritante de que são alvo na década de 80¹⁶. A par disto, tentam dar visibilidade a novas situações profissionais abertas às mulheres, no pós

¹⁵ Veja-se por exemplo alguns nºs da revista *Mulheres*: "Que futuro para os jovens em Portugal?", nº 57/1983, pp.12-4. Ferreira, Isabel "Raparigas, rapazes... profissões diferentes?", nº 46/1982, pp. 34-5. Ferreira, Isabel "Profissões para mulheres... profissões para homens... quem disse?", nº 48/1982, pp. 10-1.

¹⁶ Podemos destacar, por ex., da revista *Mulheres*: "Para trabalho igual, descanso igual", nº38/1981, pp.12 (refere-se às férias das mulheres). "Bordadeiras da Madeira querem salário mínimo", nº29/1980, pp.18. "Audio-Magnética: 300 trabalhadoras despedidas", nº 34/1981, pp.41. "Quimigal-Barreiro, A Insatisfação das Mulheres (I)", nº73/1984, pp.24-6 (sobre as reformas antecipadas). "Grundig: mil trabalhadoras ameaçadas de despedimento", nº 88/1985, pp.57. "Salários altos proibidos às mulheres", baseado no trabalho de Ribeiro, Maria Eduarda "Os Trabalhadores de baixos salários no mercado de emprego em Portugal", Edição do Ministério do Trabalho. "Mulher discriminada na música", nº 42/1981, pp.12 (entrevista a Anabela Chaves). Neves, Helena "O grito do Corpo, os Gritos de Mulheres" (As mulheres que substituem os bois na Praia da Torreira), nº42/1981, pp.18-20. "Mulheres da hotelaria contra a discriminação" (Conceição Lomba do Departamento de Mulheres do sindicato de Hotelaria), nº 43/1981, pp.54. Neves, Helena "Feminilidade e desemprego - que sinónimos?", nº 46/1982, pp.26-8. Cambournac, ocupação de mulheres da fábrica têxtil no Cacém, nº 47/1982, pp.50-1. Do boletim *Da Mulher*, podemos destacar, entre outros: Mulher trabalhadora: os problemas continuam... a luta também! Todo o apoio às 10 trabalhadoras despedidas da Ovícula Pedrulha, nº2 de 1978. "Mulher Trabalhadora: uma vida cheia... de vassoura e pó... vazia... — Mulheres de limpeza" nº5 de 1979.

25 de Abril: tractoristas no Alentejo, juizas, mulheres polícias, barbeiras, carteiras (distribuidoras do correio), etc.¹⁷.

O trabalho das mulheres fora de casa foi um tema de debate e luta e também de alguma tensão dentro do movimento feminista em Portugal, sobretudo depois de 1974, onde foi central a questão da *dupla jornada de trabalho*, (pela acumulação do trabalho fora de casa com as tarefas do lar). Mais ainda, que independência económica podiam as mulheres trabalhadoras adquirir com os magros, instáveis e inseguros salários dos empregos que conseguem? Antónia de Sousa (1971), no seu livro *O Mercado de Trabalho e a Mulher*, retrata com muita acutilância o significado do trabalho pago para as mulheres no princípio da década de 70.

Como se disse anteriormente, nas entrevistas fica claro que uma das questões centrais tinha a ver com o papel da educação nas escolhas profissionais das raparigas. Não havia, contudo, uma perspectiva consensual sobre esta matéria. Para algumas, a questão colocava-se sobretudo depois da escola formal, onde os vários constrangimentos sociais conduziam as raparigas para o casamento, enclausurando-as no espaço do lar, a braços com os filhos, como diz uma das mulheres:

"Com as raparigas, o problema punha-se depois do liceu. Penso que ainda se põe, sobretudo, quando elas casam e começam a ter filhos e então começam a ver que, de facto, as coisas não são iguais." (entrevista A)

Outra questão relevante é que, apesar de ter havido extensão da educação nos meados dos anos 70, a escola não contribui para as raparigas se pensarem a si próprias como "profissionais". As mulheres estão a ascender a quase todas as profissões, mas continuam a dar prioridade aos projectos familiares, onde a ideia de seguir uma carreira aparece só em segundo plano. Uma das entrevistadas explicita:

"As raparigas sobem numa série de áreas e, depois, não têm muito futuro: não há uma linha entre o que elas fazem em termos universitários e depois em termos profissionais. Acho isso uma preocupação enorme. Elas continuam a ligar muito projectos familiares com projectos de vida. Há uma coincidência que, no fundo, impede que as pessoas tenham ideia de um destino, de uma singularidade, de terem mesmo de fazer qualquer coisa na vida, que seja delas. Isso eu acho que continua a ser muito complicado.

Agora, não sei se isso é em termos de mulheres se é em termos globais." (entrevista A)

Assim, a crítica das feministas portuguesas da época incide exactamente no papel da educação para a interiorização, por parte das raparigas, da ideia de um

¹⁷ Podemos destacar, da revista *Mulheres*: "Mulheres distribuem correspondência no Porto" (são 50 carteiras no Porto e, pelos vistos, a primeira carteira do mundo foi uma italiana); "Uma mulher juiz: Isabel Pais Martins", entrevista de Jorge Ribeiro, nº 42/1981, pp.22-3; "Mulheres na Marinha Mercante" (depois de 1975, a Escola Náutica passou a admitir mulheres nos seus quadros) nº 44/1981, pp.12; Nunes, Maria Leonor, "Mulheres na Marinha Mercante", reportagem, nº46/1982, pp.6-7; Nunes, Maria Leonor "Barbearia: 'ofício de homem'... quem disse?" (duas mulheres barbeiras em Campo de Ourique), nº 47/1982, pp.10-1; Ribeiro, Jorge "Libertação das mulheres também passa pelo desporto", entrevista a Rosa Mota, nº 47/ 1982, pp.12-3.

"destino objectivo"¹⁸ de género, levando-as a escolher cursos "femininos" que dão acesso a profissões ditas femininas ou que dão o "verniz social" para o bom exercício de uma feminilidade "cult", como diz uma das pessoas:

"Porque sempre havia aquela ideia dos cursos mais próprios para meninas que davam acessos, enfim, a profissões ditas femininas ou que davam aquele polimento e depois mesmo que a pessoa ficasse 'em casa', já tinha a 'cultura geral'. Eu não sei se essa atitude mudou radicalmente, devo dizer. De facto, naquele tempo, já havia raparigas no Técnico (a minha irmã tirou Engenharia no Técnico), em Medicina e em Direito. Como minoria." (entrevista D)

Mas não está longe o tempo em que o acesso das raparigas à universidade era bastante restrito, como podemos constatar pelo testemunho de outra das inquiridas:

"É que eu sou do tempo em que já se podia ir para a faculdade — realmente já não é o tempo das sufragistas que andaram a lutar por isto — mas as meninas só entravam para determinados cursos ditos 'de meninas', que eram: Letras, Enfermagam, esse tipo de coisas... Eu sou do tempo em que não havia praticamente mulheres [professoras] na faculdade de Letras, em que, na faculdade de Direito, só havia uma professora que era a mãe da Inês Colaço e em que, na faculdade de Engenharia, não havia mulheres, nem professoras, nem raparigas." (entrevista C)

Um dos aspectos essenciais é que o sistema de educação formal não inclui, explicitamente, as mulheres no leque de futuras profissionais. Isabel Barreno (1985:20), em *O Falso Neutro*, realça que os cursos de formação técnico-profissional, oferecidos à população estudantil, aparecem todos no masculino, com excepção de dois: "secretário(a) e secretário(a)-dactilógrafo(a)". Isabel Romão (1978:84), em *Situação das Mulheres Portugesas Perante a Educação*, constata que, entre 1970 e 1975, as raparigas, dos 64 cursos técnico-profissionais, apenas se matricularam em 21 (mas apenas 19 cursos apresentam raparigas que os concluíram), dos quais 2 cursos "Administração e Comércio e Formação Feminina ou Doméstica reúnem mais de 3/4 das raparigas que se matricularam nas escolas técnico profissionais de 1970 a 1975". Quanto à formação profissional para adultos (na altura designada F.P.A.), e ainda segundo Isabel Romão (1978:90), as mulheres eram 11% dos total dos alunos inscritos em 1970 e só 5,9% em 1975, tendo apenas frequentado 4 dos 28 cursos¹⁹.

Mais ainda, no cerne da crítica feminista, sobretudo da vertente mais *radical*, estava o valor social do trabalho doméstico, que constitui, nas ideologias patriarcais, algo que é "naturalmente" feminino, legitimado por ser considerado um prolongamento da maternidade, como se de cordão umbilical se tratasse. Isabel

¹⁸ Ver nota 1, neste capítulo.

¹⁹ Os cursos da FPA são: Dactilografia, Esteno-dactilografia, Desenho de Máquinas e Desenho de Construção Civil." (Romão 1978:90)

Barreno (s/d), nos seminários que realizou pelo país, exactamente com o título "A Função Materno-Doméstica da Mulher"²⁰, afirma que a actividade desenvolvida no lar se construiu por extensão da função materna, cujo "objecto de trabalho é a criança", a partir do qual "se alargou para adolescentes e adultos"²¹.

São estas as tarefas em que qualquer rapariga vai sendo socializada desde muito pequena, quer através dos brinquedos, quer através das "ajudas" prestadas à mãe. Nas classes trabalhadoras, a rapariga substitui, desde muito cedo, a mãe e assume a responsabilidade nas tarefas domésticas e no cuidar dos irmãos, o que tem, embora indirectamente, reflexos no seu trabalho escolar. Argumenta-se, por exemplo, que a dita maturidade mais "precoce" nas raparigas do que nos rapazes — tão cara aos estudos psicológicos — pode ter a ver com esta *precoce* responsabilização que lhes cai sobre os ombros. Mais ainda, este exercício prematuro de funções de "mulher" pode, em parte, relacionar-se com o carácter mais "arrumado", "ordenado", "obediente" que as raparigas parecem demonstrar na escola. Não é por acaso que, muitas vezes, na escola, as raparigas são, também, solicitadas para tarefas que têm a ver com esta função doméstica — varrer, arrumar os cadernos, etc.. Como diz uma das entrevistadas:

"... as raparigas, mesmo no nosso sistema de ensino, e eu tenho verificado isso aqui, acabam por ser das melhores alunas em termos dos resultados nos testes e serem alunas que desistem menos do que os rapazes da escola. Porque têm talvez menos solicitações exteriores, menos liberdade e, se calhar, mais alguma capacidade de trabalho e sacrifício. Tem a ver um bocado com a educação que tiveram e talvez sejam mais obedientes aos pais durante mais algum tempo... E aos professores." (entrevista F)

O que as feministas portuguesas realçaram foi o carácter *produtivo* das tarefas domésticas e, conseqüentemente, o seu valor *económico*, apesar da atribuição que lhe é feita de "irracional", por oposição ao trabalho na fábrica, que é visto como "racionalizado" e "especializado"²². Barreno (s/d) enumera as áreas de actividade que esta função integra, incluindo a "produção ou fabrico de: alimentos, utensílios de trabalho, roupas pessoais e roupas de casa, objectos de decoração" (ibid), etc.. Nas suas palavras, é este conteúdo "que passa geralmente despercebido,

²⁰ Barreno, Isabel (s/ d) "A Função Materno-Doméstica da Mulher", texto policopiado que servia de apoio às oito sessões que integravam o Seminário sob o mesmo título que a autora realizou em diversos pontos do país. O documento não está paginado e é constituído por diversas partes mais ou menos independentes (ver também Anexo 2).

²¹ A autora descreve, com algum pormenor, o que constituiu esta função: "O bebé dorme, e na cozinha a mulher prepara o almoço. Na cozinha também se lava a roupa, e se estende, e se apanha do estendal, e se engoma. Enquanto a comida ferve nas panelas, a mulher limpa a casa, ou faz as camas, ou acode ao bebé que chora e precisa de mudar a fralda. E depois do almoço é preciso lavar a loiça. E para o jantar, recomeça a azáfama na cozinha. E quem cozinha para um, cozinha para dois ou para três; o mesmo acontece com a roupa, e as camas. No dia seguinte, tudo recomeça." (Barreno s/d)

²² Isabel Barreno, no texto citado, afirma: "Por esta simultaneidade e diversidade de tarefas, por esta sequência que se estabelece, não por critério de rentabilidade, mas pelas necessidades humanas, umas rotineiras outras imprevisíveis, se situa a função doméstica no oposto do trabalho 'racionalizado', especializado, do trabalho nas empresas e fábricas."

como parte da função materno-doméstica"(ibid), o que é uma construção histórica, como diz uma das entrevistadas:

"Por exemplo, uma das coisas que para mim era evidente era que, pelo contrário, não havia essa especialização tão óbvia, as mulheres eram colocadas no fundo, numa posição ahistórica, ou seja, não se via de facto o que ao longo da História tinha acontecido às mulheres... (...) ... ficavam escondidas atrás de conceitos genéricos que, de facto, não correspondiam a nada. Isto é: de que, *naturalmente*, as mulheres, desde o princípio, teriam ficado mais dedicadas à casa e aos filhos. Uma pessoa vê que não só propriamente 'a casa' e o 'mundo doméstico', como também o papel das mulheres, a relação com os filhos, a educação dos filhos, etc.... tudo isso é uma construção histórica..." (entrevista D)

Tal como as suas congéneres inglesas, americanas, francesas, italianas, espanholas, etc., as feministas portuguesas enfatizaram que o trabalho doméstico é *trabalho*, e, nessa medida, tem valor económico. As marxistas, inclusive, defenderam que estas tarefas têm *valor de uso*, e constituem um aspecto fundamental na sua consideração de que a subordinação das mulheres envolve um carácter de exploração económica, que varia consoante as classes e que tem mudado ao longo da História. Uma das pessoas que entrevistámos afirma:

"De facto, houve sempre uma maioria de mulheres que trabalhou, sempre, simplesmente o trabalho delas não era visto, exactamente porque era propositadamente ocultado e retirado do espaço público. Depois havia aquela minoria das mulheres privilegiadas das classes ricas que também não estiveram ocupadas com a casa e com os filhos, a não ser a partir da ascensão da burguesia, porque, por exemplo, a ideia de casa e de filhos, da mulher dedicada ao lar, era completamente alheia ao tempo da nobreza! Na nobreza, a mulher não era dona-de-casa nem perto disso!" (entrevista D)

Nesta medida, quando a educação, em termos globais, forma as raparigas para a aceitação incondicional deste destino de género está, incontestavelmente, a contribuir para a reprodução da sua situação de subordinação e exploração na base da diferença de sexo.

1.4. Educação para uma nova sexualidade

A sexualidade constituiu também um tema central, nos anos 70 e 80, em Portugal, e as feministas portuguesas usaram muitas das suas energias para alterar a realidade social das mulheres neste campo. A "revolução sexual" dos anos 60 chegou ao nosso país só depois de 1974 e as feministas viveram a tensão da luta por uma libertação sexual que não trouxesse novas opressões para as mulheres.

O lugar central das questões da sexualidade, naquela época, em Portugal, pode constatar-se pelo espaço que a imprensa feminista lhes dedicava²³. Neste debate, o que estava em causa era a opressão das mulheres, através da negação da sua sexualidade pelos sectores mais conservadores, e a exploração sexual da mulher pelos sectores considerados mais "progressistas", que apregoavam uma "liberdade sexual" equivalente a total disponibilidade das mulheres para o prazer masculino. A imprensa da época enfatiza, também, as práticas de mutilações sexuais de que as mulheres são alvo nalgumas partes do mundo²⁴, o que é também referido por uma das entrevistadas:

"Mesmo que as portuguesas não estivessem oprimidas — porque estão — era só fazer assim um bocadinho de olhar de esguelha para Marrocos: muito perto de nós vivem ali as mulheres, como se sabe, com práticas de mutilação sexual, com poligamia e tudo o mais." (entrevista H)

Os artigos publicados levantam ainda as questões do direito das mulheres ao *seu* prazer, o papel da educação no condicionamento cultural para a opressão da mulher através do sexo, a virgindade, a violação²⁵. Em suma, denunciavam o poder nas relações patriarcais que se exercia através da sexualidade²⁶.

A educação para novas formas de viver a sexualidade, dentro e fora da escola, era uma das questões mais importantes para a maior parte das feministas portuguesas nas décadas em estudo. Um dos principais alvos era a educação das mulheres adultas, por dois motivos. Por um lado, para a sua auto-consciência e libertação e, por outro, como meio de virem a educar as suas crianças de forma diferente (veja-se Magalhães et.al. 1991).

A sua intervenção alargou-se também às escolas, onde as feministas realizaram exposições, debates, encontros, aconselhamento, sessões de informação, etc., o que trataremos, mais detalhadamente, na secção 5. "Para uma escola mais democrática para as raparigas". A Associação de Planeamento Familiar (APF) desempenhou aqui um papel crucial como espaço de informação, aconselhamento e atendimento a mulheres e jovens de ambos os sexos. As suas actividades eram anunciadas pela imprensa feminista da época e os seus membros participavam nas

²³ A revista *Mulheres* dedica particular atenção às questões da sexualidade. Ver, por exemplo: nº31/1980, pp.34; nº33/1981, pp. ; nº54/1982, pp. "Urgente informação e educação sexuais", nº 54/1982, pp.23. "Planeamento familiar, a indispensável educação sexual"; nº 57/1983, pp.44; nº 62/1983, pp.19; nº 88/1985; Nunes, Maria Leonor "Sexualidade e os Jovens", nº 46/1982, pp.54-5.

²⁴ Ver, por exemplo, "Excisão do clitóris", in boletim *Da Mulher*, nº 4, 1979.

²⁵ "... e de pequenina se torce o destino...", in boletim *Da Mulher*, nº 2, 1979. "O espaço do jogo 'Levantar, arranjar os miúdos, preparar o pequeno almoço (...)'", in boletim *Da Mulher*, nº 2, 1979. "A sexualidade da mulher e a contracepção", in boletim *Da Mulher*, nº 2, 1979. "Entrevista com uma rapariga de 16 anos", in boletim *Da Mulher*, nº 2, 1979. "Sexualidade: um condicionamento cultural", in boletim *Da Mulher*, nº 5, 1979. "A sensualidade", in boletim *Da Mulher*, nº 3, 1979. "Sexualidade: infância e adolescência", in boletim *Da Mulher*, nº 4, 1979. Planeamento familiar, in boletim *Da Mulher*, nº 5, 1979. "Nós e... a violação, a dor da gente não sai no jornal", in boletim *Da Mulher*, nº 5, 1979. "Sexualidade: a virgindade", in boletim *Da Mulher*, nº 5, 1979.

²⁶ Ver, por exemplo, "O corpo, a sexualidade, o Poder", in boletim *Da Mulher*, nº 5, 1979.

acções públicas do movimento, atestando a importância da articulação entre as questões da sexualidade e as da saúde.

Depois de termos sumariado as principais preocupações feministas com a educação nas décadas em estudo, apresentaremos, no ponto seguinte, que importância tinha, para as mulheres feministas portuguesas, a educação escolar.

2. O LUGAR DA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA FEMINISTA

Para além das outras agências de socialização, trataremos, agora, com maior detalhe, a reflexão sobre a escola formal. Da análise que fizemos, constata-se alguma tensão no movimento feminista da época no que diz respeito ao significado da escola para a luta de libertação e de emancipação feminista. As concepções dividem-se entre atribuir à instituição escolar um papel reprodutor, ou um papel transformador, ou, ainda, um papel mais complexo de reprodução e transformação. No sentido de dar conta desta diversidade de opiniões, dividimos aquilo que constitui o(s) discurso(s) das entrevistadas sobre o *lugar* da escola em três pontos:

2.1. Num primeiro momento abordaremos o significado que elas atribuem à escola como contributo para a consciência feminista e para a emancipação das mulheres.

2.2. Num segundo ponto desenvolveremos as posições que reflectem uma escola reprodutora das desigualdades de sexo e de classe.

2.3. Em terceiro lugar, apresentaremos uma outra posição que reúne aspectos das duas anteriores.

2.1. O contributo da escola para a consciência feminista e para a emancipação das mulheres

Na época em estudo, a importância da educação formal é vista, por algumas das feministas entrevistadas, a dois níveis: por um lado, a instrução tem um papel preponderante no levantar de uma consciência feminista (pela instrução, as mulheres começam a compreender melhor a sua condição) e, por outro lado, as mulheres, exactamente devido à sua condição de subordinadas, precisam de *credenciais*, portanto, diplomas, para comprovarem as suas competências e poderem competir no mercado de emprego em situação menos desvantajosa face

aos homens. A escola aparece como importante para a saída das mulheres para a esfera pública.

As feministas têm vindo a defender, até pela sua própria experiência, que, através da instrução, é mais fácil chegar à independência económica, uma das condições essenciais para o exercício dos seus direitos enquanto cidadãs (ver James 1992). O debate sobre a cidadania é mais recente (reporta-se sobretudo aos anos 90), todavia, os anos 70 e 80 levantaram a problemática da extensão dos direitos às mulheres e deslegitimaram a dupla moralidade — uma escala masculina e outra feminina — em termos do exercício dos direitos por parte das mulheres.

Para além disso, o acesso ao conhecimento, como uma das formas de exercício do poder, permite-lhes ver que a sua situação de subordinação não tem justificação "naturalista", como afirma uma das pessoas entrevistadas:

"Eu vejo por mim que sou um produto da escola. Se não tivesse ido estudar, hoje não era aquilo que sou, nem tão pouco era feminista. Os nossos antigos proibiam a mulher de saber ler e escrever por alguma razão! Eles sabiam que a mulher, ao saber ler e escrever, se libertaria. Aliás, D. António da Costa, que foi o primeiro Ministro da Educação [em 1870] dizia (...) que a instrução não dava asas à mulher, mas permitia-lhe o voo. Ele afirmou: «A escola é para a mulher o que o ar é para a águia. O ar não lhe dá asas, mas é indispensável condição para o voo». A instrução, realmente, é que dava asas à mulher, se não lhe dava asas como ao passarinho, permitia-lhe que voasse. Eu acho que ele estava completamente certo, no séc. XIX, ao dizer isto." (entrevista H)

É este o significado da educação para as mulheres, nas palavras de uma entrevistada que liga a instrução com a situação económica:

"As primeiras feministas reconheceram que a educação era o ponto fulcral. Acho que elas estavam completamente certas. Mais que o económico, porque a instrução leva ao económico e o económico não leva à instrução." (entrevista H)

Esta posição remete-nos para as feministas do princípio do séc.XX, que enfatizaram extraordinariamente a instrução. Embora não faça parte do nosso objecto de estudo analisar o papel da educação para as primeiras feministas portuguesas, não deixa de ser interessante notar que, no feminismo da "primeira vaga", a educação e a instrução das mulheres vinham a par da independência económica e dos direitos civis e políticos (ver Silva 1982 e Araújo 1993)²⁷.

Por seu turno, no feminismo português moderno sente-se este reavivar da consciência do papel da educação, na linha desta tradição histórica, reflectida,

²⁷ Regina Tavares da Silva afirma: "... a insistência [no tema da educação] é praticamente unânime, como é unânime o reconhecimento dos males da situação das mulheres no aspecto educativo. O estatuto de ignorância das mulheres é a base reconhecida e confessa de todos os males. Pior que a ausência de direitos cívicos ou políticos, pior que a dependência económica, é a ignorância total da mulher, a total inércia intelectual e a total dependência que daí resulta. A par do analfabetismo das classes inferiores e, por vezes, não apenas destas, refere-se o analfabetismo cultural e intelectual das classes superiores, resultado de uma educação errada e deformadora que, desde a infância, é ministrada à mulher." (1982:29).

sobretudo, parece-nos, a partir das constatações dos anos 90, em que o debate sobre a educação formal ganha novo alento. Embora algumas feministas tenham dedicado mais atenção às questões da educação (ver, entre outras, D'Armada 1984), muitas activistas e organizações de mulheres, nos anos 70 e 80, não colocavam a educação formal das raparigas no mesmo plano em que situavam, na época, as reivindicações relacionadas com o lugar da mulher na família e no casamento, os direitos reprodutivos — maternidade, contracepção, aborto, sexualidade — e o direito ao seu próprio corpo.

Para as feministas do princípio do séc. XX, a instrução é uma reivindicação constantemente apresentada por mulheres como Ana de Castro Osório, Caiel (pseudónimo de Alice Pestana), Maria Clara Correia Alves, Maria Velleda, Aurora de Castro e Gouveia, Emília de Sousa Costa, Elina Guimarães, Adelaide Cabete e, evidentemente, também, Carolina Michaëlis de Vasconcellos.

Não só reivindicavam educação e instrução para as mulheres no sentido de "libertar as futuras gerações" como afirma Carolina Michaëlis de Vasconcellos (1902), como também criticavam o tipo de educação deformadora que as mulheres recebiam. Esta reivindicação era de tal maneira central que o I Congresso realizado pelo Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas em 1924 se intitulou *Congresso Feminista e de Educação* (Silva 1982:30). Aliás, Carolina Michaëlis de Vasconcellos (1902) resumia a questão feminista a "uma simples questão de instrução", como garantia de progresso para as gerações futuras²⁸.

Nos anos 70, estava ainda em causa o acesso à educação²⁹. Segundo Isabel Romão (1978), a taxa de analfabetismo (excluindo o analfabetismo funcional) era de 32,5% para homens e mulheres com mais de 20 anos, mas as mulheres constituíam 64,6% da totalidade dos analfabetos. Estava em causa, portanto, a igualdade de oportunidades para ambos os sexos quanto ao acesso à educação (ibid:76). A situação das mulheres e das raparigas na educação não era apenas numericamente inferior, mas eram também alvo de discriminação específica devido ao seu sexo, como era o caso da proibição de usar calças, retirada Marcelo Caetano, como recorda uma das entrevistadas:

²⁸ Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1902) afirma: «O caminho está pois nitidamente traçado: fundar escolas, libertar as futuras gerações femininas da ignorância e da superstição, de preconceitos mesquinhos e de prevenções dogmáticamente inculcadas, *pregar-lhes o evangelho do trabalho*. (...) A questão feminista na península hispânica é actualmente uma simples questão de instrução: a sua característica é o progresso na educação das gerações futuras.» (cit. por Silva 1982:30).

²⁹ Isabel Romão (1978:76) descreve a situação das mulheres, no que diz respeito à educação formal, em 1970, afirmando que 37,4% do total das mulheres portuguesas eram analfabetas, 25,2% frequentavam o ensino primário ou possuíam-no incompleto e apenas 32,9% atingira um nível igual ou superior ao ensino primário. Mas, na população com mais de 20 anos, a situação era ainda mais grave: "A taxa de analfabetismo era de 32,5% para homens e mulheres, mas as mulheres constituíam 64,6% dos analfabetos. 92,1% das mulheres tinham um nível de instrução igual ou inferior ao ensino primário e apenas 27,6% completaram este nível primário". Exceptuando o ensino primário para mulheres de idade inferior a 19 anos, as taxas de escolarização femininas, em 1970, eram sempre inferiores às masculinas.

"Veiga Simão, ministro de Caetano, mudou muito, sim senhora. Foi no tempo de Marcelo que saiu uma lei, aí por 1970, que permitia que as professoras e as alunas usassem calças. Parece impossível! É por isso que eu digo que até a moda tem a ver com a política! Foi preciso um decreto a autorizar que nós usássemos calças!... Nós professoras/es começámos a ter abertura para estágios (antes o estágio não era pago). Começou a haver uma maior valorização de um/uma professor ou professora. Os programas é que continuaram um bocado como dantes. Mas sempre houve uma abertura, temos que reconhecer. No tempo do Marcelo, aquilo em que houve um bocadinho de democratização foi no ensino e tenho a impressão que a "boa acção" foi de Veiga Simão. Porque, de resto, PIDEs e tudo mais, ficou tudo na mesma!" (entrevista H)

De 1970 a 1975, a situação altera-se para toda a população portuguesa em idade escolar, por um lado pela abertura da governação de Caetano, com Veiga Simão como ministro da educação, e, por outro, com o 25 de Abril de 1974, em que a democratização da sociedade também se estendeu ao sistema educativo. De acordo com Isabel Romão, dá-se um acréscimo do total dos efectivos escolares no ensino primário da ordem dos 15,7% (ibid:79) — sendo a percentagem equivalente para ambos os sexos. No ensino secundário, de 1970 a 1975 as matrículas das mulheres crescem 76,7% e as dos homens 38,9%³⁰. Os índices de aproveitamento escolar fazem-se sentir mais altos nas raparigas em todos os níveis de ensino em 1975³¹. As mulheres dirigem-se cada vez mais para o ensino liceal³² (constatação a que também chega Grácio 1982), preterindo o ensino técnico-profissional³³ (ver também o que já se disse, na secção anterior sobre a formação profissional para adultos). O abandono das raparigas do ensino liceal atenua-se de 1970 a 1975, embora a maior quebra se verifique na passagem do curso geral para o complementar. No ensino

³⁰ Todavia, segundo Isabel Romão (1978:80), "no ensino liceal as taxas eram, para as mulheres de 116,3% e para os rapazes de 81,1%. (...) No ensino técnico profissional, as matrículas femininas aumentam (28,2% para 18,9% para os rapazes), mas os números absolutos indicam que em 1975 apenas 61303 raparigas estavam matriculadas neste nível de ensino para 102601 rapazes."

³¹ No ensino primário, o aproveitamento escolar feminino é ligeiramente superior ao masculino (86,2% e 88,6% respectivamente) (ibid:79); "As raparigas concluem o ensino secundário em número muito superior ao dos rapazes e o acréscimo de conclusões é muito mais acentuado para o sexo feminino." (ibid:80); "No respeitante às taxas de conclusão, as mulheres ultrapassavam sempre os 50% em qualquer dos ramos de ensino, sendo contudo mais elevadas no ensino liceal e artístico." (pp.81);

³² "Assim, em 1975, as mulheres representavam: -46,8% dos alunos matriculados no secundário; -57,6% dos matriculados no ensino artístico; -53,2% dos matriculados no ensino liceal; - e apenas 37,4% dos alunos matriculados no ensino técnico-profissional." (ibid:81) Segundo Isabel Romão (ibid:83) "De 1970 a 1975 deu-se um declínio do número relativo de raparigas matriculadas no ensino técnico-profissional. Em 1975 a sua repartição por ramos de ensino secundário era sensivelmente diferente da existente em 1970, com apenas 32,3% das raparigas matriculadas no ensino técnico-profissional enquanto 66,7% se havia dirigido para o ensino liceal."

³³ Segundo Isabel Romão, nas escolas agrícolas, em 1970, as mulheres eram 13,8% e em 1975, 12,8%. Nas escolas de enfermagem, o curso de parteiras é seguido exclusivamente por mulheres. Nos outros cursos, em 1970, 87,6% eram mulheres e, em 1975, 85,6% dos matriculados. No ensino artístico, de 1970 a 1975, as taxas são de 57,5%, e com 95% em Teatro, em 1975, embora muito poucas mulheres concluam este curso.

superior, as mulheres representavam 43,6% em 1970 e 48,3% em 1975 dos alunos matriculados³⁴.

Depois de 74, vive-se, durante algum tempo, uma esperança na democratização das instituições portuguesas. O facto de as escolas estarem abertas ao acesso das raparigas, inclusivamente, em regime de educação mista, parecia possibilitar uma educação democrática para raparigas e rapazes. Foi, também, uma época de procura de caminhos:

"Logo após o 25 de Abril, houve alguma balbúrdia, mas eu não valorizava muito isso... (...) Era uma procura. A gente também ainda não sabia bem para onde é que ia. Eu acho normal." (entrevista H)

O contributo da escola para a emancipação tem também a ver com a maior necessidade que as raparigas parecem ter de diplomas para competirem no mercado de emprego. A escola contribui, assim, para que as mulheres tenham acesso ao mercado de emprego na esfera pública, dando-lhes credenciais para comprovarem as suas competências. Mesmo assim, a História tem provado que, com iguais credenciais, as mulheres obtêm lugares na hierarquia social inferiores aos dos homens, muitas vezes abaixo das suas próprias qualificações. Apesar de tudo, a escola formal permite-lhes *acesso* ao mercado de emprego, a uma legitimidade social para se empregarem, diferentemente do que se passa com os homens, mesmo em profissões regulamentadas, como é o caso da Enfermagem. A consciência destas questões está patente naquilo que afirma uma das entrevistadas:

"Os rapazes perante o mercado de trabalho não precisam de diploma, as raparigas precisam de provar, com o diploma, as suas capacidades." (entrevista I)

Aliás, este conhecimento tácito de que as raparigas necessitam da escola é, também, observado pelas entrevistadas nas expectativas dos pais (e das mães) face ao futuro das filhas e dos filhos, como se afirma numa das entrevistas:

"Os pais também sabem que, se a rapariga não fizer a escola, tem muito menos possibilidades no mercado de emprego do que o rapaz... Porque eles sabem que se o rapaz deixar de estudar entre o 10º, vai ter sempre hipótese de ir para a construção civil ou emigrar, ou ter um trabalho aqui, um trabalho acolá, enquanto que as raparigas têm mais dificuldade e, por esse facto, talvez insistam mais para que a rapariga continue. Já tenho ouvido alguns fazerem este tipo de afirmações: «é o melhor futuro que lhe podemos dar»... " (entrevista F)

³⁴ Segundo a mesma autora, a sua distribuição era a seguinte: "50% das alunas matriculou-se em Letras e Ciências Humanas, constituindo as taxas de feminização em 1970 de 70,7% e em 1975 de 79,2%; no ensino artístico taxas de feminização de 54,8% em 1974 e as Ciências Médicas com taxas de 49,2% e as Ciências Sociais com 40,8%; Direito, Tecnologia e Agro-pecuária, as taxas de feminização são, em 1974, respectivamente, de 25,8%, 15,2% e 29,5%." (Romão 1978:89)

A escola é, portanto, vista em termos de emancipação das mulheres, quer como meio de tomada de consciência pelo conhecimento, quer como instrumento essencial para o seu acesso à vida pública, inclusivamente ao mercado de emprego.

2.2. A escola e a reprodução das desigualdades de classe e de sexo

Nos anos 70 e 80, no feminismo português, fazia-se sentir o impacto do debate sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades, sobretudo as de classe. Fazia-se sentir o peso das contribuições das análises marxistas, onde a Escola era conceptualizada como um *aparelho ideológico do Estado* (Althusser 1974), como um espaço ao serviço das relações de produção capitalistas, fazendo a *correspondência* entre o que é ensinado nas salas de aula e o que é pedido no posto de trabalho (Bowles e Gintis 1976), como um lugar da reprodução do *capital cultural* e do *habitus* de uma determinada classe, a burguesia (Bourdieu e Passeron 1970), como o lugar ideal — porque legitimado através do arbitrário cultural e das teorias psicológicas — para a *interiorização do destino objectivo de classe* (Grácio 1982).

Nas entrevistas, até pelas características do discurso oral, encontram-se algumas reflexões que têm já a ver com os anos 90, em que algumas das esperanças de democratização das escolas vividas a partir de 1974 começam, cada vez mais, a ser postas em causa. Nestas reflexões, estão bastante presentes influências das teorias da reprodução das desigualdades sociais através do sistema educativo, como podemos constatar numa das entrevistas:

"Penso que a escola continua a ser um factor de reprodução, que há poucos espaços para outras coisas. Eu tenho essa impressão, por exemplo, em termos das raparigas, mesmo em relação ali aos miúdos onde eu moro, próximo de Lisboa. Dá para perceber que, de ano para ano, há miúdos que vão ficando para trás e nota-se um bocado que têm pouco a ver com aquilo e não têm meios para ir para a frente. Só dois ou três é que vão para a frente. Isso preocupa-me imenso..." (entrevista A)

Nesta concepção de escola como espaço de reprodução, interagem diferentes expectativas: as classes trabalhadoras vêem a escola como um meio de mobilidade social; as classes médias esperam que a escola reproduza a sua cultura de classe e reitere a posição dos seus descendentes na estrutura social e económica, tal como é explicitado por esta entrevistada:

"A classe operária é, no fundo, em termos de promoção social que vê a escola. Para a classe média, no fundo, o papel da escola é reproduzir os conhecimentos dessa classe. É a ideia que eu tenho. No fundo, a escola é um mecanismo de reprodução, pode abrir para algumas coisas, mas... Vendo os manuais, é impossível que filhos da classe

operária ou camponesa tenham acesso àquilo, que possam fazer aqueles trabalhos." (entrevista A)

Esta é, também, uma posição partilhada por outra entrevistada, a partir da sua observação do que se passa nas aldeias no interior do país:

"Penso que o insucesso está mais ligado ao facto de os alunos virem educados numa cultura muito diferente da cultura da escola, chegarem à escola e os professores não terem em consideração aquilo que os alunos já sabem e começarem a ensinar coisas que as crianças têm muita dificuldade em entender, até porque, muitas vezes, são conceitos que não se integram no conhecimento anterior que elas têm, são contra aquilo que elas já sabem." (entrevista F)

Nos anos 80, as feministas também denunciaram a forma como o sistema educativo se estava a tornar cada vez mais selectivo em termos de classe social, pelas dificuldades e restrições introduzidas no acesso à universidade, pela diminuição de regalias do apoio social escolar nas escolas de zonas mais desfavorecidas, etc., como se pode constatar em alguns artigos da revista *Mulheres*³⁵. Também o boletim *Da Mulher* dedica parte da sua atenção ao que chama de "inferioridade da criança", denunciando as situações em que a sociedade, apesar do discurso de apoio à criança, não acaba com as desigualdades sociais³⁶.

Esta concepção de que a escola reproduz as desigualdades sociais estende-se às questões de género, na medida em que, para as raparigas, a escola aparece, no início da industrialização, num contexto bem diferente da escolarização dos rapazes: apesar das reivindicações feministas das épocas anteriores, as investigações têm mostrado que a escolarização das raparigas, sendo posterior à dos rapazes, aparece como instrumento de "regeneração social" e não para proveito das raparigas, como diz uma das entrevistadas:

"Quando se quis que as mulheres entrassem na educação formal, isso teve muito a ver com a regeneração social. Aliás diziam aquela frase: «uma mulher que se educa é não sei quantas escolas que se abrem...» porque elas iriam, depois, educar os filhos." (entrevista A)

Espera-se que as raparigas, através de uma educação "apropriada", adquiram competências sociais capazes de educar as novas gerações e as suas famílias, portanto, reproduzindo, através da educação formal, a divisão dos papéis sociais em função do sexo. Espera-se que a educação reproduza as relações de género, incluindo a sua centralidade na educação dos filhos.

³⁵ Podem ver-se, entre outros, os seguintes artigos: nº55/1982 "Professores castigados se derem mais de 2 dl. de leite aos alunos!" (assistência social escolar), nº 48/1982, pp.16; "Entrada ou retorno à escola", nº 42/1981, pp.49; Nunes, Maria Leonor "12º Ano: um improviso mal conseguido", nº44/1981, pp.57.

³⁶ Ver *Da Mulher*, Boletim do Grupo da Mulher da A.A.C., "Nós e... A propósito do 'Ano Internacional da Criança'", nº 4, 1979, pp.8.

2.3. A escola como contributo não suficiente para a alteração da desigualdade de género

Por último, podemos encontrar, nos discursos das feministas entrevistadas, uma posição que engloba a possibilidade de a escola ter algum contributo para a alteração da desigualdade de género, apresentando modelos e experiências educativas que contrariem, de alguma forma, a socialização que é feita na família e por toda a educação informal. Como afirma uma das pessoas entrevistadas:

"A socialização faz-se em casa, mas também é muito importante o que se faz nas escolas. É aqui que eles acabam por organizar a sua percepção sobre a realidade. Mais tarde vêm a retomar a versão familiar. A escola acaba por permitir uma multiplicidade de experiências. Se a família falha, a escola poderia colmatar." (entrevista I)

É um contributo necessário, mas não é suficiente, porque os constrangimentos sociais e o peso da socialização global são bastante fortes. Como diz outra:

"Agora, eu não acredito que se vai educar as criancinhas para a igualdade, quando não se vive essa igualdade! As crianças não são trouxas, não são parvas! Vão agora ver o pai e a mãe e toda a gente de uma forma e elas vão ser diferentes, porquê? Só se fosse com a varinha de condão! (riem-se) Elas vão fazer o que vêem!" (entrevista E)

A educação das novas gerações para uma maior igualdade entre homens e mulheres passa, necessariamente, pela educação das gerações do presente, não apenas das crianças. A mudança exige uma intervenção em várias frentes, como reforça esta entrevistada:

"Quer dizer, quando se fala muito: «Isto tem que começar pela educação!», dá a sensação que, agora, se vai educar as criancinhas diferentes, e daqui a 60 anos, temos uma geração nova, limpinha! É a coisa mais absurda que se pode dizer, porque, obviamente, as crianças não vão ser diferentes dos adultos que as ensinam. Para educar as crianças, nós temos que começar também por educar os adultos,... fazer as duas coisas ao mesmo tempo." (entrevista E)

E, de facto, as feministas, nas décadas de 70 e 80, concentraram muitos dos seus esforços na educação da população portuguesa para um novo equilíbrio de poder e para novas relações entre homens e mulheres na sociedade portuguesa. Fizeram isso de formas muito diferentes, como poderemos constatar na secção 5. deste capítulo, que se refere às memórias dos projectos de intervenção, da alfabetização de mulheres e dos debates referidos pelas entrevistadas.

A problemática da alteração das desigualdades de género remete para as questões ligadas ao poder e à estrutura económica, que não podem ser resolvidas apenas ao nível da educação formal. O acesso ao conhecimento é fundamental, mas

2.3. A escola como contributo não suficiente para a alteração da desigualdade de género

Por último, podemos encontrar, nos discursos das feministas entrevistadas, uma posição que engloba a possibilidade de a escola ter algum contributo para a alteração da desigualdade de género, apresentando modelos e experiências educativas que contrariem, de alguma forma, a socialização que é feita na família e por toda a educação informal. Como afirma uma das pessoas entrevistadas:

"A socialização faz-se em casa, mas também é muito importante o que se faz nas escolas. É aqui que eles acabam por organizar a sua percepção sobre a realidade. Mais tarde vêm a retomar a versão familiar. A escola acaba por permitir uma multiplicidade de experiências. Se a família falha, a escola poderia colmatar." (entrevista D)

É um contributo necessário, mas não é suficiente, porque os constrangimentos sociais e o peso da socialização global são bastante fortes. Como diz outra:

"Agora, eu não acredito que se vai educar as criancinhas para a igualdade, quando não se vive essa igualdade! As crianças não são trouxas, não são parvas! Vão agora ver o pai e a mãe e toda a gente de uma forma e elas vão ser diferentes, porquê? Só se fosse com a varinha de condão! (riem-se) Elas vão fazer o que vêm!" (entrevista E)

A educação das novas gerações para uma maior igualdade entre homens e mulheres passa, necessariamente, pela educação das gerações do presente, não apenas das crianças. A mudança exige uma intervenção em várias frentes, como reforça esta entrevistada:

"Quer dizer, quando se fala muito: «Isto tem que começar pela educação!», dá a sensação que, agora, se vai educar as criancinhas diferentes, e daqui a 60 anos, temos uma geração nova, limpinha! É a coisa mais absurda que se pode dizer, porque, obviamente, as crianças não vão ser diferentes dos adultos que as ensinam. Para educar as crianças, nós temos que começar também por educar os adultos,... fazer as duas coisas ao mesmo tempo." (entrevista E)

E, de facto, as feministas, nas décadas de 70 e 80, concentraram muitos dos seus esforços na educação da população portuguesa para um novo equilíbrio de poder e para novas relações entre homens e mulheres na sociedade portuguesa. Fizeram isso de formas muito diferentes, como poderemos constatar na secção 5. deste capítulo, que se refere às memórias dos projectos de intervenção, da alfabetização de mulheres e dos debates referidos pelas entrevistadas.

A problemática da alteração das desigualdades de género remete para as questões ligadas ao poder e à estrutura económica, que não podem ser resolvidas apenas ao nível da educação formal. O acesso ao conhecimento é fundamental, mas

não garante o acesso ao poder, já que a relação entre poder e conhecimento é mais complexa, como é afirmado numa das entrevistas:

"Mas eu pergunto-me como é que o conhecimento torna mais fácil o acesso ao poder... O poder é uma coisa muito vaga, não me parece que seja assim uma causa-efeito: 'agora sei mais, tenho mais poder'. É bastante mais complicado do que isso. Bastante mais complicado. Nós sabemos que as mulheres, apesar de terem cursos superiores, são empregadas em posições inferiores, muitas delas estão abaixo do seu nível de qualificação. Portanto, não resolve tudo! Aliás, era muito fácil se [o saber] resolvesse tudo..." (entrevista E)

A relação entre a escola e o mercado de emprego, a sua instrumentalização ao serviço da estrutura económica tem sido amplamente criticada pelos pensadores radicais e também por algumas feministas, como por exemplo por esta entrevistada:

"Preparação para o mercado de trabalho é uma coisa completamente idiota! Não decorre de nenhuma racionalidade económica. E, de facto, não é a filosofia adoptada nos países desenvolvidos, capitalistas. Bom, nalguns países mais do que noutros, mas... sei lá, por exemplo, eu lembro-me que, nos anos 80, falou-se imenso do modelo japonês e do sucesso do modelo de organização japonesa, por exemplo. Aí temos um exemplo em como a escola não tem relação absolutamente nenhuma com o mercado de trabalho. Tanto faz estar a estudar engenharia como filosofia, que podes ir acabar como Director de Pessoal numa empresa ou director de produção." (entrevista B)

O peso da estrutura económica é de importância crucial, ainda mais a partir do momento em que as reformas do sistema educativo têm tentado, fundamentalmente a partir da reforma Seabra, uma maior *correspondência* da escola com as necessidades percebidas da economia, conforme afirmam Correia et al. (1989), através da introdução do *novo vocacionalismo* na escola portuguesa estatal. Os resultados desta nova ênfase das políticas educativas em Portugal para as raparigas não são completamente óbvias. Os números parecem indicar maior sucesso educativo por parte das raparigas, assim como aumento de taxas de feminização em todos os cursos. Todavia, a interpretação deste fenómeno pode ter a ver, como afirma uma das entrevistadas, com o *numerus clausus*, ou seja, como um "efeito perverso" desta restrição à entrada do ensino superior:

"Acho que um dos efeitos perversos que contribui, nomeadamente, para o espalhar das escolhas das raparigas pelos diferentes cursos, é o *numerus clausus* de entrada na universidade. (...) É perverso porque não é desejado, ninguém está a procurar esse objectivo... O objectivo do *numerus clausus* é reduzir o número das pessoas que entram na Universidade e seleccionar as que lá chegam. O que se nota, depois, é que a maior parte dos estudantes vai para cursos que não escolheu. (...) Se as raparigas pudessem ir todas para o curso que escolhessem, se calhar iam todas para Letras." (entrevista B)

Para algumas feministas, pelo menos no que se refere à época sobre a qual nos debruçámos, a escola é também vista como um campo mais neutro e mais democrático para as mulheres, a exemplo do que é afirmado por alguns autores (ver Carnoy e Levin 1985, entre outros) para as classes sociais. Como afirma uma das pessoas entrevistadas:

"Penso que, apesar de tudo, diga-se o que se disser, a escola é das instituições sociais que melhor trata as raparigas. É a escola onde, pela sua própria natureza, menos possibilidades há de fugir à lógica e à ideologia da meritocracia, e portanto... claro, a escola trata muito melhor as raparigas do que a família ou o mercado de trabalho!..." (entrevista B)

Esta é uma posição também explicitada por outra entrevistada que constata que, por um lado, a escola tenta ser mais democrática, quer em relação às raparigas, quer em relação às crianças das classes trabalhadoras, mas o carácter masculinizado da instituição escolar, completado pelos pressupostos sexistas de professoras e professores, tornam essa tentativa muito restrita:

"Talvez que a educação tente. Acho que há um esforço, digamos, da parte da educação e do Ministério para atenuar as diferenças entre rapaz e rapariga. É capaz de ser aquela instituição em que existe, realmente, um 'bocadinho' de igualdade." (entrevista H)

A situação das raparigas face à escola parece ser entendida como melhoria em relação a épocas anteriores, embora isso muitas vezes não se consubstancie em mudanças reais ao nível do acesso a melhores condições de trabalho e de vida, como se afirma numa das entrevistas:

"As mulheres, hoje, têm mais acesso e como são mais atentas, tiram melhores resultados na escola. Há mais insucesso entre os rapazes, porque são mais desinteressados e é a bola, é um querer ganhar dinheiro fácil... Hoje até é capaz de haver uma percentagem maior de mulheres nas escolas superiores. Acho que a rapariga é capaz de ser mais instruída, o que não lhe traz talvez vantagens. Porque ela depois quer um emprego: vai chefiar uma secção? É o vais!... Há uma ou outra que consegue, nos tribunais, aqui e ali. Mas ainda está muito no campo da gestação." (entrevista H)

Isto pode ter a ver com o que algumas feministas dizem (Mitchell 1986) sobre a crise dos anos 80 nos países centrais, em que o mercado de trabalho pretende atrair a mão-de-obra feminina, em virtude da crise tecnológica em direcção a um capitalismo mais flexível (ver também Harvey 1989). Juliet Mitchell fornece algumas pistas para analisar a situação actual em comparação com a de 1844, retratada por Engels, com a entrada em massa de mulheres e crianças no trabalho fora de casa.

Assim, mesmo encontrando formas e processos de discriminação das raparigas na escola portuguesa, que funciona em regime de coeducação, algumas das entrevistadas pensam que a escola é o espaço mais democrático para as

raparigas, o lugar — por oposição à família e ao trabalho — em que são melhor tratadas. É visível alguma tensão entre as entrevistadas sobre o papel da escola: por um lado reproduz, por outro é um dos espaços sociais mais democráticos para as raparigas. Relacionado com esta tensão, mais adiante, na secção 4. deste capítulo, desenvolveremos os aspectos em que a escola reproduz, *ainda*, as desigualdades de género e, na secção 5., sistematizaremos estas posições no que se refere às estratégias educativas que desenvolveram e que defendem para a mudança na escola, relativamente a estas desigualdades.

Desenvolveremos, a seguir, o tema da coeducação que, em Portugal, parece reunir um largo consenso no movimento feminista.

3. A COEDUCAÇÃO E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES PARA AS RAPARIGAS

Nos anos 70 e 80, na Inglaterra, Irlanda, Estados Unidos, (entre outros) as feministas discutiam a coeducação, mostrando como este regime misto foi pernicioso para as raparigas (conforme Jennifer Shaw 1980). Insistiram na relevância de uma educação separada para raparigas onde pudessem ter como modelos mulheres em postos de decisão, nas matemáticas, nas ciências, etc., permitindo a formação de uma maior diversidade de identidades femininas e de escolhas profissionais e, ao mesmo tempo, dando espaço ao desenvolvimento e valorização de uma *cultura feminina*, completamente ignorada ou mesmo desprezada nas escolas mistas.

Todavia, as feministas portuguesas não partilham dessa opinião. Todas as entrevistadas afirmam que a escola mista é mais vantajosa para as raparigas. Sem deixarem de denunciar os processos pelos quais se reproduz e mantém uma ideologia patriarcal, todas realçam os maiores benefícios que as raparigas podem retirar da educação conjunta.

A educação separada, em Portugal, está ligada à memória do Estado salazarista, da enorme carga sexista e moralista que, durante 48 anos, dominou a vida social e política do país (veja-se Araújo, Fernandes, e Magalhães 1993). A coeducação só foi completamente conseguida após o 25 de Abril e, hoje, parece não haver quem conteste esta forma de educação³⁷. Os debates que, a nível internacional, se fazem sobre as vantagens e as desvantagens de um ensino misto parecem não ter eco em Portugal. Uma das entrevistadas afirma, por exemplo, que

³⁷ Isto relativamente à educação estatal, porque, ao nível privado, há quem defenda a educação separada segundo o sexo, como por exemplo, a Opus Dei.

"as feministas não querem a educação separada", recordando a sua experiência com a educação segregada:

"Eu lembro-me da educação separada e penso que é extremamente vantajoso haver uma educação conjunta. Porque acho que a separação dos sexos não ajuda nada, só cria estranheza. E, realmente, não são os homens para um lado, e as mulheres para outro. Nem sequer as feministas querem isso. Quando toda a gente diz que querem isso, não querem. Querem é que haja uma coexistência, porque há dois seres, chamados homem e mulher, que são feitos para viver juntos!" (entrevista C)

A favor da coeducação aparecem fundamentalmente três grandes argumentos. O primeiro liga-se ao facto de que, se a sociedade é mista, então as crianças e os jovens devem aprender a viver em conjunto:

"Eu sou completamente anti-separatista. O separatismo, para mim, não tem nunca nenhuma vantagem, porque a vida não é feita só de homens ou só de mulheres. A vida é feita de ambos. Não vejo muito bem como é que as mulheres ou os homens podem retirar qualquer tipo de benefício por uma educação em que são, digamos, subtraídos às contingências, às constricções, às alegrias de uma convivência." (entrevista B)

O segundo argumento remete para a constatação de que, numa sociedade assente em relações patriarcais, as escolas transmitem e reproduzem os estereótipos e a subordinação feminina, independentemente do facto de serem de um só sexo ou mistas. Assim, a coeducação é vista como benéfica para as raparigas, mas o que é preciso é identificar os tais processos sociais, educativos e curriculares pelos quais é feita a reprodução da desigualdade de género. As entrevistadas têm diversas soluções. Algumas propõem uma grande ênfase na formação dos professores, como por exemplo:

"Eu penso que a educação mista é uma coisa boa em si. Mesmo que, às vezes, os rapazes sejam mais favorecidos e mais estimulados, mesmo quando têm menos capacidades, por causa das diferentes expectativas que as pessoas têm em relação aos rapazes e às raparigas, e também por causa das raparigas aceitarem mais facilmente papéis secundários e não serem muito afirmativas — mesmo quando têm todo o valor e a capacidade para se afirmarem — penso que, apesar disso, é bom. O que é preciso é ter consciência disto e mostrar, contrariar e também tornar os professores conscientes dessa situação." (entrevista F)

Na linha deste argumento, uma outra reforça:

"Eu penso que a coeducação, de uma maneira geral, como princípio é defensável. Porque acho que as crianças devem crescer num ambiente que seja semelhante àqueles em que elas vão viver. E se a gente vai viver num mundo que tem mulheres e homens, então, que nos liceus e escolas haja mulheres e homens!" (entrevista E)

Outras dão indicações, a título de exemplo, de como se podem organizar as actividades na sala de aula, com os recursos, geralmente magros, que a instituição possui:

"Por exemplo, no tema das mulheres e das tecnologias e a questão dos computadores, etc., dizem-se coisas do estilo: «Ah! porque estes cursos de informática são dados com dois nos computadores. E, normalmente, há-de estar um rapaz e uma rapariga. É óbvio que é ele quem fica ao computador e ela quem fica a olhar». Mas, em vez de pôr os rapazes e as raparigas em separado, porque é que não se põe um computador para cada um?!? (...) Se há poucos computadores, então, nesse caso, porque é que não se põem, na mesma sala, 2 rapazes e 2 raparigas? Pelo menos, metade dos excluídos serão rapazes, certamente..." (entrevista B)

Outra ordem de ideias relaciona-se com uma estratégia pontualmente *centrada nas raparigas*, como sugere uma das entrevistadas (o que será desenvolvido, mais detalhadamente, nas secções 4. e 5. deste capítulo):

"Simplesmente, também não devia obviar, sempre que fosse necessário, poder-se separar em grupos, também conforme um certo tipo de aptidões que têm! No caso da Educação Física, isso parece-me flagrante! Chegas a uma aula onde a maior parte das miúdas nem sequer sabe correr e os rapazes dão cambalhotas e saltos e jogam à bola, como é que tu os vais juntar? É extremamente humilhante para as raparigas estarem numa aula assim, não lhes faz bem nenhum. Por outro lado, acho que, por exemplo, as raparigas deviam ter aulas de auto-defesa, em todas as escolas, e também os rapazes não precisam, porque desde os 2 anos de idade que andam à bulha, uns com os outros. Têm já muito treino, e elas não. Isto seria quase uma espécie de reeducação, de educação especial, em certas áreas onde certos grupos estão menos apetrechados." (entrevista E)

O terceiro argumento diz respeito a uma conceptualização da escola como espaço de luta, também entre rapazes e raparigas — assim como entre as diferentes classes, etnias e religiões — onde as raparigas nem sempre desempenham o papel que lhes é designado nos estereótipos: passivas, obedientes, submissas. Exactamente porque são estereótipos, estas representações hiper-simplificadoras, estreitas e rígidas escondem toda a diversidade de raparigas concretas que vivem e passam parte do seu tempo nas escolas. Muitas/os professoras/es testemunham que há raparigas que jogam futebol, que batem nos rapazes, que são tão indisciplinadas como muitos dos rapazes, assim como há rapazes mais tímidos, mais submissos, etc., como afirma uma das pessoas:

"A coeducação é boa. Olha, com todos os defeitos que tem, é melhor que a separação. E os defeitos que eu disse há bocado são: a rapariga é um bocado mais vítima, apanha do rapaz, mas também às vezes aparecem umas tesas que são danadas! E há sempre

umas tesas que se associam a outras... Por isso, às vezes, há rapazes que "comem" bem!..." (entrevista H)

Existe, em Portugal, alguma tradição de consenso em relação à coeducação, nomeadamente nos sectores progressivos. Helena Araújo (1993) mostra que, na 1ª República, as feministas, em conjunto com alguns homens republicanos e anarquistas, começam a debater a educação e instrução das mulheres, não em termos instrumentais para o bem da sociedade, mas como um *direito*³⁸, ou seja, para si próprias (ibid:398)³⁹. Em debate estava também a coeducação. Os republicanos estavam divididos quanto a esta questão. Segundo a autora (1993:405-9), a favor estão as feministas e alguns intelectuais anarquistas e republicanos. Os argumentos eram os seguintes: promovia a igualdade de cidadania para os dois sexos; capacitava as raparigas a tornarem-se independentes (tal como os rapazes); era coerente com o facto de rapazes e raparigas viverem em conjunto noutras esferas sociais (p.ex., família, grupos religiosos, etc.); contribuía para acabar com a "mórbida curiosidade sobre os assuntos sexuais"; preparava a formação de casais e de famílias; permitiria que a escola se tornasse uma imitação perfeita da família; e reforçaria a vida familiar, desenvolvendo as melhores qualidades em ambos os sexos⁴⁰. Todavia, a coeducação não tinha o mesmo significado para todos/as os/as apoiantes. Para alguns, significava a mesma educação para rapazes e raparigas, mas, para outros, significava diferentes currículos, sob a mesma escola, para os dois sexos.

Instaurada logo a seguir à revolução de 5 de Outubro de 1910, o fim da coeducação é uma das primeiras medidas⁴¹ que a Ditadura Militar introduz, ainda

³⁸ Segundo Helena Araújo (1993:395-7), na República, havia uma visão instrumental sobre a educação das mulheres. O seu objectivo era regenerar a sociedade, ensinando as mulheres quer a manterem as suas casas limpas e as suas crianças bem criadas, quer no sentido de fortalecer a família nuclear e garantir, através da preservação de uma moralidade estrita, o equilíbrio social perante as mudanças que se operavam na sociedade. (Ver também Cristina Rocha 1991, cit. por Araújo 1993:396). A educação das mulheres deveria ser 'vocacional', com uma forte componente moral e outra ideológica para que as mães pudessem transmitir aos filhos varões os feitos gloriosos da nação (ibid:396). 'Vocacional' para ser adequada à sua própria 'especificidade' no 'lugar de trabalho' (enfermeiras, governantas, etc.); 'vocacional' para aprenderem a ser mães, donas de casa e 'seres sociais' (ibid:397).

³⁹ Entre outros, podem salientar-se Elina Guimarães e Adolfo Lima (Araújo 1993).

⁴⁰ De acordo com Helena C. Araújo (1993:400), os argumentos contra a coeducação, veiculados pelos sectores tradicionalistas, eram os seguintes: desmoralizaria as gerações vindouras, promoveria a 'promiscuidade sexual', causava confusão nos papéis sexuais entre homens e mulheres, originaria deformações físicas e psicológicas nos indivíduos. Estes sectores defendiam uma educação específica, não necessariamente fornecida pelo Estado, considerando ultrajante que as raparigas não aprendessem costura, malha, culinária, etc.. Estes argumentos moralistas intensificaram-se depois do golpe militar de 28 de Maio de 1926, com o jornal *A Educação Nacional* batendo os recordes de artigos contra a coeducação (Araújo 1993). Neste jornal, os artigos são tão violentos que se percebe que as questões da coeducação foram objecto de grande polémica.

⁴¹ Segundo Silveira (1970), o fim da coeducação é estabelecida pela lei nº 1880 de 8 de janeiro de 1926, sendo portanto, uma das primeiras medidas da ascensão do fascismo em Portugal. Em 1970 vigorava ainda a Lei nº 2033, de 27 de Junho de 1949, "Lei do Ensino Particular", que determinava que "1. não é permitida a coeducação, excepto nas escolas infantis" ou "2. (...) a título precário, em localidades onde haja reduzida frequência (...). O nº 4 do Art.2º do Dec-Lei 47227, de 30 de Setembro de 1966 permitia os dois sexos, em externato, no que respeita ao ensino técnico médio. O Dec-lei nº 47480 de 2 de Janeiro de 1967 determina que o ensino do ciclo preparatório seja administrado em regime de separação de sexos, a não ser em casos transitórios de número de alunos que não exceda a lotação fixada para uma turma.

em 1926, mas que só é regulamentada em 1927, não sem luta por parte de professores/as (Araújo 1993).

Nos anos 70 e 80, para as feministas, a coeducação é um bem, embora a discriminação de género se torne mais invisível. A este propósito, Isabel Barreno (1985) afirma que, no ensino, o problema da discriminação se põe de forma "mais conceptual do que concreta. Porque o ensino é misto; porque não há discriminação óbvia, com impedimento do acesso a certos cursos para as raparigas" (ibid:91), porque se trata da transmissão de informação "objectiva" e de condicionamento ideológico.

Assim, no debate sobre a coeducação em Portugal, são também relevantes para as feministas portuguesas das décadas de 70 e 80, os aspectos ressaltados por Marina Subirats e Cristina Brullet (1988) e mesmo alguns levantados por Jennifer Shaw (1980), no que diz respeito a um "sub-mundo sexual". Como diz uma das entrevistadas:

"Ai, mas com a educação conjunta não fica tudo resolvido! Isso é uma falsa ilusão! É uma falsa ilusão. Agora, penso que dividir o rapaz para um lado e a rapariga para outro, também não é essa a solução. É, realmente, mantê-los juntos, mas os próprios professores entenderem que, na verdade, não se pode continuar, inconscientemente, a passar para os alunos, para as crianças, desde a pré-primária, os estereótipos! Isso é que não pode ser." (entrevista C)

Nas décadas de 70 e 80 em Portugal, encontramos um grande consenso no que diz respeito aos benefícios da coeducação para as raparigas, na linha da tradição dos sectores mais progressivos da 1ª República. Todavia, as feministas não deixam de criticar a forma como os currículos, as actividades e as relações pedagógicas, na escola coeducativa, reforçam uma ordem social masculina. São estes os aspectos que vamos desenvolver com maior detalhe na secção seguinte.

4. ORDEM MASCULINA NAS ESCOLAS

Neste trabalho, e como já se explicitou anteriormente (ver cap I), parte-se de uma concepção de *currículo* mais relacionada com as perspectivas *prática e crítica* (Carr e Kemmis 1986, Gimeno Sacristán 1988) em que se define currículo, em sentido lato, como o conjunto das experiências educativas a que as crianças e os jovens são expostos/as, sob a alçada da instituição escolar. Esta conceptualização inclui, por um lado, uma dimensão *explícita*, manifesta, que se encontra visível nos programas, nas orientações actuais dos Ministérios ou na sobrevivência de anteriores directivas, no que diz respeito aos conteúdos programáticos, às metodologias e à organização nas escolas; e, por outro, uma dimensão *oculta*,

constituída pelas mensagens que passam subrepticiamente como um discurso escondido e que têm a ver com os valores e normas sociais transmitidas através, por exemplo, dos manuais escolares, da atitude dos/as professores/as, das regras e da organização do tempo e do espaço escolares, da estrutura de poder, etc., que, não constituindo conteúdos propriamente ditos, não deixam de *ensinar*, à população escolar, *noções* particulares do que é ser homem e ser mulher.

Trataremos, neste quarto tema, a análise dos discursos das mulheres entrevistadas relativos à ordem social nas escolas que é vista como *masculina*, apresentando-a dividida em três pontos:

- 4.1. A construção do saber científico numa óptica masculina;
- 4.2. O currículo como sendo masculinizado, quer ao nível manifesto, quer ao nível oculto;
- 4.3. As relações sociais nas escolas assentes numa hierarquia masculina.

4.1. A construção do saber científico numa óptica masculina

Ao nível da produção do conhecimento, há duas questões fundamentais que são levantadas pelas mulheres inquiridas: o saber é construído numa óptica masculina e as mulheres, nesse saber, surgem em termos de um estereótipo da feminilidade ou são pura e simplesmente excluídas do discurso (Rhode 1992).

Os discursos científicos têm sido bastante activos na produção de uma imagem homogénea e condicionadora das mulheres. Os discursos biológicos *naturalizaram* diferenças, estruturando as mulheres em termos do seu papel e dos seus deveres domésticos, na base de uma *essência* biológica: a reprodução. Já nos anos 50 e 60, é sobretudo a Psicologia (com autores como Winicot, Bowlby, entre outros) que vai legitimar, na base de predisposições *individuais*, uma concepção assente em comportamentos e personalidades mais ou menos homogéneos para as mulheres, construindo, paralelamente, um discurso da *desviância* para quem não se enquadrasse naquela moldura.

É interessante a reflexão que algumas entrevistadas fazem a este propósito. O homem só tem sido reduzido a uma imagem única quando pretensamente representa a espécie humana, caso contrário, a diversidade do grupo social masculino está sempre bem presente. Isto não se passa com as mulheres, que têm sido alvo de tentativas sucessivas de as enquadrar em estereótipos que as reduzem a um quadro onde se quer que todas as mulheres encaixem:

"As mulheres sempre foram reduzidas a uma imagem única. Enquanto o homem só é reduzido a imagem única como representante universal do ser humano, mas como

grupo social, ninguém pensa: "o homem é assim". Não, a gente considera que há homens variadíssimos." (entrevista D)

Como afirma, também, uma outra entrevistada:

"Até agora, nós tínhamos os comportamentos analisados pelos homens conforme aquilo que os homens queriam que fossem os nossos comportamentos. Quer sexuais, quer no trabalho, em todos os sítios. Só agora é que estão a aparecer sexólogas, etnólogas, historiadoras..." (entrevista C)

Desta forma, as mulheres com comportamentos fora do estereótipo da feminilidade eram umas "tolinhas", passavam para o campo da Psiquiatria, das perturbações mentais. A História está recheada de casos de mulheres que são constantemente alvo de acusações de "insanidade", por não cumprirem o seu papel doméstico, como diz uma das entrevistadas:

"Sempre que as mulheres queriam contestar o seu casteiro, eram queimadas porque eram logo *bruxas* e suspeitas e não sei mais o quê. Hoje em dia, a psiquiatria substituiu, em muito, as queimas das bruxas. Por exemplo, 80% das lobotomias eram feitas em mulheres! Os médicos diziam que elas, depois de fazerem uma lobotomia, ficavam mais serenas e iam mais calmamente fazer os trabalhos domésticos que tinham deixado de fazer... Eu acho isto espantoso! Porque isto é escrito! «Ficam mais tranquilas, mais calmas, fazem melhor os trabalhos domésticos e vão buscar os filhos à escola!...» Pronto." (entrevista C)

É neste sentido que, no discurso das feministas portuguesas, se argumenta que o saber científico tem *construído activamente* o estereótipo da feminilidade, historicamente contextualizado.

A *exclusão do discurso* constitui outro processo pelo qual a subordinação das mulheres está bem patente nas diversas disciplinas do saber científico. A História aparece, nas entrevistas, como um dos exemplos mais evidentes e visíveis:

"Como é que se constrói o saber? Por exemplo, a disciplina da História é um sítio onde isso se torna super-evidente! Para já, porque cada Estado, cada forma de Estado, cada regime político tem a sua História, todas diferentes umas das outras! Tem imensa graça! Depois, porque realmente a História é a história masculina e a maneira como as mulheres foram apagadas da História... Se fosse preciso alguma prova da exclusão das mulheres, essa bastava! (...) Para mostrar, não só que nós não temos poder, como nem sequer nos dão memória dele, do tempo em que houve algum poder. E essa é uma maneira quase de nos obrigar a uma natureza que nem sequer é real, é uma natureza inventada, uma natureza ideológica que se inventou para nós!" (entrevista E)

Esta exclusão é feita pela ausência de estudos que se centrem nas mulheres e no que elas fizeram ou, então, pela apresentação de uma imagem deturpada. Uma outra entrevistada refere:

"A própria História que nós encontramos muitas vezes nos nossos grandes historiadores, até perante essa nós temos que ter cuidado e pôr em causa, porque pode estar uma interpretação muito errada das coisas, porque muitas vezes há a tendência para achar que a mulher é sempre a 'má da fita'." (entrevista H)

Ela apresenta o exemplo de Brianda de Solis:

"Estou a investigar sobre a esposa de Garcia da Orta e é uma coisa!... Até fico doente! Chamava-se Brianda de Solis. Ele não fala dela nos «Colóquios», porque se davam muito mal. O melhor e mais completo biógrafo de Garcia da Orta diz que o famoso médico deixou escrito que tinha uma doença venérea e a esposa também. Mas em vez de pensar (o que seria uma coisa lógica) que o casal se desentendia porque ele lhe tinha pegado uma doença venérea (o que é a coisa mais natural do mundo), não senhor, vai dizer que possivelmente ela apanhou a doença com outro homem e pegou-a ao 'desgraçadinho' do Garcia da Orta." (entrevista H)

A questão não está só no denegrir da imagem das mulheres, neste caso de Brianda de Solis, mas na forma como se utilizam as fontes de investigação:

"O grande biógrafo do Garcia da Orta vai ao ponto de ir buscar as mulheres de Goa, dizendo «que eram muito libertinas», baseando-se em dois viajantes que passaram por lá no séc. XVII. Estes viajantes até confundiram as portuguesas com as mulheres *naires*, que eram uma casta onde o amor era quase livre e não casavam. Os nossos historiadores falam nessa casta, descrevendo-a com pormenores. Portanto, quando interessa, esquece-se a versão dos historiadores e vai-se buscar a do viajante que passou lá um dia, viu e não percebeu nada do que viu, nem da cidade nem da cultura... Baseado naquilo que um dos tais viajantes escreveu, no séc. XVII, sobre a imoralidade das mulheres de Goa, o biógrafo diz que foi Brianda, um século antes, que pegou a doença ao Garcia da Orta!"

Nalguns aspectos, a exclusão é tão evidente que parece que a sociedade tem sobrevivido sem mulheres. Uma das entrevistadas, reportando-se aos anos 90, afirma:

"Se eu fosse marciano, descesse num foguetãozinho, chegasse aqui, assim, num disco voador dizia: «olha, isto é só feito com aqueles seres barbudos, de calças...», pois não saberia que havia outros! Fica-se com uma imagem impressionante! Parece que não temos nada a ver com o que se passou neste país..." (entrevista C)

A ciência parece pródiga nas ausências sobre as mulheres. Rhode (1992:142) fala de *negação* como uma das estratégias das políticas públicas em relação às mulheres, ao manter os seus interesses específicos não reconhecidos ou não tratados⁴². Pensamos ser esse o sentido das palavras de uma das entrevistadas, quando fala em *exclusão do discurso*:

⁴² Deborah Rhode (1992:149) afirma que "as abordagens tradicionais sobre a diferença de género têm alternado entre o exagero e a negação. Em muitas questões da política pública, a negação tem sido a estratégia preferida; os

"Parece que o problema, agora, já não está tanto na existência daqueles discursos claramente sexistas, da mulher a passar a ferro em casa, a lavar a loiça, etc., mas na exclusão que é feita no discurso, quando se fala do homem ou dos homens que foram à Lua, e não sei quê... Portanto, na exclusão das mulheres ou então no denegrir daquilo que as mulheres representam. Mesmo que isso não seja feito do ponto de vista perfeitamente explícito do discurso." (entrevista B)

Uma outra dimensão da crítica de algumas feministas portuguesas à produção do conhecimento científico na sociedade capitalista e patriarcal diz respeito à epistemologia da ciência positivista, chamando a atenção para a dicotomia que subjaz à sua elaboração: a da subjectividade *versus* objectividade, que remete para a grande divisão entre a esfera pública e a privada, no sentido que foi também realçado por James (1992) e Oakley (1992), situação que vem sendo alterada, conforme afirma uma das mulheres que entrevistámos:

"Hoje em dia, desde o nível individual até ao nível social, também está muito posta em questão a relação entre causa e efeito. Quer dizer, na altura da ciência triunfantemente positivista do séc.XIX, havia muito aquela ideia: «há causas e efeitos lineares» e isso era transponível para os fenómenos humanos. Por exemplo, vinha o Marx com a explicação científica da História em que a base de tudo era a economia — isso é que era a infraestrutura, em cima da qual, então, se iam implantando as outras estruturas, mas já como consequência daquela causa primeira. As coisas não são tão lineares quanto isso." (entrevista D)

O conhecimento objectivo, como essência do saber científico, estaria directamente ligado à esfera pública, à construção masculina de um cidadão distanciado, "livre" e "autónomo", por oposição à subjectividade e (inter)dependência do mundo privado, a esfera em que as mulheres prestam serviço aos homens e aos outros membros da família. Esta divisão foi o foco central da crítica feminista dos anos 70 e 80, como diz uma das entrevistadas:

"Era muito essa a forma até dos movimentos feministas: romper com essas divisões do público e do privado e, portanto, hoje em dia, o que acontece também é que, na própria ciência, pelo menos na mais avançada, os cientistas estão, realmente, já a dar-se conta de todos os impasses a que conduziu a especialização no mundo, o saber cada vez mais especializado, cada vez mais fragmentado. Estão a perceber agora que, se a ciência quer avançar, tem que ter uma percepção muito mais holística das coisas." (entrevista D)

Assim, não que diz respeito ao saber científico, as feministas portuguesas, nos anos 70 e 80, em Portugal, denunciaram o carácter *masculinizado* da sua produção, quer pela *construção activa* de uma "natureza feminina", quer pela *exclusão* das mulheres desse mesmo conhecimento, quer ainda pelos pressupostos paradigmáticos que lhe subjazem, assentes em dicotomias que, em última análise, remetem para a divisão entre a esfera pública e a privada, portanto, para as relações patriarcais.

Abordaremos, a seguir, quer as repercussões, na educação, deste saber científico elaborado numa óptica masculina, quer ainda os aspectos particulares em que as escolas se constituem como espaços sociais onde impera uma ordem social masculina.

4.2. O Currículo é masculinizado

Currículo, numa concepção crítica e hermenêutica, não é uma prescrição fixa, nem inclui apenas o que é visível e intencional na Escola. O currículo escolar também não é apenas "controlo" e "reprodução". Também o "avanço social" é uma das quatro características constantes do Currículo — as outras três, segundo Gaby Weiner, são: selecção, diferenciação e funcionalidade (Weiner, 1994:48)⁴³.

Como vimos atrás no capítulo II.2. "Dos debates feministas para a educação" e 2.1. "Implicações dos contributos das diferentes perspectivas", o movimento feminista internacional, nos anos 60, desafiou o currículo genderizado. Em Portugal, nas décadas de 70 e 80, aparece alguma reflexão e alguma produção sobre as questões do Currículo explícito: de como os programas, os conteúdos e as metodologias de ensino desempenham um papel central na transmissão e reprodução dos estereótipos e, por isso, na "naturalização" da desigualdade de género, contribuindo para a sua manutenção e legitimação, ao mesmo tempo que constituem um terreno de luta pela construção social dos significados. Aparece também a denúncia de como o currículo oculto passa uma mensagem escondida de superioridade masculina e subordinação feminina. Esta reflexão está sempre entremeada com referências aos tempos actuais, como temos realçado, dada a dificuldade de fazer separações estanques ao nível da memória individual e colectiva.

Nas entrevistas que efectuámos, ressalta o carácter *masculinizado* do currículo, quer na sua forma manifesta, através das directivas ministeriais, dos

⁴³ Weiner (1994:48) acrescenta que, numa democracia, a educação nunca esteve apenas preocupada em responder às necessidades da economia ou em assegurar uma socialização eficaz; tem também fortes tradições de preparação para a cidadania, alargando as possibilidades de aprendizagem e promovendo o progresso social.

programas, dos conteúdos e dos manuais, quer na sua forma oculta, pelas mensagens implícitas que deixa perceber. A questão central é o carácter "falocrático" da educação, que tem sido o pano de fundo da organização curricular nas escolas, como diz uma das entrevistadas:

"A educação foi sempre uma educação extremamente falocrática. Por exemplo: os professores estimularem certos comportamentos, as imagens estereotipadas transmitidas pelos manuais escolares, as histórias que se contam às crianças, etc.." (entrevista C)

Uma outra entrevistada refere-se ao carácter masculinizado da escola:

"A escola ainda é muito masculinizada. Os professores ensinam que o homem foi fazer as descobertas, que o homem medieval era religioso, que o corpo do homem, a reprodução do homem é desta e daquela maneira. Portanto, nas mais pequeninas coisas, nos textos, nos manuais, nos programas, há uma linguagem e uma transmissão de valores masculinizados." (entrevista H)

Apesar do discurso de igualdade para ambos os sexos, a escola assenta num currículo baseado em pressupostos da masculinidade, fazendo notar às raparigas que podem beneficiar deste bem social, mas não esquecer o seu lugar subordinado.

Na linha do que anteriormente foi argumentado, se o saber construído exclui as mulheres e é produzido numa óptica masculina, necessariamente, a escola, no que se refere aos saberes transmitidos, situa-se na sequência lógica desta "masculinização". Apresentaremos, a seguir, as principais áreas do currículo escolar referidas nos discursos das entrevistadas e que são: a Língua Portuguesa, como grande estruturadora da aprendizagem escolar; a História transmitida na escola, onde é evidente a ausência da mulher; a Educação Física (o corpo e o espaço); a Educação Visual e Tecnológica e outras disciplinas onde a mulher também é excluída dos conteúdos; e os manuais escolares.

4.2.1. A Língua⁴⁴ não é democrática

A Língua Portuguesa, cuja gramática assenta em regras com pressupostos masculinos, é considerada um dos aspectos mais importantes na escola, na medida em que constitui um elemento estruturador de toda a aprendizagem e da "des/codificação" das experiências que as crianças vivem na escola. Como diz uma das entrevistadas:

"Ora bem, em que medida a escola também é masculinizada? Em primeiro lugar, pela Língua. (...) O factor da Língua é muito importante em tudo." (entrevista H)

⁴⁴ Reportamo-nos aqui a um conceito de "Língua" como estrutura, diferentemente da noção de "linguagem", que é a utilização da Língua pelos falantes (Ducrot e Todorov 1982).

A utilização do masculino no plural genérico — por exemplo, a expressão "os alunos" referindo-se a alunos e alunas, ou "o professor" quando queremos falar do professorado que até é maioritariamente feminino, o que constitui regra gramatical explicitamente estabelecida — mostra como a Língua Portuguesa não é democrática no que se refere ao género:

"A Língua não é democrática. Estão ali 27 alunas, está só um aluno, já são 28 alunos! Quer dizer, aqui não há democracia, porque a maioria não conta para nada." (entrevista H)

Isto é de tal maneira interiorizado pelos alunos e pelas alunas que o seu questionamento é recebido com estranheza, como nos conta uma outra entrevistada:

"Um dia destes, no 2º ano de Sociologia, fiz uma aula sobre a utilização do *falso neutro*, exactamente. A utilização do homem com maiúscula e dos "homens" entre aspas e eles estavam, completamente, de boca aberta! Quer dizer, nunca tinham ouvido falar naquilo e defendiam-se: «Oh, sra. Dra., mas foi assim que a gente aprendeu!»" (entrevista B)

O *falso neutro* (como lhe chama Isabel Barreno 1985, ver também Fina D'Armada 1988a; 1988b) na Língua, é um dos aspectos essenciais que contribui, na opinião das feministas portuguesas, para o carácter masculinizado do currículo escolar. É um *falso neutro*, exactamente porque não o é: é masculino. Quando se ensina sobre as descobertas de "o Homem", os alunos e as alunas vêem um indivíduo de gravata e não uma mulher. Quando se diz "o homem da idade média" ou "o homem do Renascimento", são indivíduos do sexo masculino que aparecem representados nas mentes dos/as alunos/as. Uma das pessoas refere alguns exemplos:

"A Língua é muito importante. Não é uma coisa de 'homem' querer dizer 'mulher'. Não é.(...) Quando se diz homem, na cabeça dos catraios surge um homem com gravata, barba, surge um homem, não surge uma mulher. (...) E com sexo masculino. E erro se disser que surge em mim. Se não surge em mim uma imagem de homem e mulher quando oiço «Homem», como é que vai surgir nos garotos?!" (entrevista H)

O mesmo raciocínio se aplica à sua utilização no que se refere aos animais:

Quando se diz boi, o garoto interioriza boi, não interioriza boi e vaca, não me venham cá dizer que interioriza boi e vaca, porque não interioriza! Boi é boi e não é vaca; cão é cão e não é cadela! (entrevista H)

A este propósito, Marina Subirats e Cristina Brullet (1988) relatam como as crianças, logo na escola primária, se confrontam com um neutro que às vezes se aplica aos rapazes e às raparigas (quando se trata de irem para o recreio,

cumprirem normas escolares), e, outras vezes, se refere só aos rapazes (quando se organiza, por ex., um jogo de futebol)⁴⁵. O masculino só é neutro às vezes.

Mais ainda, na Língua, na opinião de algumas entrevistadas, muitas das expressões depreciativas são do género feminino: "cadela", "vaca", "puta" e outros epítetos:

"«Filho da mãe» é uma expressão usada como insulto mas não há memória de se insultar alguém chamando-lhe «filho do pai». Continuam as mulheres a ser as 'putas' mas os homens não são 'putos'. Aquela que tem um aspecto assim mais..., já «anda aí a dá-la...» é o que consta na linguagem corrente. Mas ninguém diz que um homem «anda a dá-lo». Quer dizer, a própria linguagem que se usa, mesmo entre colegas, é discriminatória. Se uma tem uma mini-saia, o homem já se acha no direito de mandar-lhe um piropo porco. E nós passamos pelos homens e até podemos olhar — para que é que a gente quer as vistas?! — mas não os agredimos, pelo menos com linguagem porca." (entrevista H)

Também os significados das próprias palavras são sociais e políticos e alguns mostram bem qual o lugar do género feminino na Língua. Por exemplo, "mulher" engloba, na língua portuguesa, o género feminino e o estado de "casada com". O inverso não é a mesma coisa: só a linguagem popular utiliza "o homem de..." como equivalente a "marido". "A mulher de" como equivalente a "esposa" é bastante generalizado, mesmo nas reportagens dos acontecimentos oficiais feitas pela televisão, como refere aquela entrevistada:

Nós temos *mulher* e significa mulher género feminino e 'mulher do homem tal'. Embora tenhamos o termo *esposa*, é menos usado. Ora cá está um termo que se pode usar, porque uma mulher não tem nada a ver com uma esposa; esposa é uma relação que existe no casamento, um contrato de casamento que pode a todo o momento ser desfeito. Não tem nada a ver com o género feminino, com meia humanidade. Normalmente, uma mulher diz «o meu marido», é raro dizer «o meu homem», só aquela mulher mais popular, em linguagem mais familiar. Mas na televisão, por exemplo, ouve-se com muita frequência «a mulher de Mário Soares» e não «o homem de...»" (entrevista H)

Aliás, este aspecto da subordinação das mulheres na Língua é referido, por uma das entrevistadas, a propósito de um exemplo de como as próprias mulheres interiorizam a primazia de "ser mulher de" antes mesmo de se pensarem como mulheres:

⁴⁵ As autoras relatam uma observação feita numa escola (traduzida por nós do castelhano): "A professora diz: «Os meninos que já acabaram os trabalhos podem sair.» Uma menina pergunta: «E as meninas?» A professora responde, com alguma irritação: «Vocês já sabem que, quando digo meninos, quero dizer meninos e meninas!» Mais tarde, na organização de grupos para um jogo de futebol, a professora diz: «Os meninos que querem ir jogar futebol levantem o braço.» Entre os braços levantados está também o de uma rapariga. Gargalhada geral."

"A Maria Barroso quando veio, no 25 de Abril, disse que antes de ser ela própria, era a mulher do Mário Soares! Disse na televisão, eu ouvi! (...) Perguntaram-lhe: «Então, mas você, a sra. Doutora, e tal..." Ela disse: «Mas antes de ser eu, eu sou a mulher de Mário Soares». Dá vontade de dizer assim: «Olhe, é impossível, porque você não é nada!" Porque ninguém consegue ser alguma coisa, antes de si própria! Porque, ou se é, e a partir daí se é qualquer coisa, ou não se é, e ser qualquer coisa já não tem sentido. Eu sou mulher de alguém se eu não SOU!? Se eu não sou, não posso ser nada." (entrevista C)

A Língua Portuguesa constituía, assim, um dos aspectos essenciais que as feministas portuguesas desafiaram, no que se refere ao currículo escolar e que lutaram pela sua alteração. Como diz uma das pessoas:

"A Língua vai-se mudando. Tem que se mudar. Já uma vez fui à Escola Superior de Educação de Viana e falou-se disso, mas «Ai, porque é muito difícil, ...». Mas tem é que ser diferente. A Língua da Idade Média era muito diferente da que hoje falamos! Se for preciso ir abaixo, tem que ir, o que não pode é continuar como está. Porque não podemos falar uma Língua que ignorou metade da humanidade ou mais de metade. Inventamos uma nova. Ou vamos mudando a pouco e pouco. E tem que mudar. E tem que se dizer homens e mulheres, e homem significa homem e mulher significa mulher, e tem que se dizer rapazes e raparigas, e feminino e masculino. Seja como fôr, tem que se dizer! E inventar palavras novas." (entrevista H)

Para as feministas portuguesas a mudança, nesta questão, passa também ao nível do quotidiano, usando formas linguísticas que comecem a alterar o carácter masculinizado da Língua Portuguesa.

4.2.2. A escola transmite um conhecimento histórico-social centrado - no homem com minúscula

A construção e a selecção do saber que é transmitido na escola é outro dos aspectos realçados pelas feministas, exemplificativo de como se processa a transmissão da subordinação das mulheres. A História transmitida às crianças é um dos exemplos frequentemente referidos nas entrevistas, na sequência da argumentação anteriormente apresentada sobre a produção do conhecimento histórico. Aliás, Isabel Barreno (1985), no seu livro *O Falso Neutro*, já citado, refere-se, entre outros aspectos, aos programas da disciplina de História, onde as mulheres não aparecem nos conteúdos explícitos, mostrando como, de forma oculta, se passa um *conteúdo* de desvalorização das mulheres. Uma das entrevistadas afirma:



"A História tem que se refazer toda! Toda! Aquilo não tem sentido absolutamente nenhum!" (entrevista C)

A transmissão, na escola, de um saber que valoriza quem foi à guerra em detrimento de quem ficou a fazer o pão (*passando* uma História baseada em personalidades individuais, os reis, os heróis, os conquistadores), dava visibilidade aos homens, enquanto as mulheres ficavam completamente escondidas, situação essa ainda não alterada na década de noventa. Como refere uma das entrevistadas:

"Na escola, em História, a mulher não entra. Também ainda nem foi escrita a História da Mulher, como é que ela há-de entrar? Apesar de haver um grande esforço de investigação que se está a fazer, não me parece que os professores e as professoras estejam muito consciencializados e consciencializadas para isso. Ainda se dá muito mais valor ao homem que foi descobrir terras e não à mulher que ficou, ao homem que foi à guerra, e não à mulher que ficou a fazer o pão... (...) Ainda é uma questão de mentalidade de dar o tal valor ao que é masculino." (entrevista H)

Para além disso, uma outra questão que as feministas portuguesas levantam aos conteúdos programáticos da disciplina de História no ensino básico e secundário é que eles transmitem uma imagem deturpada da participação das mulheres nas épocas passadas. As mulheres são apresentadas ou como santas ou como perversas (ver também Barreno 1976). Na escola formal, as mulheres *estudadas* são as "santas", como Santa Irene, Santa Isabel (que não se importava com a vida "privada" de D. Dinis, só se preocupava com os pobres), as heroínas, como a "padeira de Aljubarrota", ou mulheres que se destacaram pela forma como incentivaram filhos e maridos para a guerra, como Filipa de Lencastre:

Quando a mulher aparece, é dignificada como santa, valorizada por coisas que não têm valor real: virgem, pura, muito santinha, como Santa Isabel que deixava o D. Dinis traí-la com as mulheres todas, como Filipa de Lencastre que criava legítimos e ilegítimos juntos... Quer dizer, essas é que são as boas mulheres. Que não mexem com eles. A do Garcia da Orta mexia, lixou-se." (entrevista H)

As entrevistadas, quando fazem a sua reflexão sobre as décadas de 70 e 80, realçam a necessidade de trazer para a História conhecimento sobre mulheres no sentido de mudar essa imagem que a Ciência tem transmitido, e, daí, poder levar esses conhecimentos para o currículo escolar:

"A própria imagem da mulher está muito denegrida. As heroínas são uma coisa que nós temos que rever. Não é uma santa como a Santa Irene que deu o nome a Santarém, ou por aí fora. Hoje, as nossas heroínas são outras. Portanto, até isso tem que mudar!" (entrevista H)

Uma outra entrevistada relata o exemplo de Sara Afonso, habitualmente esquecida sob o prestígio do marido:

"A Sara Afonso, e não foi assim há tanto tempo, deixou de pintar para pintar o Almada Negreiros! Porque, quando eles já não tinham espaço para pintar os dois, pintou ele! Alguém tinha que ficar de fora. E a Sara Afonso deixou praticamente de ter uma vida de artista, digamos assim, de pintar: dedicou-se aos filhos, ao Almada Negreiros. Pessoalmente, prefiro a obra de Sara Afonso à obra de Almada Negreiros! (...) Mas mil vezes! A obra do Almada diz-me enquanto transgressão, não me diz enquanto estética. A obra dela diz-me enquanto estética e enquanto transgressão. Naquela altura, em Portugal, era muito transgressor que uma mulher pintasse aqueles Meninos-Jesus e aquelas Nossas Senhoras... Realmente, é extremamente transgressor que uma mulher daquelas pinte daquela maneira. Mas ela abdicou da sua própria personalidade para embelezar a personalidade do marido... Portanto, desejar 'ter um quarto que seja seu', como dizia a Virgínia Wolf, não foi há tantos anos como isso! Ela falava 'num quarto que seja seu'. Ainda hoje, conheço muita, muita mulher que não tem sítio para escrever!" (entrevista C)

As entrevistadas realçam que as mulheres estiveram presentes em todas as épocas — trabalharam nos campos, nas fábricas, em casa, defenderam o país (como puderam), contribuíram para a Nação, estiveram nas Colónias (até foram nas Naus para a Índia!), viveram a Guerra de África, a emigração, o fascismo, as recessões económicas, o 25 de Abril, as ocupações das casas, a criação das cooperativas. Reportando-se já aos anos 90, perguntam: onde estão elas?

"Por exemplo, Descolonização: na SIC, não tinha uma mulher! Como se nós não tivéssemos sofrido a guerra de África, como se não tivéssemos passado a guerra de África, como se não tivéssemos passado pela própria guerra de África! Porque havia as enfermeiras, havia as mulheres que iam para lá, havia as paraquedistas, já no fim, havia tudo isso!... Foram convidadas? Não. Não passaram por lá. Foi discutida a PIDE-DGS, nada. Mas as mulheres não eram presas? Mas elas não foram torturadas? Mas elas não foram militantes de partidos e não se opuseram ao regime? Mas não havia mulheres na PIDE?" (entrevista C)

A Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM) tem reunido o esforço que as mulheres investigadoras têm feito neste sentido, embora nas escolas, sobretudo no ensino básico, não tenha tido, ainda, repercussões:

"Sobre a História, sei que se vai fazendo alguma coisa, até mesmo nas Universidades. Já se vai pesquisando... Há muito para investigar e poucas fontes, daí que eu faça parte da APEM. Eu acho que é fundamental este movimento para depois passar também para a escola." (entrevista H)

Era necessário, portanto, transformar o currículo escolar no que se refere às disciplinas ligadas às ciências sociais, trabalhando *conteúdos* que mostrassem, aos rapazes e às raparigas, como viveram homens e mulheres em épocas históricas passadas:

"Isto é importante no aspecto da educação. Dar no programa e, sobretudo, não esconder que a mulher foi escravizada: assumir-se. Porque eu acho que enquanto não assumirmos o problema, não o resolvemos. A mulher foi escravizada, foi roubada no político, o homem é que governa. Se as coisas estão mal, não se devem à mulher, quem for responsável que o seja, que assuma. E, agora, vamos fazer uma sociedade nova, sem esconder o passado, sem ocultar (por ex., como se faz com o fascismo, com a inquisição). Há um querer branquear a exploração da mulher. Foi explorada, foi roubada, roubaram-lhe a escola, a voz, o acesso, os bens, o direito ao corpo... tudo. Roubaram-lhe os próprios filhos. Pronto, não vão roubar mais, mas temos todas que conhecer isso para que não volte a acontecer. Temos que estar alerta. E se a pessoa souber e for alertando..." (entrevista H)

Uma escola verdadeiramente democrática tem também, no pensamento das feministas portuguesas das décadas de 70 e 80, que contribuir para uma educação pessoal e social no que se refere à construção de identidades sociais femininas. Como diz uma das entrevistadas:

"Portanto, ensinemos às raparigas que fomos escravizadas durante muitos séculos, que se criou a universidade, por D. Dinis, que criou o Estudo Geral, mas foi para homens, que houve as reformas do Marquês de Pombal. Sim senhor, reformou o ensino, mas para homens, que não haja confusão. Porque senão aparecem esses políticos como heróis, que fizeram um bem à sociedade, mas não fizeram, eles fizeram bem a um sexo, que isso não seja confundido." (entrevista H)

Assim, na opinião das entrevistadas, a escola transmite um conhecimento histórico-social valorizando o que é masculino (a guerra, o herói), escondendo as mulheres ou apresentando-as, na época em estudo, numa imagem dicotómica entre "santas" e "perversas". A mudança passa por pesquisar sobre as mulheres e levar esse saber para as escolas, tratando também as questões da subordinação e opressão das mulheres ao longo da História para que, consciencializando as novas gerações, isso não volte a acontecer.

4.2.3. O corpo e o movimento, o espaço e o tempo numa ordem masculina

Nas décadas de 70 e 80, em Portugal, na opinião das entrevistadas, era notório que, desde a primeira infância, rapazes e raparigas ocupavam o espaço físico diferentemente (eles nos espaços exteriores, elas nos interiores), viviam a relação com o corpo e com o movimento também diversamente (eles desenvolvendo a força física, elas as capacidades expressivas), situação reproduzida

nas disciplinas que lidam com estes aspectos da vida das crianças e dos jovens — como por exemplo, a Educação Física e a Educação Visual e Tecnológica.

As entrevistadas denunciam aspectos em que as escolas, nestas áreas curriculares, passavam mensagens conduzindo à interiorização da superioridade masculina e da subordinação feminina. Uma das entrevistadas refere como, por exemplo, em Educação Física, apesar de uma escola coeducativa (também referido na secção 3.), as raparigas se encontram em situação de desvantagem em relação aos rapazes:

"A Madalena Canha, uma professora de Educação Física que conheço muito bem, de quem sou amiga, que trabalhou também aqui com a Isabel Romão, na formação de professores⁴⁶, falava muito das aulas de Educação Física. Dava aulas no ciclo preparatório. Falava muito da maneira como os miúdos e as miúdas são completamente diferentes! As miúdas têm uma dificuldade ao nível do relacionamento do corpo, ao nível do movimento, a tal ponto que ela diz que era quase uma monstruosidade, no primeiro ano, pô-las a trabalhar ao lado dos rapazes, porque eles são melhores em tudo! Porquê? Porque desde pequeninos eles vão brincar para a rua, e correm e brincam e as meninas ficam em casa" (entrevista E)

Nas entrevistas realizadas podemos detectar alguma tensão no que diz respeito à crítica a este currículo "genderizado" ao nível destas áreas curriculares. Por um lado, propõe-se uma *reeducação* das raparigas (ou uma estratégia *centrada nas raparigas*, como desenvolveremos mais adiante) de forma a conseguir que cheguem a um nível de competência igualizado ao dos rapazes; por outro, sugere-se a necessidade de reformular os próprios currículos destas disciplinas, de maneira a introduzir aspectos mais ligados à feminilidade, até agora ausentes do currículo da escola mista portuguesa.

Assim, a Educação Física é considerada extremamente importante na formação e no desenvolvimento global das crianças, permitindo uma melhor relação com o corpo:

"Eu acho que esta história do movimento e da maneira como a gente sente e vive o nosso corpo é fundamental para a formação do ego!" (entrevista E)

Se esta disciplina aparece, para as raparigas, como algo desagradável que querem a todo o custo evitar, é necessário dar-lhes uma atenção especial, mesmo que temporária, de forma a permitir o seu êxito escolar e pessoal nesta área, se necessário com uma estratégia separada, centrada nas raparigas:

"A Educação Física, para as crianças e para as raparigas, levada a sério, pode ser extremamente libertadora! Mas é uma coisa a que ninguém liga nenhuma, não é? E as meninas passam a vida a meter papelinhos para dar faltas... Elas começam por inventar

⁴⁶ Está a referir-se ao projecto "Mudar as Atitudes" levado a cabo pela CCF, sob a coordenação de Isabel Romão.

e dizer que não gostam, por aquilo que eu disse! Quando chegam lá, são muito piores do que os rapazes! E se não tiverem uma atenção especial por parte da professora ou do grupo de professoras, ficam sempre em desvantagem! E por isso não gostam de fazer! É perfeitamente natural! Eu nem sei se, por exemplo, para uma questão destas, não seria essencial, pelo menos no princípio, ter mesmo aulas separadas!? (...) Elas não conseguem competir, não estão preparadas para isso." (entrevista E)

A relação com o corpo liga-se também à ocupação do espaço físico que é, habitualmente, dominado pelos rapazes. É muito comum observar-se, mesmo em escolas primárias, que as meninas ficam na sala ou em espaços exteriores mais "recatados" e os rapazes dominam fisicamente o espaço exterior. Mais ainda, como as investigações têm mostrado (ver, entre outras, Subirats e Brullet 1988), os rapazes tendem a resolver os seus conflitos por si próprios, com o uso da força muito generalizado, enquanto as raparigas (e o mesmo pode ser dito de rapazes mais sensíveis ou mais frágeis ou mais pequenos) tendem a solicitar mais a intervenção dos adultos para resolver os seus confrontos com os/as colegas. Como diz uma das entrevistadas:

"A gente sabe que a maior parte das mulheres tem um ego perfeitamente desinflacionado! E eu penso que é extremamente importante esta questão da organização do espaço. É que os rapazes, quando crescem, na maioria das casas (nem todas são assim, ainda bem!) têm um espaço muito maior, onde eles se colocam e se mexem muito melhor do que as raparigas alguma vez conseguem fazer!" (entrevista E)

Por outro lado, este currículo masculinizado merece, por parte de algumas das feministas portuguesas da época em estudo, uma crítica profunda no sentido de exigir a sua alteração para passar a integrar elementos ligados à feminilidade. Uma entrevistada refere alguns exemplos:

"Em Educação Física, lembro-me, por ex., dos pais reclamarem que as raparigas tiram piores notas, porque não são capazes de fazer o pino. E fazer o pino é uma das coisas obrigatórias em que eles avaliam. E para uma rapariga é muito difícil fazer o pino: pernas para cima e não sei quê. Vê-se muitas vezes boas alunas com más notas em Educação Física. É aqueles atletismos violentos, aquele jogo da bola, o basquet... Aquilo é muito masculinizado, é muito à força bruta. Mas, por exemplo, porque é que a dança não há-de ser também uma actividade de Educação Física?" (entrevista H)

Os exemplos estendem-se também a outras áreas curriculares:

"Por exemplo, agora há a Educação Visual e Tecnológica. Antigamente, havia Desenho, agora não há. Há o Trabalho Manual em que se está ali com a serra a trabalhar a madeira (...) Não sei se são coisas muito interessantes para as raparigas... Podia dar-se outras alternativas para todos os alunos e alunas." (entrevista H)

A crítica feminista ao currículo escolar, em Portugal, nas décadas de 70 e 80, aponta para a *ausência* ou *desvalorização* dos elementos que constituem o que

podemos chamar de *cultura feminina*⁴⁷. Uma das entrevistadas refere-se à noção de *tempo*, que, segundo ela, é diferente para homens e para mulheres:

"A escrita das mulheres é mais *lenta*, tem menos acção! É muito mais pausada. Os filmes das mulheres, basta ver o "Piano". Marguerite Duras tem um filme, em que entra a Jeanne Moreau, sobre três mulheres que estão numa casa. E é filmado o tempo que leva a fazer um trabalho doméstico, o tempo que leva uma refeição para os filhos. No filme, elas levantam-se, vão para o colégio, tudo isso é filmado com o seu tempo. E depois, o tempo que ela está na cozinha a lavar a louça, a limpar os copos! É exactamente o tempo, é o nosso tempo! Para os homens, aquilo é insuportável! (...) Eu vi homens mexerem-se, no cinema, desesperados, a quererem ir embora: «Isto é insuportável! Não se aguenta!» E muitas das mulheres nem dão por isso. Porque, na realidade, aquele é o seu tempo. A gente encontra isso na cozinha, todos os dias. Lava não sei o quê, depois suja, depois torna a lavar, depois é a criança e entorna a água no chão, e a gente limpa...! Este é realmente o nosso tempo! Do princípio dos princípios." (entrevista C)

Na escola, rapazes e raparigas vão desenvolvendo diferentes capacidades físicas e diferentes relações com o seu corpo e com o espaço físico. A Educação Física ou os Trabalhos Manuais, no Preparatório ou no Secundário apareciam como disciplinas desvantajosas para as raparigas que não desenvolveram completamente as suas capacidades físicas — o que não quer dizer que pontualmente não apareçam casos particulares. Fazer o pino ou serrar madeira não pareciam actividades em que as raparigas, na época, se sentissem tão à vontade como os rapazes, não sendo de espantar, então, que tentassem "livrar-se" dessa dificuldade, apresentando "atestados" de fragilidade e de doença para não competirem nessas áreas. No currículo escolar, é a cultura masculina que serve de norma padrão. Para algumas feministas, é necessário um reforço centrado nas próprias raparigas desenvolvendo essas mesmas capacidades, no sentido de "equilibrar" a falta de preparação. Para outras feministas, trata-se de trazer, para o seio do currículo escolar, os valores e os elementos ligados a uma *cultura feminina* que ou têm estado ausentes ou têm sido desvalorizados.

4.2.4. Nos manuais escolares, as mulheres estão cada vez mais ausentes

No que diz respeito às mensagens escondidas que a Escola transmite aos rapazes e às raparigas, o aspecto mais focado pelas entrevistadas é o conteúdo passado implícita e explicitamente nos manuais escolares. Todas elas estão

⁴⁷ Este conceito de cultura feminina é bastante polémico pela ambiguidade que acarreta, todavia referimo-nos àqueles aspectos mais identificados com uma forma de estar ligada às mulheres.

conscientes da importância deste recurso educativo na formação das personalidades dos rapazes e raparigas. Apesar de todas referirem os manuais, muito pouco dizem sobre o assunto. Todavia, na análise que fizemos, parece-nos de destacar que isso se deve ao facto de pensarem que estas questões são já bastante óbvias e evidentes, que não necessitam de ser mais referidas, na medida em que até existem já alguns estudos publicados sobre o assunto, como referimos no capítulo II (2.3.1. "Os manuais escolares e a imagem das mulheres na escola coeducativa"). Por exemplo, uma das entrevistadas afirma:

"Os manuais escolares são extremamente importantes, em que aparecem as meninas exactamente a brincar com os brinquedos das meninas, que eram as bonecas, as casinhas, as panelinhas, as esfregonas..." (entrevista C)

É, assim, um aspecto por todas realçado, sendo que algumas, inclusivamente, citam alguns dos trabalhos de investigação já publicados em Portugal e já referidos por nós:

"Do que me lembro do *Falso Neutro* da Isabel Barreno, acho que ela, realmente, chamou a atenção para coisas muito importantes. Uma delas, acho que é interessantíssima, é a regra numérica. Aliás, vinha no Público desta semana, também, aquela história da regra numérica usada na publicidade: 3 homens e 2 mulheres, ou em 3, 2 homens e 1 mulher, mas nunca 3/3. Porque em 3/3, as pessoas lêem e interpretam como dominância do feminino. É realmente interessantíssima essa regra. E eles têm isso tão explicitado! (...) Porque isso é trabalhado. Ela, na altura, também chamava a atenção para isso. Onde aparecem, suponhamos, onze figuras de rapazes, aparecem 3 ou 4 raparigas. Outra coisa também interessante e que eu acho que ela chamava a atenção é para as imagens das mulheres que são passadas. E a que é mais frequente é a imagem da mãe." (entrevista B)

Sobre as imagens transmitidas nos textos dos manuais, uma das entrevistadas refere:

"Os próprios textos, a própria poesia, dão a imagem da mulher, que é feita para ser amada, portanto uma mulher passiva, uma mulher maternal. Há um poema do Vitorino Nemésio, (...) em que um menino está a desenhar uma bolha, ta-ta-ta e tal, e depois aquele menino vai ter uma irmã que dará à luz um outro menino que também vai desenhar a bolha (risos)... Quer dizer, nas coisas mais pequeninas, até num simples desenho, é o menino que vai desenhar a bolha, porque a rapariga, pelos vistos, era incapaz de a desenhar, só está ali para ter a criança, um menino, que irá desenhar a bolha." (entrevista H)

Ela acrescenta, referindo o facto de que, nos textos que mais aparecem na escola, não só os autores são maioritariamente masculinos, como também a literatura apresenta imagens de mulheres muito fantasistas e irreais, diferentemente

da dos rapazes, que, em sua opinião, são apresentados como mais dinâmicos e aventureiros:

"Até nos próprios autores que figuram nos manuais nós vemos que aparecem muitos mais homens. Personagens femininas crianças já vão aparecendo... Na Sophia de Mello Breyner aparecem muito. Mas os textos das mulheres são um bocado fantasistas. Por exemplo, a Sophia de Mello Breyner escreve muito bem, mas é a 'Fada Oriana', que é uma fada, é 'A menina do mar', que tem um tamanho que cabe na palma de uma mão. Quer dizer, as personagens femininas são muito idealizadas, têm pouco a ver com a realidade. Mas, por exemplo, 'O cavaleiro da Dinamarca', da mesma autora, já é um homem que viaja pelo mundo, conhece este e aquele, é uma personagem mais real..." (entrevista H)

As análises dos manuais escolares confirmam a crítica das feministas portuguesas a um currículo masculinizado, nas décadas de 70 e 80: a imagem transmitida sobre as mulheres resumia-se, praticamente, à sua função materno-doméstica. Para além do espaço privado, pareciam estar ausentes da construção activa do social. Era-lhes concedido o acesso aos espaços públicos, à escola, mas aprendiam que o seu lugar era de segunda ordem.

4.3. As relações sociais na escola assentam numa hierarquia masculina

Um outro aspecto da crítica das feministas portuguesas à escola mista diz respeito a um currículo *oculto* que não deixa de ensinar à população escolar uma hierarquia social de género. Este currículo oculto inclui aspectos como as relações sociais estabelecidas nas escolas, a contribuição dos/as professores/as para o reforço dos estereótipos de género e a hierarquia masculina da estrutura do sistema educativo.

4.3.1. Na escola vive-se uma ordem masculina

Nos anos 70 e 80, não era invulgar (e, ainda hoje, nos anos 90, o não é também) observar-se que os rapazes assediavam sexualmente as raparigas, fazendo-lhes passar a mensagem que a ordem social é masculina, também ali nas escolas, como exemplifica uma das entrevistadas:

"Tenho conhecimento que, na minha escola, o rapaz apalpa a rapariga com a maior naturalidade, mete-lhe a mão por baixo da saia com a maior naturalidade, dirige-lhe obscenidades sem acanhamento, até mesmo na nossa frente, e a rapariga não faz isso. As raparigas aguentam tudo. O rapaz ainda se acha com todos aqueles direitos, ainda

pensa que tudo lhe é permitido. O que vale é que isto não acontece todos os dias. Talvez, por isso, as moças do Secundário adoptaram a moda das calças de ganga." (entrevista H)

Às vezes, aparecem algumas "tesas" (ainda que pontualmente) que se defendem, mas são casos mais pontuais — normalmente até raparigas de bairros onde a confrontação física é um aspecto fundamental de sobrevivência. Nestes casos de assédio sexual, as professoras e os professores preferem retirar-se desses conflitos, ou não intervindo, alegando que "elas provocam" (o que é uma acusação frequente, feita a todas as mulheres que se queixem da violência masculina, como no caso das violações ou da violência no interior do casamento) ou tentando apaziguar a situação, dando a entender que isso não é assim "tão importante". As questões da sexualidade saltam muitas vezes na escola mesmo em episódios gritantes, como a gravidez, e a solução mais comum é tratar o problema como "tabu", muitas vezes expulsando a rapariga grávida da escola ou não intervindo, levando a rapariga a abandonar por sua própria iniciativa, dado que não aguenta as pressões sociais de que é alvo. O(s) rapaz(es) que participaram no problema não sofrem grandes perturbações com o acontecimento. Na melhor das hipóteses, recebem um correctivo do Conselho Directivo.

"Por exemplo, quando uma rapariga se queixa que o rapaz a apalpou, oiço, às vezes, alguma das minhas colegas dizer: «elas também gostam», porque isso evita que elas tomem uma atitude, que chamem o rapaz e que tenham ali um debate. Isso dá muito trabalho. É muito mais fácil dizer que elas gostam, resolve-se o assunto. E, no Norte, ainda há muito machismo." (entrevista H)

Um outro aspecto referido pelas entrevistadas é a relação das professoras com a população escolar:

"Depois, claro, para além dos livros escolares e isso tudo, há a própria relação das professoras com os alunos. A maior parte delas não põe em questão, porque na realidade a maior parte das mulheres tem uma ideologia profundamente machista. O que é natural, porque elas estão numa sociedade de dominação masculina, só que era preciso dar-lhes um abanão, mexer com elas." (entrevista E)

No professorado, encontram-se muitos pressupostos sexistas que são visíveis, por exemplo, através da organização das actividades na sala de aula, do reforço dos estereótipos no comportamento dos alunos e das alunas, conforme é referido numa das entrevistas:

"A única coisa que eu lhe garanto é que teria que haver uma remodelação da educação que ainda hoje se faz nas escolas: as professoras dividirem as meninas dos meninos. Isso é que eu penso que é completamente 'criminoso', digamos assim, entre aspas. Ainda reforçarem os estereótipos, comprimi-las: «não lhe toquem, que ela é mais fragilzinha!... O menino não chora, porque um homem não chora!» E esse tipo de

coisas que ainda hoje se ouvem: «a menina não sũja a roupa, não sei quẽ...» A isso ẽ que eu penso que se teria que dar muita atençãõ... que eu acho que, na educaçãõ, há muito pouca atençãõ aos tipos de comportamentos [que se reforçam ou se inibem]... " (entrevista C)

A cultura estudantil visível apresentava-se como uma cultura masculina em que as raparigas se tinham de enquadrar, já que a cultura "feminina" não tinha lugar na escola: era desvalorizada, ridicularizada, ou ignorada. Ainda agora, nos anos 90, as praxes universitárias, onde imperam rituais de violência, agressividade, humilhação colectiva (a exemplo da tropa) são disso exemplificativas. Como refere uma das entrevistadas:

"Também há coisas que se passam nas universidades que são muito estranhas. Pergunto-me, por exemplo, como ẽ possível que as universidades, que têm maioria de mulheres, mantêm uma cultura masculina fortíssima!? Eu acho que as praxes, as festas estudantis são bem uma prova disso. Houve uma manifestação de estudantes, no outro dia, em que as palavras de ordem eram do mais sexista que havia (veio até no Público a fotografia do cartaz com um homem com o pênis de fora) e vê-se um mar de raparigas, por detrás dele, algumas com um ar muito espantado e surpreendido, mas as palavras de ordem, tudo aquilo que foi dito, tudo aquilo que ẽ feito ẽ super machista! As associações de estudantes são extremamente machistas..." (entrevista E)

Assim, a estruturação das actividades de ensino-aprendizagem, na escola, ẽ feita na base do pressuposto de que já existe igualdade entre rapazes e raparigas e, por isso, o que existem são diferenças individuais de personalidade. Nessa base, a instituição não questionava o facto de que a utilização do espaço era feita fundamentalmente pelos rapazes, a tomada de vez para falar claramente apropriada por eles, a distribuição dos recursos didácticos favorável aos alunos, as formas de contestação assentes em símbolos fálicos, e de que a agressão sexual potencial representava uma ameaça permanente que se prolonga na época presente.

Um discurso legitimador de pretensa igualdade, a par de pressupostos machistas das/os professoras/es, tornavam as metodologias utilizadas, dentro e fora das salas de aula, a favor do reforço do estereótipo da masculinidade para os rapazes e de uma mensagem ambígua para as raparigas.

4.3.2. A estrutura e organização do sistema educativo

Em termos de modelo, nos anos 70 e 80, segundo algumas entrevistadas, o sistema educativo oferecia, para além de tudo o que temos vindo a apresentar, uma imagem de desvalorização da mulher: os lugares da hierarquia eram normalmente ocupados pelos homens (Delegações, Direcções Escolares, Conselhos Directivos,

Inspecção, Direcções Regionais, Ministério da Educação); os homens estavam mais presentes nos níveis mais elevados de ensino; os postos auxiliares e de limpeza eram normalmente desempenhados por mulheres, com excepção de alguns lugares ligados à disciplinação e ao controlo dos comportamentos (contínuos, segurança, etc.). Mesmo as associações de estudantes dos cursos maioritariamente frequentados por raparigas eram sobretudo masculinas (como por exemplo, Psicologia, Letras, etc.). Os sindicatos do professorado eram normalmente dirigidos por indivíduos do sexo masculino. Mesmo nos cursos esmagadoramente frequentados por raparigas — como é o caso de Línguas, Psicologia, História — a maioria dos professores eram homens, e professoras catedráticas eram uma raridade. Esta situação parece não ter sofrido alterações de maior, na opinião das entrevistadas, como por exemplo:

"Ao nível da docência, a mim o que me parece é que as coisas não mudaram assim tanto, a docência no ensino primário e secundário já era uma profissão feminina há muitos anos e, no ensino universitário, a minha convicção é que os catedráticos continuam a ser maioritariamente homens, mesmo nos cursos que são maioritariamente femininos no corpo discente!" (entrevista D)

Isto relaciona-se, entre outras coisas, com a divisão dos papéis sexuais que continuam a carregar sobre as mulheres a responsabilidade da função materno-doméstica. A saída das mulheres para a esfera pública confronta-se com obstáculos sexistas que não lhes permitem investir nas carreiras profissionais em pé de igualdade com os homens, conforme é referido numa das entrevistas, a propósito da carreira universitária:

"É possível que os homens, porque têm outra disponibilidade, porque continuam a não dar tanto tempo à casa, possam tentar melhores carreiras. Mesmo casado, é possível que o homem tenha mais tempo! A Elvira, por exemplo, disse-me que, para fazer a tese de doutoramento, com dois filhos, teve grandes problemas e lembro-me de ela dizer que os homens da faculdade marcavam as reuniões do conselho pedagógico à noite ou à hora do jantar, ou ao meio-dia, porque não lhes fazia diferença e a ela fazia-lhe uma diferença enormíssima. Portanto, mesmo nas universidades, marca-se tudo em função da disponibilidade do homem." (entrevista H)

Em suma, a escola, através do currículo — quer ao nível manifesto, quer ao nível oculto — e através das suas relações sociais, passa a mensagem de uma ordem social masculina, onde o lugar das mulheres é de subordinação. No ponto seguinte, abordaremos o que as entrevistadas referem sobre a intervenção feminista no sentido da construção de uma escola mais democrática para as raparigas.

5. PARA UMA ESCOLA MAIS DEMOCRATICA PARA AS RAPARIGAS

Neste vai e vem entre o presente e o passado, vai-se também desenhando um discurso entre os conceitos feministas dominantes na época, conceitos reequacionados à luz de novos contributos teóricos e as estratégias de intervenção daí decorrentes. Como feminismo é uma "teoria no fazer" (Hooks 1984) é, então, um movimento que vive a luta no quotidiano, a intervenção é uma preocupação constante.

Parece comum que as feministas, apesar das mudanças verificadas nestas últimas décadas, não acreditaram nem acreditam que a evolução e o "naturalismo" alterarão a situação da mulher. Pensam, antes, na necessidade de reflectir e intervir nas várias frentes educativas com o intuito de alterar a posição de subordinação das mulheres: na formação de professores, num trabalho intensivo e extensivo ao nível dos/as alunos/as, na pressão em relação ao Estado, entre outras.

Neste ponto, não nos propomos analisar a totalidade da intervenção feminista em educação na época em estudo. Decidimos, antes, tornar visíveis os diferentes discursos das feministas sobre a educação em Portugal. São muitas, nas entrevistas, as referências ao que se foi fazendo para alterar a situação que se vivia ao nível da educação. Tentaremos, neste ponto, sumarizar as referências à intervenção que as entrevistadas realizaram. Pretende-se, também aqui, trazer estes contributos para a História da Educação.

Como conceptualizavam, então, as feministas a mudança?

Abordamos, em primeiro lugar, as diferentes iniciativas em que intervieram na área da educação, nos anos 70 e 80 em Portugal; em segundo lugar, apresentamos as suas percepções sobre o que mudou; em terceiro lugar, as principais propostas de intervenção para a mudança na educação; e, por último, os problemas que se colocam à mudança educativa para uma igualdade de oportunidades para as raparigas.

5.1. Intervenções feministas em educação nos anos 70 e 80

É problemático falar de "intervenções feministas", tal como diz Rosemary Deem (1992)⁴⁸, que, reconhecendo essa dificuldade, as define como sendo as que

⁴⁸ Deem, Rosemary (1992:121) identifica, partindo de Arnot e Weiner (1987) vários tipos de intervenção feminista em educação, na Inglaterra, nos anos 80: 1) iniciativas de professoras individuais (em pequena escala); 2) projectos de investigação-acção independentes ou em colaboração com investigadoras/es; 3) redes de professoras/es (por ex., o projecto do Schools Council Differentiation); 4) iniciativas dos sindicatos; 5) participação das feministas noutros tipos de intervenção nas escolas.

reconhecem a posição de subordinação das mulheres e agem no sentido da mudança, implementando novas práticas sociais.

Nos discursos das entrevistadas, é comum uma atitude crítica perante a educação, mas nem sempre é evidente uma intervenção baseada numa estratégia clara de mudança, conforme se refere numa das entrevistas:

"Sobre a educação, sou exactamente como a maioria das outras pessoas, tenho muitas ideias, mas realmente não tenho grandes propostas. (...) É que a gente sabia como é que não queríamos educar os nossos filhos, mas não sabíamos como é que queríamos educar!..." (entrevista C)

Como já desenvolvemos no capítulo II, no que diz respeito à intervenção para a mudança, Arnot (1993a) argumenta que se podem encontrar três tipos de estratégias feministas nas escolas⁴⁹: • uma estratégia *desgenderizadora*⁵⁰; • uma outra *valorizadora da mulher* ou *centrada na mulher*; • finalmente, uma estratégia que desenvolve a *consciência crítica*⁵¹.

Tal como argumentámos no ponto sobre a "análise do movimento feminista em Portugal", as correntes feministas não aparecem muito evidentes e, por isso, as estratégias de intervenção não são linearmente identificáveis com essas correntes. Contudo, para a análise dos discursos das feministas portuguesas sobre a educação, pensamos que estas estratégias podem ajudar a compreender a especificidade portuguesa da época. Aproveitando parcialmente a tipologia de Arnot e numa tentativa de adequação à sociedade portuguesa, identificamos quatro estratégias de intervenção para a mudança em educação: a) uma estratégia *desgenderizadora*; b) uma estratégia *centrada nas mulheres*; c) uma estratégia de *conscientização*; e finalmente, d) uma estratégia de investigação mais centrada na *produção de conhecimento*.

A primeira — a estratégia *desgenderizadora* — procura retirar da escola todos os elementos que contribuem para que seja uma instituição dividida segundo o género, isto é, *genderizada*. Esta estratégia desenvolver-se-ia a dois níveis: ao nível da lei, no sentido de remover os obstáculos a uma igualdade efectiva das raparigas;

⁴⁹ Diferentemente de Arnot, Deem (ibid:122) sumariza as iniciativas de intervenção nas escolas em dois tipos de estratégias: as iniciativas *girl-friendly*, mais ligadas à tradição da igualdade de oportunidades e as abordagens *centradas nas raparigas*, que procuram alterar o equilíbrio de poder entre homens e mulheres e estão preparadas para enfrentar os riscos de conflitos e as hostilidades que podem levantar.

⁵⁰ Ver nota 48 do Capítulo I. Esta estratégia Arnot (1993a) identifica mais com o feminismo liberal.

⁵¹ Esta terceira estratégia de intervenção na educação, mais identificada com a corrente feminista socialista, não é tanto uma estratégia para a intervenção feminista, antes de educação radical. Como afirmam algumas feministas (inclusivamente, Arnot 1993a) as marxistas / socialistas deram respostas confusas sobre como intervir nas escolas. Muitas vezes, as questões de como dar prioridade à classe, ao género e à etnia, simultaneamente ou não, tornaram difícil uma resposta inteligível de como intervir nas escolas para melhorar a condição das raparigas. O seu trabalho foi todavia muito importante, tal como o das feministas negras, no sentido de evidenciar que, nas escolas, as raparigas e as mulheres estão divididas ao longo de categorias sociais como a classe, a etnia, a religião, etc., embora possam também ter experiências em comum pela sua situação específica numa sociedade capitalista patriarcal.

e ao nível das práticas educativas, no sentido de incentivar as raparigas a prosseguirem escolhas profissionais conotadas com o estereótipo da masculinidade. Neste primeiro tipo de estratégia, os esforços vão no sentido de tornar a Escola um espaço mais simpático para as raparigas, nomeadamente naquelas disciplinas e áreas que poderão estar identificadas com os estereótipos da masculinidade: matemáticas, engenharias, novas tecnologias, ao mesmo tempo que se enfatiza a formação dos rapazes para atitudes e comportamentos tradicionalmente mais identificados com o estereótipo da feminilidade, como por exemplo, a solidariedade, o cuidado e a atenção aos outros, o trabalhar em equipe.

A segunda estratégia — *centrada na mulher* — estaria mais ligada às feministas que se reivindicam *da diferença*. Trata-se de uma estratégia que procura trazer para o sistema educativo e para o interior das escolas os valores e ética femininos (ver Gilligan e Grumet, citadas por Arnot 1993) e, dessa forma, valorizar as raparigas, realçando as características que as tornam diferentes dos rapazes. A ênfase centrar-se-ia nas raparigas e nas mulheres, de forma a criar condições para elas *ganharem poder* (*empowering*) no espaço escolar. Neste tipo de estratégia (diferentemente da estratégia *desgenderizadora*), estariam presentes objectivos que visavam desenvolver a *consciência e organização feministas*.

No terceiro tipo, que denominámos de estratégia de *conscientização*, incluímos um tipo de intervenção no sentido da *valorização das mulheres*, mas sem objectivos de fomentar a consciência ou a organização feministas. Dizem respeito àquelas iniciativas que, baseando-se em estratégias de educação radical e na pedagogia de Paulo Freire, reconhecem a situação de subordinação e opressão das mulheres e por isso tentam que elas ganhem consciência da sua situação e se comprometam na sua alteração.

Por último, salientámos também o esforço feito por algumas feministas portuguesas nas décadas de 70 e 80 no sentido de utilizarem uma estratégia de produção de conhecimento e investigação nesta área, tentando ganhar e influenciar o espaço da produção científica masculinizado.

No quadro que a seguir se apresenta, tenta fazer-se uma primeira sistematização das iniciativas referidas pelas entrevistadas, em função do tipo de estratégia na educação formal e na educação não formal.

QUADRO 3 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO

ESTRATÉGIAS	EDUCAÇÃO FORMAL	EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL
DESGENDERIZADORA	* projecto "Mudar as Atitudes" (entrevista I); * projecto "Novas Tecnologias, Apostas Novas" (entrevista I); * formação de professores (entrevista I) * projecto TENET na ESE de Setúbal (entrevista I) * os protocolos assinados entre a CCF e o Ministério da Educação em 1984 e 1988: (D.R., II Série nº 101 de 2.05.84 e D.R., II Série nº 192 de 20.08.88) (entrevista I)	
CENTRADA NAS MULHERES		* o trabalho do MLM com os grupos de mulheres domésticas, com os grupos de mulheres para a discussão sobre a educação dos filhos, etc (entrevista E) * o trabalho do GMP com o GML em Lourosa (entrevista F); * Seminários sobre "A Função Materno-Doméstica da Mulher" (entrevista D)
CONSCIENTIZAÇÃO	* O trabalho de intervenção de feministas individuais na sua prática pedagógica quotidiana "normal", como por exemplo: - debates sobre a sexualidade na escola (entrevista F); - debates sobre o 8 de Março, trabalhos escolares sobre as mulheres (entrevista H); - temas ligados às mulheres trabalhados nas aulas (entrevista B)	* projecto "Fareginhas"(entrevista A); *projecto "Urdir a Teia"(entrevista A); * alfabetização de mulheres rurais levados a cabo pelo GRAAL; * exposição do GAMP sobre contracepção e planeamento familiar (entrevista G)
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E DE INVESTIGAÇÃO	* sobre os programas(entrevista B); * sobre os manuais escolares (entrevista C).	* sobre a imprensa, publicidade (entrevista D); * artigos publicados, seminários, debates, conferências, etc.. (entrevistas H, B, etc.)

As estratégias encontradas para a análise dos discursos feministas materializaram-se em acções de intervenção que passaremos a identificar mais especificamente.

5.1.1. Uma estratégia *desgenderizadora* na educação formal

A estratégia que denominámos *desgenderizadora*, baseada numa filosofia de igualdade de oportunidades, esteve presente na educação formal, orientada para a construção de uma pedagogia não sexista, na base da *mudança de mentalidades*.

- Destacamos, entre outros, os projectos "Mudar as Atitudes", -"Novas Tecnologias, Apostas Novas" e o projecto "TENET" da Escola Superior de Educação de Setúbal⁵².

⁵² Uma das entrevistadas faz também referência ao Projecto «Para uma Pedagogia para a Igualdade», da CIDM, coordenado por Fernanda Henriques, mas que diz respeito aos anos 90, época que não está no âmbito deste trabalho.

"Mudar as Atitudes", da responsabilidade da Comissão da Condição Feminina e coordenado por Isabel Romão, foi um projecto de investigação-acção que tinha como objectivos, entre outros, formar para uma pedagogia não-sexista professores dos diferentes níveis de ensino, influenciar a definição de currículos mais igualitários para as raparigas. Vale a pena destacá-lo, pela sua exemplaridade, pela extensão das acções levadas a cabo, pela importância do seu contributo. Como afirma uma das entrevistadas:

"O Projecto "Mudar as Atitudes" pretendia levar às escolas e aos professores dos diferentes níveis de ensino uma reflexão sobre uma prática pedagógica não sexista. Pretendia levar ao Ministério uma nova definição dos planos curriculares. E levar experiências inovadoras (...) também na área dos manuais escolares e da literatura para crianças..." (entrevista I)

Durou sensivelmente uma dúzia de anos, tendo começado no 1º Ciclo, na medida em que a monodocência, característica deste nível de ensino, permite uma intervenção mais duradoura, condição considerada essencial para o sucesso do projecto. Para a construção de uma prática pedagógica não sexista, a ênfase foi colocada na *mudança de mentalidades* das crianças:

Foi um trabalho longo, desde 1978 a 1988, praticamente até aos anos 90. Trabalhei bastante com as professoras destacadas para as equipas. Trabalhámos também tudo o que tem a ver com a orientação profissional e vocacional. Começámos por fazer uma experiência piloto de actividades não sexistas em 5 escolas, 3 públicas e 2 privadas — S. João de Brito e a Voz do Operário — do Ensino Básico. Porquê o Ensino Básico? - Porque abrangia o maior número de pessoas e porque considero que esses anos são fundamentais, porque os professores acompanham as crianças durante 4 anos. - Porque a mudança de mentalidades tem que ser um trabalho continuado, porque as crianças fazem muito bem a distinção entre o mero discurso e a realidade. Não queria mudar a todo o custo as mentalidades mas apresentar as diferentes alternativas independentemente do sexo a que se pertence." (entrevista I)

Fazia também parte dos objectivos do projecto produzir materiais pedagógicos na linha de uma pedagogia não sexista⁵³ que pudessem a vir a ser utilizados pelo professorado nas escolas, de acordo com os temas curriculares dos programas:

"Queria fazer todo um conjunto de materiais que servissem para apoio aos professores e que, por outro lado, servissem para trabalhar com as crianças. Comecei por ir a essas escolas falar com os professores, ver quem é que estava interessada em trabalhar num trabalho muito longo. Conduzimos essa experiência piloto ao longo de um ano e tal, dois anos, com sessões semanais de reflexão sobre diferentes temas — opções

⁵³ Ver as publicações da CIDM da colecção "Mudar as Atitudes", que são auxiliares estimulantes para uma pedagogia não sexista.

profissionais, interacção na sala de aula... Sugerimos um conjunto de actividades para trabalhar com os alunos, dentro dos temas curriculares a que os debates estavam mais ligados. Desenvolvemos montes de materiais. O projecto foi-se definindo à medida que íamos intervindo..." (entrevista I)

O que é interessante realçar é que as/os professoras/es participantes no projecto, apesar de voluntárias/os, nunca tinham, antes, reflectido sobre as temáticas ligadas às questões de género, conforme nos recorda aquela entrevistada:

"Ao princípio, começámos por realizar entrevistas a professoras sobre como encaravam a prática pedagógica e a forma como viviam os seus próprios papéis femininos. Eram escolas com tradições, onde os professores estavam há muito tempo. Descobri, com surpresa, que nunca tinham falado sobre estes temas." (entrevista I)

O projecto "Mudar as Atitudes" foi pioneiro no levantar da problemática da igualdade de oportunidades para as raparigas na escola. Foi também alvo de resistência, por parte dos alunos, conforme nos é relatado por uma das entrevistadas:

"O meu filho, em 75, andava na Voz do Operário, quando estavam lá com o «Mudar as Atitudes». Acho que foi em 81. Numa altura, os garotos e as garotas começaram a dizer que as mulheres nunca tinham existido. Então a professora dele, que sabia que eu trabalhava na C. C. F., pediu-me que fosse lá falar sobre as mulheres e a História. Foi uma experiência muito engraçada, porque os alunos reagiram com muita agressividade. Qualquer coisa que eu dizia sobre as mulheres, afirmando que elas tinham existido e dizendo o que tinham feito, eles respondiam-me a dizer que os homens tinham feito, ou tinham acontecido... Era nitidamente um discurso defensivo. As miúdas estiveram caladas. De facto, nenhuma abriu a boca. E os miúdos sempre nessa. Cada vez que eu dizia que as mulheres faziam, eles tinham que contrapor que os homens faziam não sei quantos... que tinham inventado as armas, que tinham ido à Lua, e não sei que mais." (entrevista E)

O trabalho do projecto "Mudar as Atitudes" foi alargado à formação de professores. Em colaboração com a UNESCO, mais de quatro centenas de professores receberam formação orientada para uma pedagogia não sexista:

"A partir de 1980, depois do seminário no Hotel Penta, comecei a estabelecer contacto com as Escolas do Magistério. Este trabalho durou tanto tempo quanto duraram as Escolas do Magistério. Devemos ter formado para cima de 4000 pessoas. No Hotel Penta, no seminário que fizemos, estiveram editoras, escritoras... Aproveitámos para divulgar o nosso trabalho, mas também para envolver mais pessoas." (entrevista I)

Este trabalho de formação envolveu muitas Escolas do Magistério, abrangendo diversas estratégias, grupos dinamizadores, sessões intensivas, etc.. Ia desde a sensibilização às temáticas da igualdade de género até aos planos curriculares:

"Quando fiz formação nas Escolas do Magistério, chegávamos às Escolas do Magistério, reuníamos as pessoas (funcionários, alunos, professores, escolas anexas) e perguntávamos sobre o que queriam trabalhar. Chegávamos a ter 14 Escolas do Magistério. Nessa altura comecei um trabalho de caixeiro-viajante: actividades de sensibilização aos colegas, seminários, encontros, actividades de formação... Fiz um filme que gostaria de pôr em video que se chama «Não se muda de um dia para o outro». Fizemos grupos dinamizadores, promovemos muitos seminários, fizemos muitas sessões... Noutro projecto, com a UNESCO, fizemos sessões intensivas com quase todas as Escolas do Magistério e Educação Infantil: planos curriculares, formação de professores" (entrevista I)

Em Portugal, as questões da igualdade entre homens e mulheres eram, ainda, na década de 70, um terreno inexplorado:

"Tive contacto com gente, sobretudo dos países escandinavos: fiz uma visita de estudo à Suécia em 79. Nós temos uma grande vantagem em relação aos suecos: lá, o discurso da igualdade entrou nos debates públicos; aqui, estávamos a avançar em terreno completamente virgem. Ainda não estava distorcido por pensamentos feitos, por frases feitas. As pessoas exprimiam-se espontaneamente." (entrevista I)

Mas também na formação de professores havia muita resistência ao levantamento desta problemática:

"Fizemos a formação de professores com tanta resistência, nas Escolas do Magistério!... Às vezes organizavam sessões paralelas nos dias em que nós lá íamos... Nessa altura, não havia créditos nem fundos comunitários para a formação de professores..." (entrevista I)

Nesta estratégia *desgenderizadora*, evidencia-se também o projecto TENET, na ESE de Setúbal, cujos objectivos, para além da igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, incluíam também as questões do multiculturalismo e do reconhecimento das diferentes heterogeneidades sociais dentro da escola:

"Depois fiz um trabalho em colaboração com Setúbal. A passagem das Escolas do Magistério para as ESEs: era preciso recomeçar — foi assim que surgiu o Projecto TENET. Estive dentro do grupo um ano. Ainda no outro dia, recebi do Luís Souta um número de publicações, não só sobre o não-sexismo, mas também não racismo e multiculturalismo. É muito o espírito do «Mudar as Atitudes»: temos de levar as pessoas a um maior respeito pelas diferenças, pelo seu reconhecimento e aceitação." (entrevista I)

O projecto "Novas Tecnologias, Apostas Novas", também da responsabilidade da Comissão da Condição Feminina e com a coordenação de Isabel Romão, enfatizou sobretudo a área das escolhas profissionais das raparigas. Situava-se ao nível da orientação vocacional e profissional, nomeadamente no que

se refere às tecnologias, uma área tradicionalmente distante do género feminino. O projecto pretendia sensibilizar as raparigas para áreas profissionais tradicionalmente não escolhidas por mulheres. Foi um trabalho que envolveu também sectores do "mundo do trabalho", como por exemplo, sindicatos, empresas, etc., conforme relata uma das entrevistadas:

"No Projecto «Novas Tecnologias, Apostas Novas», tratava-se sobretudo da possibilidade de ter mais raparigas em áreas não tradicionais. Trabalhei com sindicatos, empresas... Fizemos um trabalho muito longo com o sindicato dos Bancários do Sul. Dentro do Grupo de Trabalho Comunitário, eu ia sempre fazendo questão de organizar um grupo de reflexão sobre a prática pedagógica não sexista." (entrevista I)

Neste tipo de estratégia, um outro aspecto relevante da intervenção feminista na época foi a pressão sobre o Estado. As pressões exercidas ao nível governamental, no sentido de conseguir mudanças na legislação. Podemos realçar, entre outras, as diligências feitas por Isabel Romão e pela CCF no sentido de conseguir aprovar, ao nível central, resoluções políticas e recomendações sobre os manuais escolares (ver CCF, Boletim nº 2, 1979). Como nos diz uma das entrevistadas, "para tudo era preciso muita 'pressão'":

"Conseguimos fazer aprovar um 1º protocolo em 84, onde se consagrou o que pensávamos importante. Conseguimos fazê-lo entrar, para o que foi preciso um *lobby* 'do caraças', inclusive na Assembleia." (entrevista I)

Uma das condições de sucesso desta pressão estatal tem a ver com a intervenção das organizações internacionais nesta área (tais como a UNESCO, a Comissão Europeia), como nos relata esta mesma entrevistada:

"Depois aconteceu uma coisa que me deu um prazer incrível: estava na Grécia e disseram-me que as Comissões da Comunidade Europeia tinham aprovado uma resolução sobre a igualdade. O texto tocava de muito perto as questões que nós tínhamos negociado no primeiro protocolo com o Ministério, em 84." (entrevista I)

Simultaneamente foi criado um Grupo de Trabalho para a Igualdade de Oportunidades, como nos conta uma das entrevistadas:

"Surgiu, então, o Grupo de Trabalho para a Igualdade de Oportunidades entre Raparigas e Rapazes na Educação. Fui convidada em nome da Comissão [CCF] para um grupo com representantes do Ministério para a Igualdade." (entrevista I)

Nos projectos que enquadrámos na estratégia *desgenderizadora*, a intervenção aparece centrada no espaço escolar e na educação formal. Esta estratégia enfatizou, também, a mudança de atitudes e de mentalidades. Apesar das precauções tomadas, as resistências não deixaram de se fazer sentir, tanto ao nível dos alunos como do próprio professorado. Os projectos referidos ("Mudar as Atitudes", "Novas Tecnologias, Novas Apostas", TENET) são exemplos de uma

forte presença feminista no seio da escola, com finalidades de intervenção em diversas frentes: pressão estatal, formação extensiva de professores, alteração dos currículos, alteração das escolhas profissionais das raparigas, etc.. Aparece também como significativa a forte articulação com as organizações internacionais e a tentativa de intervir no seio do aparelho de Estado.

5.1.2. Uma estratégia para uma educação feminista - *centrada nas mulheres*

Uma outra posição de intervenção que conceptualizámos como estratégia *centrada nas mulheres* é uma forma de trabalho assente na iniciativa das mulheres participantes, aparecendo identificada com as organizações feministas da época. Tem objectivos, não só de aumentar a consciência feminista, mas também de estimular a organização de grupos dentro do próprio movimento. É uma estratégia quase completamente ausente na educação formal. Relaciona-se directamente com os grupos que designámos, no ponto respeitante ao movimento feminista, de grupos de *auto-consciência*. Diferencia-se da estratégia *desgenderizadora* por ser um trabalho intensivo (menos extensivo) e tratar-se de uma intervenção mais global.

Destacamos, aqui, o trabalho do MLM, do GMP e do GML. Centrava-se na auto-formação, na produção e troca de saberes sobre (e entre) as mulheres, em diferentes áreas — saúde, educação dos filhos, sexualidade, arte, etc. — no sentido da sua (re)apropriação por parte das mulheres, conceptualizadas como grupo social a quem tinha sido negado o acesso à produção e distribuição do conhecimento. Enfatizava, simultaneamente, a aquisição de competências, no sentido de tornar as mulheres mais aptas a comandar os seus próprios destinos.

Uma das principais preocupações no quadro desta estratégia era *armar* as mulheres com formação teórica capaz de as ajudar a compreender o porquê da sua situação de opressão e de subordinação, como afirma uma entrevistada:

"Uma das coisas que nos preocupou grandemente — e fizemos inclusivamente fins-de-semana de debates, acampamentos na Lagoa de Albufeira, na Praia do Meco (que por acaso foram bem divertidos!) — foi o *porquê*. Tentávamos muito procurar: Mas porquê? Porque é que as mulheres são oprimidas? Isto é uma constante da História ou não? De maneira que líamos muito e tentávamos teorizar um bocadinho sobre isso. É evidente que chegámos rapidamente ao patriarcado. É inelutável." (entrevista E)

As preocupações teóricas e de troca de saberes estavam também presentes nos tipos de trabalho realizados:

"A minha actividade de intervenção era fundamentalmente essa: era fazer seminários. Foi interessante, porque, de um modo geral, as pessoas interessavam-se. Dava-me a sensação que aprendiam algumas coisas e ouviam algumas coisas que, de certa forma,

eram novas para elas, portanto, que as fazia repensar um pouco as ideias que tinham, pôr em causa certas coisas que tinham como adquiridas, sem qualquer espécie de crítica e, obviamente, também para mim, na medida em que depois havia diálogo e discussão e isso também me trazia, sempre, qualquer coisa a aprender com o público. Numa troca de diálogo que seja viva, há sempre qualquer coisa que é útil para os dois lados." (entrevista D)

Tratava-se, sobretudo, de produzir e divulgar conhecimento centrado nas mulheres, desconstruindo a *naturalização* a que se tem tentado reduzir a situação de subordinação das mulheres, como desenvolvemos na secção 1.3..

Neste tipo de intervenção, tal como nas organizações de *tomada de consciência*, era muito importante a gratificação mútua que trazia às próprias mulheres, satisfação essa que alterava radicalmente a perspectiva de militância "sacrificada", que era tradicional nas organizações que as feministas, na época, designavam de *masculinas*:

"O trabalho com o Grupo de Mulheres de Lourosa, para mim, foi uma experiência muito interessante e muito positiva, mesmo do ponto de vista da satisfação pessoal. E acho que as mulheres também gostaram muito. Agora, que tipo de mudanças é que isso trouxe? Não sei, não fiz essa avaliação... Mas foi um trabalho muito gratificante, penso que tanto para nós como para as mulheres. (entrevista F)

Este trabalho aparece, para as mulheres que o desenvolveram, como uma estratégia que, a ser continuada e multiplicada, poderia trazer alterações significativas na condição das mulheres portuguesas:

"Penso que trabalhámos de uma forma que, se tivéssemos continuado, se aquele trabalho fosse multiplicado, realmente podia alterar bastante. Porque nós fazíamos aquela primeira sessão com discussão, apresentando temas e depois discutindo. Depois fazíamos o aconselhamento individual e o auto-exame." (entrevista F)

Tratava-se de criar condições para a (re)apropriação do conhecimento por parte das mulheres, como refere esta entrevistada a propósito de um exemplo:

"Lembro-me do caso de uma mulher que tinha um problema com o marido e depois foi encaminhada para as consultas de sexologia. O que é interessante nesta história é que, quando ela foi à consulta de sexologia, o psiquiatra e a psiquiatra (que eram nossos conhecidos) ficaram admirados com o 'nível' de conhecimentos que ela tinha sobre a sexualidade e todas estas questões... Era uma mulher operária e eles não estavam habituados... Ficaram realmente muito surpreendidos. O que quer dizer que, até do ponto de vista da aquisição de conhecimentos, foi um sucesso, porque ela nem era das mulheres mais empenhadas, nem era sequer uma das mulheres mais novas, era uma mulher que ia às sessões mensais. (...) E isso foi um indicador de que realmente nós estávamos ali a fazer um trabalho que (...) teve algum sucesso. Agora, se isso,

localmente, mudou a situação das mulheres, eu não tenho muito ideia sobre isso."
(entrevista F)

Esta estratégia tinha objectivos claros de mobilização e organização feministas, tendo em conta populações específicas, como, por exemplo, o trabalho com donas de casa levado a cabo pelo MLM:

"Chegou-se a fazer trabalho com donas-de-casa. Distribuímos panfletos nos supermercados e, depois, fizemos uma reunião, uma vez, no teatro ali da Feira Popular. Apareceram para aí 500 mulheres! Estava o teatro à cunha! Foi interessantíssimo. Foi muito, muito giro. E depois formámos uns quantos grupos de donas-de-casa por bairros. Ainda se reuniram durante uns tempos." (entrevista E)

Estes grupos formavam-se também por interesses comuns, dedicando-se a um trabalho intensivo, como é o caso deste exemplo sobre a educação dos filhos:

"Mas os grupos de discussão também se formavam por temas. Lembro-me, por exemplo, que houve uma altura, como havia várias de nós com filhos, resolvemos formar um grupo para discutir os problemas levantados pela maternidade, pelas relações com os filhos. Ainda se fizeram reuniões semanais durante mais de um ano. As pessoas gostaram muito. Trazíamos as historinhas todas para lá, o que é uma coisa com piada! Havia um bocadinho de tudo. Depois, quando nós já tínhamos a cooperativa, também, em relação aos livros, fazíamos, esporadicamente, debates sobre os livros, com pessoas que vinham de fora. O tipo de reuniões que a gente fazia, regra geral, eram mais ou menos intimistas, não eram tipo comício, nunca fomos para essas coisas. Sentávamo-nos no chão, à volta de uma mesa, com as pessoas que viessem, e estávamos ali um bocado a conversar destas coisas..." (entrevista E)

Na estratégia *centrada nas mulheres*, a preocupação era um trabalho global e intensivo, virado para a consciência e organização feministas e para a produção e troca de saberes entre e pelas mulheres.

5.1.3. Uma estratégia de conscientização, sobretudo na educação não formal

Para além das estratégias *desgenderizadora* e *centrada nas mulheres*, na época em estudo, encontrámos também uma outra forma de intervir que chamámos de *conscientização* (Freire 1974). Neste tipo de estratégia, o que estava em causa era formar as mulheres com saberes e competências (alfabetização, cooperativismo, saúde, contabilidade, etc.) que lhes dessem instrumentos para melhor decidirem sobre as suas vidas. É também o tipo de estratégia que identificámos com as acções de feministas individuais na sua prática pedagógica na sala de aula, na medida em que se trata de intervenções para as raparigas se tornarem mais conscientes do seu

lugar na sociedade. Embora presente na educação formal, foi sobretudo na educação não formal que esta estratégia se desenvolveu com mais força.

Na educação formal, este tipo de intervenção constituía-se numa preocupação quotidiana de ter presente as questões da discriminação e opressão das mulheres e tentar ser consciente, também ao nível das práticas pedagógicas, como diz uma das entrevistadas:

"A única coisa que tenho tido é uma certa preocupação em termos da minha prática pedagógica, uma vez que, de uma certa maneira, sou educadora... Tentar perceber e tentar ser consciente dos mecanismos de discriminação que são produzidos pela escola (pelo sistema educativo) e pelo conhecimento. Portanto, a discriminação que as instituições, o saber e as práticas, etc., em geral, produzem, relativamente às raparigas." (entrevista B)

Este tipo de intervenção centra-se, por vezes, em problemáticas não abordadas no currículo formal, como é o caso da sexualidade, e que é, nos discursos das feministas portuguesas da época, como já argumentámos, uma área central para alterar as relações de poder entre homens e mulheres na sociedade portuguesa. Uma das mulheres entrevistadas relata um pouco da sua experiência de debater, na escola, com jovens — raparigas e rapazes — sobre as questões da sexualidade:

"O trabalho que tenho feito na escola é mais sobre mulheres e sexualidade e, daí, uma formação sexual com alguma discussão das experiências entre rapazes e raparigas. Começou por ser um trabalho um bocado mais sistemático, ao longo de quase todo um ano, quando dei aulas de saúde na escola, e depois passou a ser um trabalho mais pontual. Nos primeiros tempos, tinha um colega que também trabalhava comigo nessa área e alguns professores que colaboravam connosco, e tentámos até passar um bocado a bola aos professores, pois era bom que fossem eles a fazer esse tipo de ensino, mas não conseguimos.(...)Agora penso que talvez haja perspectivas de alargar esta actividade e torná-la mais contínua." (entrevista F)

Este tipo de intervenção não se dirigia apenas às mulheres ou às raparigas. Muitas vezes, era também dirigida a grupos mistos, como se afirma nesta entrevista:

"Por acaso, nunca senti necessidade de separar os rapazes das raparigas, até porque eu acho que é bom, quando se levantam essas questões, que se discuta entre eles. Porque um dos problemas dos adolescentes é, realmente, estarem em grupo muitas vezes só de rapazes ou só de raparigas e terem algumas dificuldades em discutir estas questões entre rapazes e raparigas. Falam no grupo dos rapazes e no grupo das raparigas, cada um à sua maneira, mas os rapazes gabavam-se das proezas e provavelmente ainda continuam a fazer isso e as raparigas falam dos rapazes de quem gostam, dos namoros e disto e daquilo. Há um discurso que circula no meio das raparigas e um discurso que

circula no meio dos rapazes, cada um com as suas características, e o que há é muitas dificuldades de eles conversarem uns com os outros sobre isso de uma forma clara, de uma forma natural. Ao pô-los a discutir estas questões em conjunto, as raparigas já fazem muitas perguntas, às vezes, até fazem mais perguntas do que os rapazes. É também importante a criação de um hábito de discussão entre eles. Facilita o diálogo entre os sexos, numa questão que, além do mais, ainda é tabu." (entrevista F)

Este tipo de intervenção, nas escolas, abordando temáticas normalmente excluídas do discurso escolar, é considerado como importante na mudança da situação de desigualdade das raparigas:

"O tipo de debates sobre a sexualidade que fazemos na escola é uma coisa boa. Acho que existe alguma dificuldade de comunicação entre os sexos, na adolescência (e não só). Na adolescência existe em relação a muitas outras questões, mas então em relação à sexualidade penso que ainda há mais dificuldades. Para além disso, os jovens sentem que podem, depois, ir ao Centro — eu trabalho no Centro de Saúde — falar comigo quando precisam." (entrevista F)

É um tipo de intervenção que traz uma outra atitude pedagógica, para além do que o currículo formal estipula, colocando aos professores dificuldades para a avaliação dos alunos, na medida em que estes conteúdos são marginais e não são tidos em conta no processo de ensino-aprendizagem, conforme nos relata outra das entrevistadas:

"Ora bem, sempre que posso 'meto a minha colher'! Vou falando do que fizeram as mulheres, do que fizeram os homens, vou discutindo a própria linguagem: quando dizem «o homem», eu digo logo: «que homem? E a mulher?» Mas é um bocadinho difícil, sobretudo no meio em que eu estou que são crianças muito pequenas: 10, 12 anos. Praticamente, elas nem sequer se aperceberam ainda do problema. A pouco e pouco vou entrando e vou ensinando. É claro que tenho uns conteúdos, tenho um programa. Não posso fugir muito. Posso meter um assuntozinho marginal, mas nem o posso avaliar." (entrevista H)

Mas não é só o problema da avaliação que enfrentam as feministas que tentam uma prática pedagógica de *conscientização* no que diz respeito às questões de género. A própria população escolar masculina, sobretudo no ensino básico e em zonas semi-urbanas, apesar da sua tenra idade, resiste bastante à introdução destas temáticas:

"De Bruxelas, mandaram-me uma vez um filme sobre mulheres da Europa. Ainda Leonor Beleza era ministra. Mostrei-o aos meus catraios e senti que eles não estavam consciencializados para entender este problema do homem e da mulher. Já tenho feito debates, por exemplo, no Dia Mundial da Mulher. Mas os rapazes são muito parvinhos. Se lhes digo, por ex., que antigamente só estudavam os homens, que as mulheres não estudavam, eles são capazes de rir. Para eles, isto constitui uma espécie

de superioridade. Aliás, não sei se foi no ano passado, desenvolvi um debate donde saí completamente desmoralizada. E este ano, numa turma do 6º ano (portanto já têm 12 anos) dei um trabalho para casa sobre o 8 de Março. Os rapazes redigiram textos que continham: «o 8 de Março não devia existir» ou «as mulheres trabalham pouco, porque a minha mãe até me obriga a fazer a cama»... Quer dizer, viram a coisa do ponto de vista negativo. As raparigas traziam umas coisas bem feitas. Uma delas referia, na sua composição, que o homem explora a mulher... E um rapaz dos mais pequenos, foi-se embora, saiu quando tinha acabado a aula e, quando estava no recreio, pôs-se a matutar naquilo, voltou para trás e disse-me assim:

— «Ó *s'tora*, falou-se que o homem explorava a mulher. Eu não acho.»

— «Então não achas, porquê?»

— «Eu acho que a mulher é que explora o homem.»

— «Achas? E então porque é que tu dizes isso?»

— «Porque as mulheres da rua levam muito dinheiro aos homens.» (...)

Era a prostituição. Quer dizer, o rapaz achava que a mulher é que explorava o homem porque lhe levava muito dinheiro nessa actividade. O rapaz, de 12 anos, já tinha essa ideia da mulher: ficou com aquela, veio para trás, porque na cabeça dele não conseguiu encontrar talvez nenhum exemplo de exploração da mulher pelo homem." (entrevista H)

Incidindo agora no trabalho das feministas na educação não-formal, a estratégia de *conscientização* pode encontrar-se nos projectos «Fareginhas» e «Urdir a Teia» e a alfabetização levada a cabo pelo GRAAL com mulheres rurais⁵⁴. projectos de intervenção centrados em mulheres adultas, com base na pedagogia de Paulo Freire. Uma das entrevistadas fala-nos da experiência do projecto «Fareginhas»⁵⁵:

"Havia 2 projectos: o PO4 e o PO5 — que são as siglas do FNUAP. O PO4 era mais teórico e o PO5 era para trabalhar numa aldeia sobre planeamento familiar. No fundo, eram dois projectos que se articulavam, um mais teórico e outro mais prático. (...) Obviamente, no contexto político e cultural da altura e por questões religiosas, ninguém podia ir falar de planeamento familiar numa aldeia de Castro Daire. Houve, portanto,

⁵⁴ Temos consciência de não ter esgotado todas as fontes para analisar a intervenção feminista em educação nos anos 70 e 80 em Portugal, pelo que o que aqui apresentamos não está completo. O nosso estudo não pretende analisar o tipo de intervenção feminista, mas sim o(s) discurso(s) feministas sobre educação, pelo que nos restringimos, aqui, praticamente ao que aparece referenciado nas entrevistas com alguns subsídios de análise documental.

⁵⁵ Sobre este projecto, Bertina de Sousa Gomes (1992:8-10) afirma: "O projecto decorreu num tempo histórico extraordinário de consolidação das instituições democráticas e de profundas mudanças sociais e políticas (...) A novidade do projecto residiu numa outra dimensão bem mais dinâmica (...) num contexto mais amplo de mudança e de pedagogia da população, em especial das mulheres, para a participação no desenvolvimento da comunidade..." Mais adiante (ibid:34), afirma que se trata de um projecto "especialmente concebido para mulheres rurais" (...) [que] privilegia à partida as mulheres (...) utilizando os princípios e uma metodologia de educação não-formal participativa" [exemplificada nas pp.s 49-50].

um trabalho prévio enorme, que teve a ver com alfabetização, educação para a saúde, animação cultural, saneamento básico, essas coisas todas... E só muito mais tarde é que se falou de planeamento familiar. Há um livrinho sobre esta experiência: *Fareginhas*."⁵⁶ (entrevista A)

Numa estratégia de *conscientização*, a intervenção é global, desde a alfabetização (Cruz 1991 e Koning 1986) até à saúde e planeamento familiar, partindo da situação real das mulheres, como nos relata esta entrevistada:

"Fareginhas foi um projecto da Comissão [CCF], com o apoio de outras instituições, com pessoas destacadas doutros sítios. Houve pessoas que vieram cá da Organização Mundial de Saúde, do FNUAP. Mesmo em termos de alfabetização foi a Manuela Gonzalez, que era professora primária e que era de lá. Foi muito bom haver pessoas que eram de lá e outras que não eram. Utilizámos o método de Paulo Freire. Nós temos os materiais disso tudo. Quem trabalhou na saúde foi a Rosário Horta. Mas havia depois contactos com as instituições de lá: o Centro de Saúde, os padres de lá também apoiaram muito — e nisso tivemos imensa sorte!" (entrevista A)

Foi um tipo de intervenção que as mulheres sentiram como muito enriquecedora e que parece ter deixado frutos:

"Ainda há pouco tempo, na Comissão, houve uma reunião e as pessoas que estiveram nos vários projectos estiveram a falar... E é engraçado, ainda me comovo bastante, acho que foi um envolvimento muito grande do grupo e das pessoas e das relações entre nós... E quando voltámos lá, a maneira como as pessoas nos receberam foi fabulosa! Foi muito giro em termos de confronto e da maneira como a gente punha as relações afectivas, como elas punham as relações afectivas, como é que elas olhavam para o marido e para os filhos. Aliás, há uma história muito engraçada. Numa das sessões, em que eu não estive, uma das minhas colegas tinha feito umas bonecas com uns balões que saíam da boca para escrever as preocupações delas. Puseram variadíssimas coisas: a comida, os filhos, ... Mas tinham-se esquecido de uma das grandes preocupações delas, e isto mostra como é que nós nos relacionamos com os outros e com as mulheres, o que é que a gente pensa que são as mulheres. Tinham-se esquecido dos *homens*. Diziam elas: «Mas, vocês não vêem, a gente está sempre a preocupar-se com os nossos maridos!» (entrevista A)

Alguns desses frutos são visíveis:

"Eu estava, então, como secretária de investigação desse PO4. Entretanto, houve uma série de vicissitudes e disseram que eu só tinha de fazer um levantamento das coisas sobre a gravidez, o parto e o pós-parto, em termos etnográficos — fazer uma listagem. Quando comecei a trabalhar nisso, comecei a achar imensa graça, e não sei como é que foi, aquilo foi-se articulando na minha cabeça e fui começando a escrever um texto. No

⁵⁶ A entrevistada está a referir-se a Gomes (1992). Como resultado deste trabalho, pode ver-se, também, Joaquim (1983 e 1985)

projecto, quando viram que eu tinha um texto, disseram: «então, mas tem aí um texto, então você faça isso tudo!» E saiu aquele trabalho que é o *Dar à Luz*. (...) Aconteceu ao acaso, foi imensa sorte ter começado a trabalhar nas questões das mulheres pelas questões da maternidade... Porque eu acho que são fundamentais. Para mim, continuam a ser incontornáveis." (entrevista A)

No mesmo tipo de estratégia que designámos de *conscientização*, identificámos também o trabalho levado a cabo pela delegação do Porto da Comissão da Condição Feminina que é conhecido pelo projecto «Urdir a Teia», tendo envolvido dezenas de grupos e de cooperativas de mulheres do Norte de Portugal (Cruz 1991).

Em suma, falar da educação, nos anos 70 e 80, em Portugal, não pode deixar de fora os contributos da intervenção feminista para uma sociedade mais igualitária. Procurámos dar visibilidade a estes contributos, através da apresentação das suas diferentes estratégias que caracterizámos como estratégia *desgenderizadora* na educação formal, uma estratégia de *conscientização* na educação formal e na não-formal e uma estratégia *centrada nas mulheres*, sobretudo como auto-formação dentro do movimento feminista.

5.2. Que propostas para a educação?

Procuraremos, agora, abordar as propostas das feministas portuguesas para a mudança na educação, concentrando-as em quatro aspectos: 1) mudar os currículos; 2) formar o professorado, encontrar novos modelos de formação; 3) avançar na investigação sobre as mulheres e na produção de conhecimento científico não masculinizado; 4) construir espaços para debate e organizar grupos de mulheres.

Quanto ao primeiro aspecto, as entrevistadas acentuam a necessidade da alteração dos currículos, ao nível dos programas, dos conteúdos, da língua, dos manuais, das actividades escolares, da organização do trabalho pedagógico dentro das escolas. Aliás, como refere uma delas, algumas investigações nesta área têm já feito algumas recomendações:

"No *Falso Neutro* da Isabel Barreno, uma das recomendações que ela faz no final do livro sobre a reforma do ensino é, exactamente, a reforma dos conteúdos, dos manuais." (entrevista B).

Isabel Barreno, nas medidas a tomar, propõe a "integração, no conteúdo do ensino oficial, dos resultados de pesquisa e da apresentação de teorias, inovadoras no referente às mulheres, nos últimos 10 anos, nomeadamente no domínio da História e da Antropologia" e ainda "encorajar a pesquisa, histórica ou outra,

relativa às mulheres (...), mesmo como tema de pesquisa para os alunos; publicar manuais, de nível médio, de História (...), Biologia, Estudos Sociais, etc., onde houvesse a preocupação crítica em relação à ideologia vigente das categorias de masculino e feminino (...)" (Barreno 1985:92)

Algumas entrevistadas acentuam também a necessidade de alteração da Língua Portuguesa, tornando-a mais capaz de expressar também o género feminino, em igualdade. Enfatizam a importância de mudar a imagem das mulheres transmitida na escola, quer através do currículo formal (explícito), quer do currículo oculto.

Por parte de algumas feministas, parece haver consciência de que, nos anos 90, se tem de investir na educação através de estratégias *centradas nas raparigas* (*empowering*). Para outras, o importante era trazer, para a instituição escolar, os valores femininos.

Outro aspecto considerado muito importante é a consciencialização das raparigas sobre a sua opressão e discriminação no sentido de alertar para que não permitam que volte a acontecer, como diz uma das entrevistadas:

"Se tivesse algum cargo ligado ao sistema educativo, tentava mudar os programas, tentava mudar os conteúdos. Era a única coisa que aceitava. Isso tentava, porque acho que se pode fazer, acho que não é muito difícil fazer isso. Embora não haja ainda a tal investigação, eu acho que pode dar-se um bocadinho mais valor ao quotidiano e, então, a mulher já entra na História... Se não se valorizar o herói individual (o rei), e se se valorizar a sociedade no conjunto, aí a mulher já tem uma acção, já tem outro lugar. E também não esconder as coisas. Eu acho que é muito importante a mulher não ter vergonha de assumir ter sido escravizada." (entrevista H)

No que respeita ao segundo aspecto, todas as entrevistadas acentuam a formação -das/os professoras/es para a consciencialização deste tipo de discriminação, bem como a necessidade de uma educação para a igualdade. Esta formação deveria incidir nos aspectos em que o professorado contribui para a reprodução dos estereótipos:

"Eu penso que passava por uma reciclagem, por uma formação de professores... Tem que passar pela formação de professores. De outra forma, os professores, inconscientemente, levam para a escola, para as crianças, as suas próprias ideias, os seus próprios comportamentos, as suas próprias formas de estar na vida! Isto passa... Por exemplo: a menina quer o lápis, o menino quer o lápis, e a professora diz: «deixa a menina pegar no lápis primeiro, porque é menina!»" (entrevista C)

Isto é também realçado por uma outra entrevistada:

"A outra questão é a educação para a igualdade, que tem a ver com a consciência dos professores em relação aos estereótipos sexuais que são transmitidos, e isso aí, é certo

que vai acontecendo à medida que a própria sociedade vai evoluindo, porque não tem havido uma acção, na minha opinião, muito dirigida nesse sentido. Mas tem havido, actualmente, acções pontuais, de certeza, em várias escolas..." (entrevista F)

Através da formação, seria possível conseguir uma escola mais democrática para as raparigas, mantendo o regime de coeducação, como afirma uma outra:

"O que eu penso é que há que trabalhar os professores. Não há que separar os alunos, mas há que trabalhar os professores, há que trabalhar os programas, há que trabalhar o próprio conhecimento que é transmitido." (entrevista B)

Todavia, nas palavras das entrevistadas, questiona-se o modelo dominante de fazer formação, apresentando formas mais dinâmicas de formar os profissionais da educação. Assim, essa formação não necessita de ter sempre um carácter formal. Pode ser conseguida *mexendo* com as pessoas, mesmo informalmente, como sugere uma outra entrevistada:

"Formação dos professores! Também há muitas formas de dar abanões, não tem que ser... Bem, pode ser em módulos de formação e tudo isso, mas também há outras formas, de forma informal, de dizer certas coisas..." (entrevista E)

A formação e informação constituiriam também forma de responsabilizar os professores pela sua contribuição para a reprodução da desigualdade de género, no trabalho que realizam com os seus alunos e para terem mais consciência de que a educação é um processo que tem consequências para a vida presente e futura dos/as seus/suas alunos/as:

"Penso que o importante é formar os professores e informá-los para que tenham consciência do seu papel. Acho que isto é mesmo a base de tudo. E, depois, claro, também fazer acções mais dirigidas aos alunos. Mas eu penso que isso passa também muito pelos professores. É preciso que os professores tenham consciência dessa discriminação, dessa opressão, dessa desigualdade. É preciso que os professores não se preocupem só com os conteúdos que têm que dar, com os programas, mas que tenham a consciência de que a educação é um processo muito mais alargado e que vão ajudar a formar pessoas que vão ter uma atitude social e que acho que também têm responsabilidade aí. (...) Eu penso que isso passa muito pela formação dos professores." (entrevista F)

Aliás, a formação é vista como condição essencial para acabar com a reprodução da discriminação de género e com a pedagogia sexista na escola coeducativa. Para as entrevistadas, a luta por uma educação mais igualitária para as raparigas é indissociável da luta por uma escola de qualidade para todos. A pedagogia não-sexista está intimamente ligada à qualidade do ensino, conforme diz uma das pessoas que entrevistámos:

"Enquanto os professores não tiverem, nas suas actividades de formação, estes temas, não podemos pretender uma igualdade de oportunidades. Isto não é carregar os ombros

dos professores. É muito difícil reflectir com 30 alunos... com cada um deles, a sua pessoa na sua globalidade! Requer grupos mais pequenos. Não podemos tratar toda a gente da mesma maneira porque todos somos diferentes: a igualdade de oportunidades, a pedagogia não-sexista está ligada à qualidade do ensino, não há sucesso se as pessoas não saírem da escola prontas a poderem intervir — não só no mercado de trabalho, mas em todos os aspectos de acordo com a sua maneira de ser." (entrevista I)

Um terceiro aspecto é a necessidade de promover a pesquisa para criar conhecimento não masculinizado que sirva de base para outras mulheres trabalharem a partir daí. As entrevistadas têm realizado estudos sobre estas questões, conforme temos vindo a referir (e se pode ver na bibliografia apresentada).

Paralelamente à investigação, como quarto aspecto, as mulheres propõem a criação de espaços para debate sobre esta problemática:

"Acho que no âmbito nomeadamente das actividades da APEM podia, pelo menos, haver um espaço de debate em torno dessas questões e mesmo que não saiam brilhantes soluções, pelo menos, que a gente possa perceber um pouco o sentido da experiência de cada uma de nós. E como é que essa experiência pode ser útil para outras e reflectida para outras." (entrevista B)

Tudo isto se incluiria numa estratégia de construir uma escala de valores que englobasse uma outra noção do que é socialmente relevante, uma outra escala de prestígio, como diz uma das entrevistadas:

"É preciso construirmos a nossa própria escala de prestígio. Dar valor ao que as primeiras feministas fizeram, a Teresa Horta e todas mais... Quando lutámos e nos sujeitámos à PIDE. Não fui presa mas abriram-me lá um processo quando escrevi o primeiro artigo no «Jornal de Notícias». Nessa altura, a malta universitária estava toda caladinha, ligada ao poder, ou não ligava à temática feminina. Agora, como os temas sobre as mulheres estão na moda, elas e eles aparecem. Eu acho muito bem. Só não concordo que usem os seus doutoramentos, obtidos em áreas diversas, como fonte superior de saber em relação àquelas pessoas que dominam há muitos anos a problemática feminina. Que eu saiba, no nosso País, não existe nenhum curso superior de Estudos Femininos. Portanto, nesta área, ninguém é formado, ninguém é Doutor" (entrevista H)

As propostas das feministas para a mudança em educação passam fundamentalmente pela formação dos professores, pela mudança dos currículos e pela investigação. Falam na necessidade de produzir conhecimento não masculinizado, de criar espaços de debates, de organizar as mulheres. Abordam novas formas de fazer formação, mais dinâmicas e menos formais, na necessidade de publicar, investigar, *empowering* as mulheres. Articulam pedagogia não-sexista

com a qualidade do ensino, onde uma estratégia para uma educação mais igualitária tem de passar também por uma intervenção para um maior sucesso do sistema educativo no sentido do desenvolvimento da sociedade. Propõem uma educação que traga também a formação de uma nova escala de valores, na população jovem, abandonando o herói individual e valorizando quem faz o pão, o quotidiano. O contributo das feministas na educação é no sentido de se conseguir uma maior democracia social, através do sistema educativo. Contudo, as entrevistas abordam pouco a articulação das questões de género não só entre os diferentes grupos de mulheres em Portugal, como também a nível internacional⁵⁷.

5.3. Novos problemas / novos desafios

Historicamente, a política estatal — não só educativa, mas também a da saúde, da habitação, da segurança social, etc., — tem estado imbuída de pressupostos sexistas sobre as necessidades e as potencialidades dos indivíduos. "A educação tem aparecido como relativamente resistente aos desafios feministas" (Weiner 1994:50).

Os anos 70 e 80, em Portugal, foram anos de mudança, traduzida, sobretudo, na década de 70, por aquilo que Stoer chama de "mobilização educacional e cultural" (1986:28), começando pela "batalha da educação" iniciada por Veiga Simão e continuada no pós 25 de Abril.

No que diz respeito às mulheres, e ao nível do acesso e da igualdade formal, se no princípio dos anos 70 esta era a grande batalha, agora desloca-se para a sua realização prática⁵⁸.

Algumas mudanças são visíveis e nos discursos das entrevistadas aparece o reconhecimento de que existe uma maior consciência para as questões de género na educação, assistindo-se à reemergência das questões das mulheres, nos anos 90 em Portugal:

"Estou convencida, pelos discursos de alguns professores que eu oiço, aqui e ali, nomeadamente na televisão, pelos discursos, inclusivé, das alunas, de raparigas que

⁵⁷ Sobre isto, Isabel Barreno afirma que: "o âmbito nacional, em qualquer país, é hoje em dia muito restritamente eficaz." (Barreno 1985:93)

⁵⁸ Contudo, apesar da igualdade formal, o nível escolar da população portuguesa com 15 e mais anos era, em 1990, o seguinte (segundo CIDM 1991, *Portugal, Situação Mulheres*):

	Homens	Mulheres	total
Não sabem ler n/ escrever	8,7%	17,0	13,1%
Sabem ler/escrever s/escola	0,7%	0,8%	0,8%
Escolaridade obrigatória	79,3%	71,0%	74,9%
Secundário	6,7%	5,9%	6,3%
Médio	0,9%	2,7%	1,8%
Superior	3,5%	2,4%	2,9%
Outro	0,2%	0,2%	0,2%

oiço — seja em coisas oficiais ou através de troca de impressões com amigas dos meus filhos — que, especificamente na área da educação, os agentes da educação têm maior consciência." (entrevista D)

Todavia, no que diz respeito à educação formal, se é verdade que as raparigas têm o acesso resolvido, e talvez estejam a ter mais sucesso académico, continuam em desvantagem nas outras esferas sociais. Como afirmam as entrevistadas, as mulheres não conseguem emprego e estatuto social de acordo com as suas habilitações e resultados académicos. O que está em causa é a articulação do sistema educativo com as outras esferas da vida social, nomeadamente com o mundo do emprego, onde parecem subsistir, ainda com muita força, as desigualdades de género, como diz uma das entrevistadas:

"Mas também não há mais saídas... Porque é muito difícil ir para outra profissão, tirando a de secretária ou aquelas profissões tradicionais. Sei o que a própria família hoje sente: que a rapariga precisa de ter mais instrução para ter um emprego parecido ao do rapaz. Acho que as próprias famílias têm esta estratégia: instruir as filhas com a educação. Mas o trunfo do diploma não chega..." (entrevista H)

No discurso destas feministas encontra-se a crítica à constatação geral de que, resolvido o acesso e as questões do direito formal, a igualdade está conseguida. Sem pôr em causa as mudanças reais efectuadas desde o princípio dos anos 70, as feministas não deixam de equacionar o significado dessas mudanças:

"Agora, muita gente diz: «Ah! porque a maioria das mulheres... a maioria dos estudantes universitários, hoje em dia, são mulheres». Eu não sei se de facto essa maioria das mulheres nos estudantes universitários excede a maioria das mulheres na sociedade em geral. As mulheres são um pouco maioritárias em relação aos homens. Portanto, elas são 52%, se elas aparecem em 52% na universidade, não temos nada que nos admirar!" (entrevista D)

Mais ainda, os resultados académicos que dão a entender que as raparigas têm mais sucesso na escola, escondem significados sociais que ainda necessitam de melhor reflexão e teorização, como afirma uma das entrevistadas:

"Precisava de comparar, de facto, os números, para ver se, ao nível do ensino, houve uma grande mudança ou não. Há muita gente que diz assim: «Ah! hoje em dia está a acontecer que há mais raparigas nas universidades porque, com essa história do *numerus clausus*, como elas tendem a ser melhores alunas que os rapazes, logo, há mais raparigas com notas boas, no final do ensino secundário, que rapazes». Digo com franqueza, não sei como interpretar isto. Se isto é verdade, em termos gerais, não sei se isto é bom, se é mau. Porque o facto de as raparigas estarem mais motivadas para estudarem, para responderem ao que se espera delas, e para serem marronas, pode também corresponder a coisas negativas. Portanto, não sei muito bem interpretar isto." (entrevista D)

Uma das principais questões que os discursos de algumas feministas portuguesas reflectem é a ausência de "vontade política". A intervenção a favor das mulheres não pode ficar sempre por experiências piloto, sob pena de serem ineficazes. Como diz uma das entrevistadas:

"Cada vez que mudavam as direcções do Ministério, era sempre voltar ao princípio. Não tínhamos apoio formal do Ministério. Era sempre a recomençar. Não podemos trabalhar sempre em experiências piloto. Era preciso agarrar... Se não houvesse vontade política, não se podia continuar... O Ministério tinha que fazer cumprir a resolução... de levar a cabo um conjunto de iniciativas..." (entrevista I)

Isto relaciona-se também com a pouca utilização que, em Portugal, se faz do conhecimento que se produz, como exemplifica esta entrevistada a propósito dos currículos:

"Suponho que do diagnóstico que Isabel Barreno faz no *Falso Neutro* não resultou absolutamente nada, quer dizer, ninguém prestou atenção àquilo. Ninguém!" (entrevista B)

Para outras, a ausência de vontade política tem a ver com o facto do movimento feminista português ser fraco e com pouca capacidade de mobilização, como afirma uma das entrevistadas:

"Portanto, esta incapacidade que há cá em Portugal do movimento de mulheres fazer uma concentração em número, de forma, inclusivamente, a poder pressionar o governo ou o poder, a não ser em determinados factos pontuais, é uma falha fortíssima! Dá-nos muito pouco poder reivindicativo. (...) Para nós negociarmos. No fundo, o nosso poder de negociação é baixíssimo. O governo, o que faz em relação às mulheres, é exactamente o mínimo necessário para não ter vergonha! Não faz nunca mais do que isso. A gente sabe que se houvesse realmente um movimento de mulheres forte, podia-se pressionar muito mais o governo e movimentar a opinião pública, que não é possível, porque realmente não existe." (entrevista E)

A sociedade portuguesa é vista, ainda, como um foro do poder patriarcal, como diz esta entrevistada:

"Por isso, a palavra patriarcado tem todo o sentido. É uma sociedade em que o poder é dos homens. Pode haver excepções particulares, em ilhotas, mas como eu não acredito muito nas ilhas, pronto, aquilo que acaba por entrar por todo o lado, por estar sempre presente, é uma grande diferença de poder entre as mulheres e os homens, de facto." (entrevista E)

Uma das questões essenciais que ressalta dos discursos das feministas portuguesas sobre educação nos anos 70 e 80, é que o movimento parece não ter equacionado as questões do Estado e, portanto, a (in)eficácia da sua intervenção.

Para uma educação mais democrática para as mulheres, uma das principais tarefas que as feministas têm que enfrentar é, também, uma legitimação para uma

reforma curricular de género dentro dos quadros de referência dos discursos curriculares (Weiner 1994:48). Mantém-se, para as feministas, o principal problema curricular: como resolver a tensão entre a característica principal da organização curricular do controle e da ordem e o quadro de referência ideológico feminista que assenta no empenhamento com a expansão dos direitos e da liberdade? (Weiner 1994:49) Intervir na escola, formando rapazes e raparigas para relações menos patriarcais, se não resolve os problemas da desigualdade de género, pode contribuir para criar contradição com os espaços da família e do trabalho.

6. EM SINTESE...

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos discursos feministas sobre educação, nos anos 70 e 80 em Portugal, evidenciando-se a importância do seu contributo para a reflexão sobre educação em geral e a escola em particular.

As entrevistadas repõem uma conceptualização *ampla* de educação, para lá da educação formal, reactivando a consciência de que a escola não esgota as questões educativas. Nesta medida, articulam-na com a educação familiar, a transmissão dos estereótipos, o mercado de emprego sexualmente segregado, as questões da sexualidade, do planeamento, do trabalho doméstico e da violência masculina dentro e fora do lar.

Na reflexão feminista, a escola tem um lugar ambíguo: por um lado é um instrumento de emancipação das raparigas (permitindo-lhes o acesso à vida pública); por outro é um lugar de reprodução da desigualdade de género; e é também o espaço social mais democrático (em oposição à família e ao trabalho). Contudo, esta contradição é apenas aparente, porque, de facto, a escola parece ser, na opinião das entrevistadas, o lugar onde há maior justiça social para as raparigas, mas, mesmo assim, não suficiente. São aqui realçados os processos pelos quais a escola *ainda não é* totalmente democrática para as raparigas: a existência de um conhecimento científico assente num paradigma masculino, onde o objecto de estudo tem sido o homem; um currículo masculinizado, onde se ressalta, essencialmente, a língua portuguesa, as disciplinas de História e Educação Física (entre outras), que assentam numa aparente neutralidade (*falso neutro*, Barreno 1985), mas que são, efectivamente, masculinizadas; uma ordem masculina nas escolas, onde os homens estão no topo da hierarquia e em que, no seio da população escolar se vive um *sub-mundo sexual* dominado pelos rapazes.

Debatem-se, também, neste capítulo, as referências das entrevistadas sobre as estratégias de intervenção na educação, na época em estudo. A estratégia mais presente na escola formal parece ter sido a *desgenderizadora*. Nesta análise,

realçando-se a especificidade portuguesa, evidenciou-se uma estratégia de *conscientização* muito presente na educação não formal (alfabetização, educação para a saúde, etc.). Na escola formal, encontraram-se, ainda, referências a intervenções *centradas nas mulheres*, embora de carácter mais pontual.

No próximo capítulo, apresentaremos as principais conclusões desta tese.

CAPÍTULO QUINTO CONCLUSÕES

Introdução

Nesta dissertação, trouxemos para o campo das Ciências da Educação o contributo das feministas para o debate sobre educação. Construámos um texto reunindo — articulando ou confrontando — contributos teóricos dos *women's studies* e das entrevistadas, dando visibilidade ao movimento feminista nas décadas de 1970 e 1980 em Portugal e às ideias feministas sobre educação.

O nosso estudo abrange este período por razões que se prendem com a época histórica e com a implicação da nossa parte, quer como activista, quer como educadora. Em termos históricos, estas duas décadas têm a ver, por um lado, com três momentos que nos merecem particular interesse para o estudo sociológico da mudança social (o fim do Estado Novo, a revolução de Abril, a "normalização" democrática) e, por outro, com a época em que o movimento feminista português adquiriu maior visibilidade pública, sobretudo no que ficou conhecido como "campanha pelo aborto".

Foram muitas as pessoas que contribuíram para este trabalho, de entre as quais destacamos as entrevistadas, a cujas ideias, palavras e conteúdo esperamos ter sido fiéis. Esperamos, também, com este trabalho, contribuir para "reestabelecer o equilíbrio" (Hannam 1993:303) no que diz respeito ao conhecimento sobre o género feminino, uma vez que "a contribuição das mulheres para o desenvolvimento da mudança social, económica e política tem sido marginalizada através da sua ausência dos estudos históricos" (id). Pensamos, ainda, com este trabalho "ver emergir" nas Ciências Sociais "mulheres que contribuíram de formas diversas para mudar a posição feminina na sociedade" portuguesa (Araújo 1993:164).

As entrevistadas são investigadoras ou escritoras reflexivas sobre a situação das mulheres e foram activistas feministas conhecidas na época. Não são um grupo homogéneo: nem sempre expressam opiniões consensuais. Mas feminismo trata exactamente disto: a heterogeneidade num objectivo comum — melhorar a condição feminina.

Nesta tese, batemo-nos também por uma forma de fazer investigação (Oakley 1992) onde investigadora e entrevistadas estivessem em situação de maior paridade. Sem altruísmos da nossa parte, mas também sem oportunismos. Fomos, ao longo destes três anos, mudando as lentes (Burstyn 1987). E foi esta atitude metodológica que nos permitiu ver para além dos nossos pressupostos de partida, *encontrar* mais do que supúnhamos, no início deste percurso. A riqueza e a diversidade dos seus

contributos — umas destacando mais uns pontos, outras ressaltando outros, em virtude das suas experiências de vida — foram essenciais na construção desta dissertação, onde a oralidade e a informalidade que aconteceram nas entrevistas revelam a coragem e a generosidade que as animam.

Pensamos com este trabalho trazer um contributo original para as Ciências da Educação e para os Estudos sobre as Mulheres (Women's Studies) — pela visibilidade do movimento feminista e pelo esclarecer dos seus contributos para uma educação mais democrática.

Antes de efectuarmos esta dissertação, era frequente afirmarmos que existiu pouca investigação e intervenção na educação no que diz respeito às questões de género. Depois de reunirmos algumas peças — e não todas — o quadro torna-se complexo. Encontrámos uma maior reflexão sobre educação do que aquela que esperávamos, numa noção globalizadora que articula a instituição escolar com outros espaços de vida onde as pessoas — mulheres e homens — se vão social e individualmente construindo.

Neste estudo, mostramos que os anos 70 e 80 foram atravessados, não só por debates e análises pela extensão da escola e por uma educação para todos, mas também por uma escola mais democrática para as raparigas. Alertaram para o facto de que a escola negligencia as mulheres porque é atravessada por uma norma social masculina, quer através do currículo, tanto formal como oculto, quer através da interacção social que aí se estabelece.

Pudemos verificar, também, que o lugar da escola na reflexão feminista portuguesa é ambíguo e complexo: sendo maior do que supúnhamos, não tinha o relevo central das questões reprodutivas e do direito ao corpo. Nesta perspectiva, a escola, espaço intermédio entre a família e o mundo do emprego, é vista como contribuindo para modelar as consciências das raparigas na *interiorização do seu destino objectivo de género* e, ao mesmo tempo, como constituindo um espaço mais democrático em comparação com as outras agências de socialização.

Abordaremos, a seguir os aspectos fundamentais que o nosso estudo mostrou.

Em direcção a uma nova concepção de movimento social

Temos vindo a argumentar, no decorrer do presente estudo, que o feminismo é um movimento social, e que houve feminismo em Portugal nas décadas de 70 e 80, sobretudo no período que corresponde à campanha pelos direitos reprodutivos, conhecida, como já referimos, por *campanha pelo aborto*.

Partimos de Offe (1985) para a construção de uma noção de *movimento social* capaz de abranger os movimentos sociais contemporâneos (*novos* para

alguns autores). Movimento social engloba a acção política colectiva no sentido da alteração do equilíbrio de poder e da distribuição dos recursos e dos direitos das pessoas. Tem, então, por objectivo, mudar a sociedade nos níveis político, económico, cultural e pessoal. Nesta concepção, constituem movimento social aqueles grupos e pessoas que se reclamem actores/as políticos/as e sociais, apresentem valores e propostas vinculativas para toda a sociedade, usem meios de acção que possam vir a ser reconhecidos como legítimos e cujas reivindicações digam respeito a todos os membros da comunidade em geral.

Com esta noção de movimento social, distanciamo-nos da dicotomia entre uma concepção estratégica assente na capacidade, por parte dos actores sociais, de mobilizar os recursos de que dispõem para mudar a situação a seu favor, e uma outra que perspectiva os movimentos sociais (nomeadamente os que considera *novos*) centrados essencialmente na procura da identidade (Cohen 1985). Assim, cremos poder afirmar que o feminismo é um movimento social: heterogéneo, fragmentado, efémero, globalizador, totalizante, local — características estas que têm vindo, cada vez mais, a qualificar os movimentos sociais da segunda metade do séc. XX.

Portugal não constitui excepção. No entanto, com as suas *especificidades*, que passam pelo seu carácter semiperiférico e pela situação histórica da época, o movimento feminista português, como temos vindo a defender, não coincide completamente com os movimentos sociais contemporâneos, porque integra também anteriores tradições, das quais destacamos, entre outras, a tradição histórica da luta das mulheres e as ligadas às perspectivas marxistas e anarquistas.

Para as entrevistadas, *feminismo* engloba um movimento com três grandes componentes: luta política, ideologia e (auto)consciência. Assim, feminismo é a luta política das mulheres "por si próprias", incluindo, entre outras coisas, também a sua sexualidade; é uma ideologia, ou seja, 'uma grelha de análise', um 'código de leitura' da realidade social; é, ainda, a *tomada de consciência* das mulheres, quer da história da situação do género feminino na sociedade, quer de si próprias. A consciencialização feminista foi, para estas mulheres, um processo lento e diversificado: algumas tornaram-se feministas através da contestação que reportam à infância ou à adolescência; outras, através do difícil acesso à educação formal; e outras, ainda, através da militância política. Exceptuando situações mais particulares, as feministas portuguesas foram muito confrontadas pelas suas ideias, atacadas sobretudo na sua vida privada, familiar e sexual — o ataque usual feito às mulheres na esfera pública.

Os anos 70 e 80, em Portugal, constituem um período em que diversos grupos e organizações feministas (entre outros, o MLM, a CNAC, a LDM, o GAMP, o IDM, a CLA, o MCALG, a CNM, o GMP, o GML, o Grupo da Mulher

da AAC) pugnaram por ser reconhecidos como actores políticos, clamaram por aceder ao espaço público, por fazerem ouvir as suas vozes, pela legitimidade das suas reivindicações. O feminismo português é, assim, constituído por organizações frágeis e efémeras, o que, à semelhança dos movimentos feministas nos outros países, constitui a sua fraqueza mas também a sua força: fraqueza na medida em que o torna menos eficaz do que as actoras envolvidas desejariam; força, porque lhe permite manter-se distante do fenómeno de contaminação pelo poder.

Embora talvez não possa ser comparado aos seus congéneres americano e inglês em número de apoiantes, em tradição, em produção e capacidade de intervenção, a presença de um movimento feminista em Portugal é inegável, senão vejamos: mulheres e organizações feministas persistiram (e persistem) em querer ser "actoras" políticas, têm propostas colectivas para a sociedade no seu conjunto e não apenas para si ou para o(s) seu(s) grupo(s), persistem em contribuir (individualmente ou em pequenos grupos) para a mudança social em sentido universal.

Destacamos, assim, duas características fundamentais no feminismo português dos anos 70 e 80: a *heterogeneidade* e a *mutabilidade*. A primeira evidencia-se através da diversidade de grupos, objectivos, formas de organização, perspectivas, etc.. A segunda, interrelacionada com a primeira, diz respeito às sucessivas divisões das organizações e à criação de novos grupos, no sentido de responderem melhor às necessidades das mulheres que os integravam.

Do ponto de vista organizativo, anotamos que o movimento feminista dos anos 70 e 80, em Portugal, aparece dividido em *organizações de carácter estratégico*, *grupos de tomada de consciência* e intervenção na base de *ausência de organização*.

As organizações de carácter estratégico, estruturadas em pirâmide, com objectivos claros e concretos, correspondiam, por um lado, a organizações ligadas a partidos políticos, embora independentes (MDM, UMAR e CNQM) e, por outro, àquelas que suportaram a campanha pelo aborto (CNAC e CLA).

Os grupos de tomada de consciência, embora tenham estado isolados durante a maior parte dos anos da década de setenta, foram pioneiros no levantar da problemática feminista e proliferaram a partir dos finais dessa década, tendo constituído a "espinha dorsal" do feminismo português do período em estudo (MLM, o GAMP e o Grupo da Mulher da AAC). O que caracterizava, essencialmente, estes grupos, era uma outra forma de fazer política, aliando a troca de experiências pessoais com a intervenção no espaço público, e a utilização generalizada do princípio da exclusão masculina.

A ausência de organização, ou seja, a participação de militantes activas mas que não se integravam em estruturas com reuniões regulares, é uma posição muito

comum na luta feminista, talvez porque a "organização", tal como é tradicionalmente vivida, continue um 'paradigma masculino'.

São estas três formas organizacionais que, combinadas com as diferentes perspectivas no seio do feminismo português, dão corpo a um movimento social na concepção que temos vindo a desenvolver.

Se os grupos foram muito diversificados, também as suas publicações expressavam a realidade heterogénea do movimento feminista português, entre as quais podemos destacar a Artemísia, Mulher d'Abril, Mulheres, boletim Da Mulher, Situação Mulher, etc..

Ponto de vista das entrevistadas sobre o movimento feminista

Partindo da análise das entrevistas, encontrámos duas posições centrais sobre a questão se houve ou não movimento feminista, em Portugal, nas décadas de 70 e 80. Uma das posições, tendo por base uma noção de movimento social baseada em organizações com grande implantação e eficácia política, afirma que não houve movimento feminista em Portugal, apesar de considerar que a *campanha pelo aborto* constituiu um momento de grande consciencialização, mobilização e acção política colectivas. Uma segunda posição considera que houve movimento feminista, embora não tenha havido movimento de massas.

Se considerarmos que movimento social está relativamente dissociado do seu impacto na sociedade e da sua capacidade de "mobilização de massas", isto é, se tivermos em conta um conceito de movimento social à luz de um paradigma menos relacionado com a "estratégia e a mobilização de recursos" (Cohen 1985), então, houve movimento feminista em Portugal, nos anos 70 e 80, como já foi referido. A especificidade do movimento feminista português da época terá a ver, essencialmente, com o contexto histórico-social que se vivia.

Pensamos poder afirmar, em resumo, e de acordo como um consenso relativo das nossas entrevistadas, pelo menos em relação à campanha pelos direitos reprodutivos, que houve movimento feminista, embora heterogéneo, constituído por pequenos grupos, fragmentado, com pouca influência política, com estratégias e organizações diferenciadas.

Apesar do carácter globalizante das lutas das mulheres no período considerado, este estudo tornou possível divisar algumas etapas, tendo em conta uma maior incidência em determinadas reivindicações.

Assim, dividimos as lutas do movimento feminista em Portugal, nas décadas em estudo, em quatro grandes períodos:

1. A luta pelo código civil (1970-78), situada entre as primeiras iniciativas (o processo das *Novas Cartas Portuguesas*, os artigos de opinião sobre os direitos das mulheres, entre outros os de Fina d'Armada, etc.) e as alterações ao código civil português, bastante favorável a uma igualdade de direitos homem-mulher, resultado, em parte, da intervenção (pouco visível mas persistente) das feministas.

2. A campanha pelos direitos reprodutivos (1978-84). Esta fase corresponde à campanha pelos direitos reprodutivos (a campanha pelo aborto e contracepção livres, gratuitos e a pedido da mulher), tendo constituído um momento de "mobilização altíssima" (no dizer das entrevistadas), iniciada com o processo que conduziu à formação da CNAC, uma das organizações nacionais de coordenação da campanha.

3. A divisão do movimento: por um lado, algumas feministas investem com mais intensidade na luta por lugares nas direcções dos sindicatos, partidos, listas eleitorais, e, por outro, muitas mulheres activistas do movimento formam grupos de auto-consciência, entre 1984 e 1990 (MLM, IDM, GML, REDE, GMP e Grupo da Mulher da AAC de Coimbra, entre outros).

4. A produção de conhecimento sobre as mulheres (*Women's Studies*), iniciado anteriormente, mas que, a partir de 1990, procura assumir uma maior visibilidade, salientando-se o contributo que a APEM tem desenvolvido.

Encontramos, na análise feita, alguns paralelismos entre o movimento feminista português e os feminismos dos Estados Unidos e da Inglaterra. Um deles tem a ver com o facto de que a campanha pelos direitos reprodutivos, nestes dois países, reuniu feministas das diferentes perspectivas. Todavia, esta união estratégica das feministas conduziu igualmente à desradicalização do movimento (nomeadamente pelo deixar cair da reivindicação pelo direito ao aborto e contracepção livres e gratuitos a pedido da mulher) e à substituição das organizações feministas pelos partidos para falarem na sua vez. Uma outra similaridade é a extrema hostilidade de que as feministas foram alvo por parte da esquerda marxista tradicional (em Portugal exemplificada no Parque Educarado VII, em Janeiro de 1975).

Para o movimento feminista português, na opinião das entrevistadas, as organizações internacionais desempenharam um papel importante naquela época: despoletaram a consciência feminista, ao mesmo tempo que deram legitimidade às pressões exercidas no aparelho central do Estado, embora muitas vezes possam ter distanciado as organizações e as mulheres portuguesas da realidade nacional.

Tensões do movimento e questões que lhe eram exteriores

Este estudo revela diferentes posições entre as entrevistadas, mostrando, simultaneamente, que, nestas décadas, o movimento feminista viveu algumas tensões internas, sobretudo no que diz respeito à sua autonomia, às questões de classe e à identificação das causas da opressão das mulheres.

A autonomia do movimento de mulheres face aos partidos políticos e ao controle masculino foi, nas palavras de algumas entrevistadas, uma questão alvo de bastante discussão no seio do movimento, embora pareça ter-se chegado a algum consenso a partir dos finais da década de 70. As mulheres estavam divididas, também, pelas suas lealdades para com os partidos, as ideologias, a família, os amigos mas, sobretudo, no que se refere às questões de classe social. Esta questão prende-se com a conceptualização da causa da situação de opressão das mulheres: por umas, era atribuída à exploração capitalista (comum aos homens da classe trabalhadora) acrescida de um problema ideológico; por outras, ao patriarcado; e por outras fundamentalmente à lei (regras explícitas da sociedade) e às "mentalidades" (sobrevivência de atitudes e hábitos conservadores). Estas divisões relacionavam-se com a pretensão do feminismo radical de encontrar uma *sororidade* (isto é, de responder ao desafio de lutar pelas mulheres no seu conjunto) e com diferenças no seu interior, fazendo ressaltar *rivalidades*. Nesta dissertação salienta-se a construção de uma sororidade, ainda que não universal, que tornou momentaneamente possível criar alianças transitórias para lutar contra formas de sexismo mais dominantes naquela época e contra outras formas de opressão cuja existência continuada parece constituir obstáculo inultrapassável para a libertação das mulheres.

A dicotomia igualdade *versus* diferença constituiu, na opinião das entrevistadas, um debate mais exterior ao movimento: sendo uma questão relevante, foi muitas vezes utilizada para confundir o diálogo, servindo como meio de ocultação. As feministas eram, assim, apresentadas como divididas por esta contradição aparente, confundindo os termos da discussão, o que as encurralva para um aparente beco sem saída.

Os contributos feministas para o debate na educação

Como temos vindo a afirmar, da nossa análise podemos concluir que, por parte das mulheres e das organizações feministas da época em estudo, houve mais

reflexão e intervenção sobre educação do que se poderia supor. Todavia, estas não se situavam no mesmo plano que as reivindicações sobre os direitos reprodutivos (maternidade, contracepção, aborto, sexualidade) e o direito ao seu próprio corpo.

A escola parece, nos anos 90, um problema mais central. Por um lado, porque a investigação feminista (através dos *women's studies*, a APEM em Portugal) tem trazido a educação formal das raparigas para o debate académico; por outro, porque a escola está, neste momento, na agenda política; e, por outro ainda, porque, apesar da esperança na escola coeducativa após o 25 de Abril, a constatação é de que o sexismo continua.

Na análise das entrevistas sobre a educação, uma das primeiras constatações é uma noção ampla de *educação*, não se restringindo à educação escolar: é também a transmissão da cultura e do saber e a formação global das personalidades, nos outros espaços de vida onde as pessoas vão interiorizando conhecimentos, competências, normas, estereótipos, atitudes, crenças, ideologias, etc..

A crítica das feministas portuguesas enfatizou a canalização das raparigas para as suas futuras funções materno-domésticas, para o que também contribuíam as mães, levando a que as filhas seguissem os mesmos destinos, através dos próprios brinquedos que lhes dão (esfregonas, bonecas, etc.) e das tarefas que lhes solicitam, preparando-as, desde muito cedo também para assumir as responsabilidades do trabalho doméstico. Em oposição, aos rapazes era permitido mais tempo dedicado ao lazer, muitas vezes gozado nos espaços exteriores.

Este estudo mostrou que as entrevistadas pensam que a transmissão e reprodução dos estereótipos era feita, com bastante eficácia, através da educação informal, quer através das histórias que se contam às crianças, quer através da imagem da mulher que é transmitida na comunicação social e na publicidade. A este nível, as décadas de 70 e 80 em Portugal foram cruciais, na medida em que se jogava, naquele tempo histórico, o conflito entre o estereótipo tradicional que se foi adaptando aos novos tempos e a imagem emergente de um estereótipo em formação, colocando as mulheres num dilema entre as 'boas normas' dos estereótipos ou a "negra metade da sua própria natureza" (Barreno 1976).

- a escola contribui para a interiorização do destino objectivo de género

A escola, situada entre a família e o mundo do emprego, é um lugar intermédio no modelar das consciências e dos destinos femininos. Neste sentido, as feministas enfatizaram simultaneamente a relação escola-família e a relação escola-trabalho. Diferentemente da esquerda tradicional daquela altura, que apenas se centrou na relação escola - trabalho, as feministas procuraram articulá-la, também,

com as questões do casamento, da sexualidade e do trabalho doméstico, como *loci* do poder masculino com impacto sobre as vidas das mulheres nas outras esferas sociais.

No entanto, evidenciam-se diferenças entre as perspectivas quanto ao papel da escola. A perspectiva feminista *pela igualdade (formal)* considera a instituição escolar muito importante pelas credenciais de acesso à vida pública e a uma carreira profissional, residindo o problema na mudança de atitudes e também na obtenção de reformas a nível central. Para a perspectiva *radical*, a família é o grande centro do patriarcado, focando, na escola, as relações de cariz patriarcal que aí se estabelecem. As perspectivas *socialistas/marxistas* colocam o cerne da opressão da mulher no sector produtivo, na luta de classes, conceptualizando a escola como espaço de transmissão e de reprodução dos estereótipos e de enfileiramento dos rapazes e das raparigas para destinos pré-determinados em função do sexo e da classe.

A educação, de forma geral, incluindo a escola, foi conceptualizada, então, como o processo que levava à aceitação de um *destino objectivo de género*, isto é, à interiorização de uma ordem social de subordinação das mulheres, com um mercado de emprego sexualmente segregado e a atribuição desigual, para homens e para mulheres, das responsabilidades públicas e privadas. Isto evidenciava-se, por um lado, nas escolhas profissionais segregadas em função de atributos considerados mais adequados a homens ou a mulheres; por outro, no facto das profissões femininas serem a extensão dita "natural" da função materno-doméstica, do espaço privado para um espaço público protegido e controlado.

As questões da sexualidade tinham um lugar central no movimento feminista, em Portugal, naquela época. No que diz respeito à educação, nesta dissertação, revela-se como esta questão foi abordada pelas feministas, na escola, apresentando sobretudo novas formas de viver a sexualidade, sendo um dos principais alvos a educação das mulheres adultas, para a sua auto-consciência e libertação e como meio de virem a educar os seus filhos sem as restrições do passado.

Mas, para as entrevistadas, a escola não só reproduz e transmite as desigualdades de género. Algumas delas percebem a escola, também, em termos de emancipação das mulheres, como instrumento essencial para a entrada na esfera pública, quer como meio de tomada de consciência pelo conhecimento, quer também como meio de acesso ao mercado de emprego. Outras, ainda, consideram que a escola, sendo um espaço de luta, pode ter algum contributo na alteração das desigualdades de género, na medida em que pode apresentar modelos e experiências educativas que contrariem a socialização feita através da educação informal (família, comunicação social, local de trabalho, etc.). Mas este contributo é simultaneamente considerado não suficiente, uma vez que a problemática da

mudança destas desigualdades remete para questões mais alargadas ligadas ao poder e à estrutura económica; o acesso ao conhecimento, embora considerado fundamental, não garante o acesso ao poder.

• na escola vive-se uma ordem masculina

O nosso estudo mostra que algumas entrevistadas consideram que a escola se apresenta, de uma forma geral, mais democrática para as raparigas, em comparação com a família e o local de trabalho. Simultaneamente, outras atribuem à educação escolar o papel de reprodução da subordinação feminina.

No que diz respeito à coeducação, generalizada a partir de 1974, encontramos um grande consenso sobre os seus benefícios, na linha da tradição dos sectores mais progressivos da 1ª República. No entanto, algumas entrevistadas realçam a existência, ainda, de efeitos negativos para as raparigas.

Assim, na opinião de algumas feministas portuguesas, na escola coeducativa, está subjacente uma *ordem masculina*. Em primeiro lugar, o saber científico, de uma forma geral, foi construído numa *óptica masculina*: por um lado, para algumas, a distanciação, a objectividade, etc., constituem os alicerces do estereótipo da masculinidade; por outro, na investigação científica, as mulheres ou estiveram ausentes ou foram sendo enclausuradas num estereótipo de feminilidade (que, apesar de tudo, se foi modificando ao longo dos tempos).

Em segundo lugar, o currículo é percepcionado como *masculinizado*: por um lado, a Língua tem sido estruturada num "universal masculino", através do *falso neutro*, das expressões depreciativas no género feminino, das palavras cujo significado atestam o lugar de subordinação das mulheres, etc.; por outro, o saber considerado como válido para ser transmitido nas escolas é visto como contribuindo para a transmissão da subordinação das mulheres na sociedade. A História é um dos exemplos mais frequentemente referidos nas entrevistas, pela exclusão de que as mulheres são alvo nos currículos da disciplina. Para além disto, destaca-se o papel dos manuais escolares que transmitem uma imagem das mulheres resumida à sua função materno-doméstica, ausentes da construção activa do social para além do espaço privado. Pelos manuais escolares e pela globalidade do currículo escolar, às mulheres é permitido o acesso aos espaços públicos, à escola, mas em segundo plano.

Em terceiro lugar, no discurso das feministas ressaltam os aspectos que se relacionam com as relações sociais na escola que elas consideram baseadas na valorização da *cultura masculina*: para algumas entrevistadas, o assédio sexual, não sendo legitimado, é permitido, e a não intervenção dos professores representa a

aceitação dessas práticas; outras realçam que, nos alunos, vigora um estereótipo da masculinidade, evidenciado sobretudo nos rituais de violência, de humilhação colectiva, por exemplo nas praxes, etc., sendo os rapazes os principais protagonistas legitimados na vida escolar; por último, o sistema educativo oferece um modelo de hierarquia masculina, com as mulheres colocadas nas tarefas socialmente consideradas inferiores (limpeza, etc.), nos níveis mais baixos de ensino, e os homens nos lugares de disciplinação (contínuos, segurança, etc.) ou de poder e decisão (Direcção, Ministério, etc.).

Estratégias feministas na educação: entre o passado e o presente

Falar da educação, nos anos 70 e 80 em Portugal, não pode deixar de fora os contributos da intervenção feminista para uma sociedade mais igualitária e, por isso, procurámos dar visibilidade a estes contributos. Apresentámos as suas diferentes estratégias que caracterizámos, baseadas em Arnot (1993b), como *desgenderizadora* na educação formal, de *conscientização* na educação formal e na não-formal e *centrada nas mulheres*, sobretudo como auto-formação dentro do movimento feminista.

A intervenção feminista na educação, tal como o movimento feminista na sua globalidade, foi heterogénea e diversificada, e os seus objectivos não idênticos para os diferentes tipos. Reunindo as diferentes metas que mobilizaram as feministas para a intervenção na educação, podemos afirmar que elas se dividiram sobretudo entre a *desgenderização* da esfera pública e a *conscientização* das pessoas, quer das mulheres, quer também das crianças e dos homens. Assim, os objectivos, nalguns tipos de intervenção, passavam pela conscientização de todos acerca da opressão feminina, tornando clara a possibilidade de construir uma sociedade mais justa (também em termos de classe, etnia, etc.). Pretendia-se, também, alertar para o facto de que as mulheres têm sido negligenciadas na instituição escolar. Alguns projectos de intervenção visaram a produção de materiais pedagógicos na linha de uma pedagogia não sexista. Outros, desconstruir a *naturalização* da opressão e subordinação das mulheres, mostrando, através de seminários, debates, etc., que a "casa" e o "mundo doméstico" são construções históricas, e que, nessa medida, o papel das mulheres, a relação com os filhos, a sua educação, enfim, o próprio conceito de família, vão correspondendo a realidades muito diferentes umas das outras. A intervenção nas escolas pretendeu, simultaneamente, tornar visível o que fizeram as mulheres, o que fizeram os homens, discutindo a própria linguagem — a utilização da Língua — e, ainda, preparar as raparigas para lutar por uma sociedade mais justa, também para as mulheres.

Para a mudança, as suas propostas são muito diversificadas. A primeira, mais urgente e específica para a educação escolar, diz respeito à integração, no currículo formal, dos resultados da investigação sobre as mulheres, o que passa pela mudança dos programas, e, assim, do conhecimento que é transmitido nas escolas. Isto pressupõe maior investimento na pesquisa sobre esta problemática para criar conhecimento sobre as mulheres, um conhecimento não masculinizado que sirva, ao mesmo tempo, de base para outras mulheres trabalharem a partir daí. Uma outra (e que passa pelo exercício da mudança no quotidiano) diz respeito à alteração da Língua Portuguesa, tornando-a mais capaz de expressar também o género feminino, em igualdade. Relacionado com isto, é necessário alterar a imagem das mulheres transmitida na escola, quer através do currículo formal (explícito), quer do currículo oculto, ao mesmo tempo que consideram necessário a consciencialização das raparigas sobre a sua condição de mulheres e sobre a opressão e discriminação históricas para que não deixem que isso volte a acontecer. Algumas entrevistadas defendem uma intervenção na educação através de estratégias *centradas nas raparigas* (de *empowering*), no sentido de as preparar, simultaneamente, para formas mais *poderosas* e audazes de enfrentar o mercado de emprego e a esfera doméstica.

As questões deixadas de fora e os novos desafios

Desta análise, alguma reflexão crítica nos fica. Uma das questões importantes a destacar é a ausência, no movimento feminista, de alguma estrutura entre professores/as para tratar as questões de género na escola coeducativa portuguesa. Encontramos mulheres individuais a fazê-lo, mas não está constituído um lobby que promova estas questões.

Uma outra diz respeito ao facto de que, pelos discursos das entrevistadas, parece partir-se do pressuposto que, apesar de tudo, a coeducação é um bem em si. Podemos ainda constatar que estão ausentes as questões da articulação com as reformas e com o Estado e não é questionada a problemática do ensino técnico vocacional e profissional reintroduzido pela "reforma Seabra". A década de 70, em Portugal, constitui um período de esperança em relação aos benefícios da expansão da escola coeducativa, mesmo para as questões de género. Os finais dos anos 80 e princípios de 90 têm recolocado a educação formal no centro dos debates, na medida em que se tem constatado que, apesar do facto das raparigas, de uma forma geral, parecerem alcançar maior sucesso escolar do que os rapazes, isso não se tem consubstanciado em correspondentes posições no mercado de emprego, uma vez

que a estrutura patriarcal na família e no trabalho pago não tem sido eficazmente desafiada.

Como diz Weiner (1994), resta-nos debater como poderemos gerar, implementar e manter a mudança? A nível internacional assistimos a um recrudescimento da Nova Direita que tenderá, muito provavelmente e na opinião de algumas analistas (Arnot 1993), a alargar o abismo de classe entre as carreiras educativas das raparigas da classe média e as da classe trabalhadora.

Por tudo isto, há ainda muito a debater sobre como dar forma ao nosso trabalho como educadoras, incluindo a problemática da mudança no que diz respeito à desigualdade de género. Uma outra questão à qual temos de responder colectiva e cuidadosamente é: o que significa o conceito de democracia na educação, relativamente às questões de género? Como diz Arnot (1993), não podemos aceitar as definições de democracia baseadas nos princípios liberais, nem assentar a política democrática nos interesses das mulheres enquanto mulheres num sentido simples e linear. É tempo de lutar contra as múltiplas formas em que a categoria "mulheres" é construída na subordinação. É tempo de mudar as formas de luta pela justiça social e dar forma a novas definições de cidadania em que todas as mulheres tenham lugar (Arnot, 1993a). Como também afirma Weiler (1987), estamos agora envolvidas/os numa batalha sobre o significado da educação e da democracia, batalha entre os que procuram uma sociedade mais igual, participativa e justa, e aqueles que restringiriam o acesso ao conhecimento e ao poder apenas às elites.

CAPÍTULO SEXTO BIBLIOGRAFIA

1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana M. N. (1987) "As mulheres e as ciências sociais: os sujeitos e os objectos de investigação", in *A Mulher e o Ensino Superior, a Investigação Científica e as Novas Tecnológica em Portugal*, Actas do Seminário, Dez. de 1986.
- ALTHUSSER, L. (1974) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa: Presença.
- ARAÚJO, Helena C. (1988) "Procurando as Lutas Escondidas através das Histórias de Vida", *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº6.
- ARAÚJO, Helena C. (1992) "As Professoras Primárias na Viragem do Século: uma Contribuição para a História da sua Emergência no Estado (1870-1910)", in *Organização e Trabalho*, nºs 5/6, pp 127-139.
- ARAÚJO, Helena C. (1993a) *The Construction of Primary Teaching as Women's Work in Portugal (1870-1933)*, Dissertação de Doutoramento (PhD), Open University.
- ARAÚJO, Helena C. (1993b) "Uma outra visão sobre o professorado em Portugal", *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº 4, Dez. 1993, pp 161-183.
- ARAÚJO, Lucília; FERNANDES, Laura; MAGALHÃES, M.J. (1993) "A Igualdade de Oportunidades na Educação das Raparigas — A Ideologia da Complementaridade nas Representações Sociais sobre o Género (um estudo de caso)", comunicação apresentada na II Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro 1993.
- ARNOT, Madeleine (1993a) "Feminism and Democratic Education", in ARNOT e WEILER (org.) *Feminism and Social Justice in Education — International Perspectives*, Londres: Falmer Press.
- ARNOT, Madeleine (1993b) "A Crisis in Patriarchy? British Feminist Educational Politics and the State Regulation of Gender", in ARNOT e WEILER (org.) *Feminism and Social Justice in Education — International Perspectives*, Falmer Press.
- BALBUS, I. (1990), "Michel Foucault y el Poder del Discurso Feminista", in BENHABIB e CORNELL (org.) *Teoria Feminista y Teoria Critica*, Valência: Edicions Alfons El Magnànim - Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, pp169-192.
- BALL, S. (1990), "Policy Matters" in *Politics and Policy Making in Education (Exploration in Policy Sociology)*, Londres: Routledge.
- BANKS, Olive (1986) *Faces of Feminism*, Oxford: Basil Blackwell.
- BARDIN, L. (1977) *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- BARRENO, Isabel (1976) *A Imagem da Mulher na Imprensa*, Lisboa: CCF.
- BARRENO, Isabel (1985) *O Falso Neutro — Um Estudo sobre a Discriminação Sexual no Ensino*, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, col. Educação nº1.
- BARRENO, Isabel (s/d) "A Função Materno-Doméstica da Mulher", texto policopiado.
- BARRETT, Michèle (1980) *Women's Oppression Today - Problems in Marxist Analysis*, Londres: Verso Editions.
- BARRETT, Michèle (1992) "Words and Things: Materialism and Method in Contemporary Feminist Analysis", in BARRETT e PHILLIPS (1992) *Destabilizing Theory, Contemporary Feminist Debates*, Oxford: Polity Press, pp 201-219.
- BEECHY, Veronica (1987) *Unequal Work (Questions for Feminism)*, Londres: Verso.
- BENAVENTE, Ana et. al. (1987) *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa: IED.
- BERNSTEIN, B. (1977) *Class, Codes and Control*, Vol III, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de Investigación Educativa. Guia Practica*, Barcelona: Ediciones CEAC.
- BIVAR, M^a de Fátima (1975) *Ensino Primário e Ideologia*, Lisboa: Seara Nova.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. (1970) *La Reproduction: Éléments pour une Theorie du Système de l'enseignement*, Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P. (1989) *O Poder Simbólico*, Lisboa: Difel.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C (1964) *Les Héritiers*, Paris, Minuit, in MÓNICA, M.F. (1981), *Escola e Classes Sociais*, Editorial Presença, GIS.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BRANDÃO, E. (1979) *Estereótipos em Manuais Escolares*, Lisboa: Cadernos Condição Feminina nº 9.
- BURSTYN, Joan N. (1987) "History as Image: Changing the Lens", *History of Educational Quarterly*, Vol.27, nº2, pp 167-180.
- BUTLER, Judith (1990) "Variaciones sobre Sexo e Género. Beauvoir, Wittig y Foucault", in BENHABIB e CORNELL (org.as) *Teoria Feminista y Teoria Crítica*, Valência: Edicions Alfons El Magnànim - Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.
- CARDOSO, Ruthe C. (1991) "A Sociedade em Movimento: Novos Actores Dialogam com o Estado", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, Coimbra, pp 129-134.
- CARNOY, M.; e LEVIN, H. (1985) *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford University Press, California.
- CARR, W.; e KEMMIS, S., (1986) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, Londres: The Falmer Press.
- CARR, W.; e KEMMIS, S. (1988) *Teoria Crítica de la Enseñanza*, Barcelona: Ed. Martinez Roca.
- CCF (1979) "A imagem feminina nos manuais escolares", *Boletim 2*, Abril-Junho79, pp15-18.
- CCF (1979) "Recomendação sobre manuais escolares da Comissão da Condição Feminina", in *Boletim 2*, Abril-Junho 79, pp 43.
- CIDM (1993) Portugal, *Situação das Mulheres 1993*.
- COHEN, Jean L. (1985) "Strategy or Identity: New Teoretical Paradigms and Contemporary Social Movements", in *Social Research*, vol.52, nº4.
- CORREIA, J.; STOLEROFF, A.; STOER, S., (1989) "A Ideologia da Modernização e o Sistema Educativo", versão provisória.
- CORREIA, J. (1993) "Notas do Módulo de 'Análise de Conteúdo' da disciplina de Metodologia de Investigação Pedagógica do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social", Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- CORTESÃO, Luiza (1982) *Escola Sociedade, Que Relação?*, Porto: Afrontamento.
- COTT, Nancy F. (1986) "Feminist Theory and Feminist Movements: The Past Before Us", in MITCHELL e OAKLEY (org.) *What is Feminism?* Oxford: Basil Blackwell.
- CRUZ, Ana Mª (1991) *Urdir a Teia, Tecer a Vida, Projecto feito em Sororidade com alguns Grupos de Mulheres do Norte*, Cadernos da Condição Feminina, Lisboa: CIDM.
- D'ARMADA, Fina (1988a) "Masculino é Totalidade", in *Ideias/Comentários, Comércio do Porto*, de 22 de Abril de 1988.
- D'ARMADA, Fina (1988b) "O Sexo das Palavras", in *Ideias/Comentários, Comércio do Porto*, de 1 de Maio de 1988.
- D'ARMADA, Fina (1988c) "Quando Eu For Grande", in *Ideias/Comentários, Comércio do Porto*, de 6 de Maio de 1988.
- D'ARMADA, Fina (1994) "Uma Viagem nas Naus de Vasco da Gama", *Revista do Expresso*, 30 de Dezembro de 1994.
- D'ARMADA, Fina: (1984) História da Instrução Feminina, in *Jornal de Notícias*, Última Página. Contém 10 fascículos:
- 1 - "Antes da Primeira Escola", JN de 27/1/84;
 - 2 - Estudando em Escolas Masculinas", JN de 3/2/84;
 - 3 - "Os Séculos XVII e XVIII", JN de 10/2/84;
 - 4 - "De 1815 a 1870", JN de 17/2/84;
 - 5 - "Os Professores Há Cem Anos", JN de 24/2/84;
 - 6 - "Até à República", JN de 2/3/84;
 - 7 - "O Primeiro Liceu e Escolas Técnicas", JN de 9/3/84;
 - 8 - "A Importância do Ensino Particular", JN de 16/3/84;
 - 9 - "Da República ao 25 de Abril", JN de 23/3/84;
 - 10 - "Nos Nossos Dias", JN de 30/3/84.
- D'ARMADA, Fina: (1987) "De Carolina a Pintasilgo o passo de caracol", in *Artemísia, Textos Feministas*, nº 3.

- DEEM, Rosemary (1992) "Feminist Interventions in Schooling 1975-89", in RATTANSI e REEDER (org.) *Rethinking Radical Education - Essays in Honour of Brian Simon*, Londres: Lawrence e Wishart.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. (1982) *Dicionário das Ciências da Linguagem*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- EDER, K. (1985) "The «New Social Movements»: Moral Crusades, Political Pressure Groups, or Social Movements?", in *Social Research*, Vol. 52, nº 4, pp 869-890.
- ESTEVES, J. G. (1992) *A Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, Uma Organização Política e Feminista (1909-1919)*, Lisboa: ONGs do Conselho Consultivo da CIDM.
- FERNANDES, Laura (1993)
- FERRAROTI, F. (1983) *Histoire et Histoires de Vie*, Paris: Livrairie des Méridiens.
- FERREIRA, Virgínia (1987) "Ciência e Feminismo — um Namoro Condenado?", in *A Mulher e o Ensino Superior, a Investigação Científica e as Novas Tecnológica em Portugal*, Actas do Seminário, Dez. 1986.
- FERREIRA, Virgínia (1988) "O Feminismo na Pós-Modernidade", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 24, pp 93-105.
- FERREIRA, Virgínia (1993) "Principais Teorias Sociológicas sobre a Inserção das Mulheres no Sistema de Emprego", conferência proferida na FPCEUP, em 12 de Fev. de 1993.
- FIADEIRO, M^a Antónia (1989) *Cronologia da Luta das Mulheres 1974-1988*, Edição da Liga dos Direitos das Mulheres (L.D.M.), 4 de Março de 1989.
- FONSECA, J. (1994) *Representações Femininas nos Manuais Escolares de Aprendizagem da Leitura do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Collecção Mudar as Atitudes, nº 11, CIDM.
- FONTAINE, Anne Marie (1977) "A Discriminação Sexual dos Papéis Sociais nos Manuais Portugueses de Aprendizagem da Leitura", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, pp 149-183.
- FREIRE, P. (1974) *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARCIA ALONSO, Luisa (1988) "A avaliação do Professor como Instrumento de Inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores", in *Ser professor, Contributos para um Debate*, Porto: SPZN.
- GARCIA ALONSO, Luisa (1991) "Contributos para a Definição de um Modelo Profissional dos Professores", Actas da Conferência Nacional, Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional.
- GHIGLIONE et. al. (1980) *Manuel d'Analyse de Contenu*, Paris: Livrarie Armand Colin.
- GIMENO SACRISTAN (1988) *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*, Madrid: Morata.
- GOMES, Bertina de Sousa (1992) *Fareginhas, Memória de um Projecto*, CIDM, Ministério do Emprego e da Segurança Social (financiado pelo FNUAP).
- GONZÁLEZ, M^a Teresa; e ESCUDERO MUNOZ, J. M. (1987) *Inovación Educativa: Teorias y Procesos de Desarrollo*, Barcelona: Editorial Humanitas.
- GRÁCIO, S. (1982) "Escolarização e Modos de Integração na Formação Social Portuguesa (1950-1978)", in *Análise Psicológica*, 4 (II):473-495.
- HANNAM, June (1993) "Women, History and Protest" in RICHARDSON, Diane e ROBINSON, Victoria (1993) *Introducing Women's Studies*, Feminist Theory and Practice, pps. 303-323
- HARVEY, D. (1989) *The Condition of Postmodernism*, Oxford: Basil Blackwell.
- HOOKS, Bell (1984) "Feminist: A Movement to End Sexist Oppression" in PHILLIPS (1987) *Feminism and Equality*, Londres: Basil Blackwell.
- HUBER, J. (1983) "Uma Girândola de Ideias. O Espectro Político-ideológico do Movimento Alternativo", in HUBER, Joseph (s/d) *Wer Soll Das Alles Ändern / Die Alternativen Der Alternativbewegung*, Berlin: Rotbuch Verlag.
- HUMM, Maggie (1989) *The Dictionary of Feminist Theory*, Londres: Harvester Wheatsheaf.
- JAMES, Susan (1992) "The Good-enough Citizen: Female Citizenship and Independence", in JAMES e BOCK (org.) *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Feminist Politics, Female Subjectivity*, Londres: Routledge.
- JOAQUIM, Teresa (1983) *Dar à Luz*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- JOAQUIM, Teresa (1985) *Mulheres de Uma Aldeia*, Lisboa: Ulmeiro-Fémia.
- KEMMIS, S. (1988) *Alá de la Teoria de la Reprodución*, Madrid: Morata.
- KONING, Maryke (1986) "Da Palavra à Acção: História de Um Processo de Consciencialização de Mulheres", in *Análise Social*, Vol. XXII, 3^a-4^a, pp827.

- LEAL, Ivone (1979) *A imagem Feminina nos Manuais Escolares*, Lisboa: Cadernos Condição Feminina nº11.
- LEAL, Ivone (1982) *O Masculino e o Feminino em Literatura Infantil*, Lisboa: Cadernos condição Feminina nº16.
- LISTON, D.P. e ZEICHNER, K.M. (1993) *Formacion del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarizacion*, Madrid: Morata.
- LOURENÇO, Clara (1993) "Símbolo, Ciência, Discursos e Relações Sociais de Sexo. Subsídios teóricos para um debate sobre a igualdade de oportunidades educativas entre rapazes e raparigas" Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à FPCE da Universidade de Coimbra.
- MACKINNON, Catharine A. (1989) *Towards a Feminist Theory of the State*, Harvard University Press.
- MAGALHÃES, M.J.; FERNANDES, M.L.; OLIVEIRA, O.G. (1991) *História de Vida de Uma Operária Corticeira*, Lisboa: Edição das ONGs-CIDM.
- MIDDLETON, Sue (1993) *Educating Feminists - Life History and Pedagogy*, Nova Iorque: Teachers College Press.
- MILLET, Kate (1974) *Política Sexual*, Lisboa: Dom Quixote.
- MITCHELL, Juliet (1986) "Reflections on Twenty years of Feminism", in MITCHELL, e OAKLEY (org.) *What is Feminism?*, Oxford: Basil Blackwell.
- MITCHELL, Juliet e OAKLEY, Ann (1986) *What is Feminism?* Oxford: Basil Blackwell.
- MÓNICA, M^a Filomena (1978) *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Editorial Presença / Gabinete de Investigações Sociais.
- NUNES, S. (1971) *Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais*, Lisboa: GIS.
- OAKLEY, Ann (1992) "Interviewing Women, a Contradiction in Terms", in ROBERTS, (org.) *Doing Feminist Research*, Londres: Routledge Kegan Paul.
- OFFE, C. (1984) *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*, Rio: Tempo Brasileiro.
- OFFE, C. (1985) "New Social Movements: Challenging The Boundaries of Institutional Politics" *Social Research*, Vol. 52, nº 4, pp 817-868.
- OFFEN, Karen (1988) "Defining Feminism: A Comparative Historical Approach", in *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Vol.14, nº 1, University of Chicago, pp 119.
- PALLA, M^a Antónia (1979) *Só Acontece aos Outros. Histórias de Violência*, Lisboa: Bertrand.
- PATEMAN, Carole (1992) "Equality, Difference, Subordination: Politics of Motherhood and Citizenship", in BOCK e JAMES (org.) *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Politics, Female Subjectivity*, Londres: Routledge.
- PHILLIPS, Anne (1992) "Classing the Women and Gendering the Class", in McDOWELL e PRINGLE (org.) *Defining Women, Social Institutions and Gender Divisions*, Cambridge: Polity Press and Open University.
- PINTASILGO, Maria de Lourdes (1981) *Os Novos Feminismos, Interrogação para os Cristãos?*, Lisboa: Moraes Editores.
- PIRES, A. P. (1985) (org.) *Mulheres Violentadas, Cartas de Mulheres Espancadas, Violadas, Torturadas, Discriminadas e de Mães Solteiras Dirigidas à CCF*, Lisboa: Regra do Jogo.
- RAMAZANOGLU, Caroline (1992) "Feminism and Liberation", in McDOWELL e PRINGLE (org.) *Defining Women, Social Institutions and Gender Divisions*, Cambridge: Polity Press and Open University.
- RHODE, Deborah (1992) "The Politics of Paradigms: Gender Difference and Gender Disadvantage", in JAMES e BOCK (org.) *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Feminist Politics and Female Subjectivity*, Londres: Routledge.
- RIEPENHAUSEN, T. (1984) *Teorias e Práticas Alternativas na Alemanha de Hoje*, Porto: Edição Terra Viva.
- RIEPENHAUSEN, T. (1985) *Aquela Alemanha Que Vos Seduz*, Porto: Edição Terra Viva.
- ROMÃO, Isabel (1978) *Situação das Mulheres Portuguesas Perante a Educação*, Lisboa: Cadernos Condição Feminina nº 7.
- ROMÃO, Isabel (1987) "Papéis sexuais e formação técnica — a Influência do Sistema de Ensino", in *A Mulher e o Ensino Superior, a Investigação Científica e as Novas Tecnológica em Portugal*, Actas do Seminário, Dez.1986.
- ROMÃO, Isabel (1989) *Distorções Sexistas nos Materiais Pedagógicos, como Identificá-las e como Evitá-las*, colecção Mudar as Atitudes nº 7, CCF.
- ROMÃO, Isabel e BENAVENTE, Ana (1975) "Estudo e Inquérito", UNESCO, não publicado.

- ROSA, M^a de Lourdes (1994) "Cronologia", in MATTOSO (dir.) *História de Portugal*, Oitavo Volume, Lisboa: Círculo de Leitores.
- ROWBOTHAM, Sheila (1973) *Hidden From History, Women's Studies, Sexual Politics*, Pluto Press.
- ROWBOTHAM, Sheila (1976) *Mulheres, Resistência e Revolução*, Lisboa: Iniciativas Editoriais, col. XX-XXI.
- ROWBOTHAM, Sheila (1986) "Feminism and Democracy", in HELD e POLLITT (org.) *New Forms of Democracy*, Open University, SAGE.
- SANTOS, B.S., (1991) "O Estado e os Modos de Produção de Poder Social", in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Actas do I Congresso Português de Sociologia Vol. I.
- SANTOS, B. S. (1988) *Um Discurso Sobre as Ciências*, Porto: Edições Afrontamento.
- SHAW, Jennifer (1980) "Education and the Individual, Schooling for Girls, or Mixed Schooling — a Mixed Blessing?" in DEEM (org.) *Schooling for Women's Work*, Londres: Routledge Kegan Paul.
- SILVA, Regina Tavares (1980) "Organizações Não-Governamentais de Mulheres que Fazem Parte do Conselho Consultivo da CCF", relatório não publicado.
- SILVA, Regina Tavares da (1982) *O Feminismo na Voz de Mulheres escritoras*, Lisboa: Cadernos da Condição Feminina 15.
- SILVA, Regina Tavares; DOMÍNGUEZ, Cristina; e LEMOS Conceição (1979) em *A Imagem da Mulher na Publicidade*, Lisboa: CCF.
- SILVEIRA, Luís Lingnau da (1970) *Coeducação — Regime Jurídico Vigente e Algumas Acheegas para a sua Apreciação*, Lisboa: MEN, GEPAE, DEA.
- SKELTON, Christine (1993) "Women and Education" in RICHARDSON e ROBINSON (org) *Introducing Women's Studies, Feminist Theory and Practice*.
- SOUSA, Antónia (1971) *O Mercado de Trabalho e a Mulher*, Lisboa: Editora Arcádia.
- SPENDER, Dale (1981) *Men's Studies Modified*, Oxford: Pergamon Press.
- STENHOUSE, L. (1975) *An Introduction To Curriculum Research and Development*, Londres: Heinemann.
- STOER, S. (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma Década de Transição*, Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S.; ARAÚJO, H. (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia*, Lisboa: Escher.
- SUBIRATS, Marina e BRULLET, Cristina (1988) *Rosa e Azul. La Transmisión de los Géneros en la Escola Mixta*, Madrid: Ministerio de Cultura, Serie Estudos, 19.
- TORRES, J. (1991) *El Curriculum Oculto*, Madrid: Ediciones Morata.
- TOURAINÉ, A. (1981) *O Pós-Socialismo*, Porto: Afrontamento.
- TOURAINÉ, A. (1985) "An Introduction to The Study of Social Movements", *Social Research*, vol 52, nº 4.
- TOURAINÉ, A. (1992) *Critique de la Modernité*, Paris: Fayard.
- WALBY, Sylvia (1986) *Patriarchy at Work, Patriarchal and Capitalist Relations in Employment*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- WALBY, Sylvia (1990) *Theorizing Patriarchy*, Oxford: Basil Blackwell.
- WEILER, Kathleen (1993) "Feminism and the Struggle for a Democratic Education: A view From the United States", in ARNOT e WEILER (org.) *Feminism and Social Justice in Education — International Perspectives*, Londres: Falmer Press.
- WEINER, Gaby (1994) *Feminisms in Education, An Introduction*, Buckingham: Open University Press.
- WOLPE, Anne Marie e (1978) "Education and the Sexual Division of Labour", in KUHN e WOLPE (org.) *Feminism and Materialism*, Londres: Routledge and Kegan Paul.

2. FONTES CONSULTADAS SOBRE AS ORGANIZAÇÕES FEMINISTAS-DÉCADAS 1970 E 1980

2.1. Periódicos feministas consultados:

- 8 de Março, Jornal Feminista* — Saída Menstrual, Boletim do MLM
- Artemísia, Textos Feministas*, Revista coordenada pelo GMP (Grupo de Mulheres do Porto, com a colaboração do IDM, do Grupo de Mulheres "As Bruxas", do Grupo de Mulheres de Lourosa, e mulheres feministas), consultados os nºs 0, 1, 2 e 3.
- Boletim da CNAC*, CNAC, consultado o nº de Setembro de 1980.
- Boletim do IDM*, órgão informativo do IDM, consultados os nºs 1,2,3 e 4 de 1980 e 1981.
- Da Mulher*, Boletim do Grupo da Mulher da AAC (consultados os nºs 1 de Março de 1977, nº 2 de 1977, nº 3 de 1978, nº 4 de 1979, nº 5 também de 1979).
- Da rede ao nó*, boletim informático da REDE (consultados os nºs de Março de 1981, de Junho de 1982, de Janeiro de 1983).
- Eu Aborto, tu abortas, ela...*, boletim do MGALG (consulta ao nº 2, s/d mas provavelmente de 1976 ou 1977).
- Folha Informativa da CNAC*, consultado o nº22 referente a Janeiro de 1983.
- Informação - pensar lutar no feminino*, boletim da CNQM (consulta aos nºs 0 - Maio de 1978, 1 - Fev. de 1979, 2 - Maio de 1979)
- Lua - Revista Feminista*, II série, revista publicada pelo IDM com a colaboração de várias organizações e mulheres feministas, consultados os nºs 1 de Junho de 1982 e o nº 2 de Dezembro de 1982.
- Lua - Revista Feminista*, Revista publicada pelo IDM, consultado o nº 5, Verão de 1981.
- Mudar a Vida*, publicação mensal do GRAAL (consultado o nº 16 - Abril de 1979).
- Mulher d'Abril*, revista da UMAR (consulta aos nºs 2 de Set de 1978, 7 de Nov. de 1979, 8 de Fev. de 1980, 10 de Set de 1980,
- Mulheres*, Revista do MDM, Directora: Maria Lamas; Subdirectora: Helena Neves; Chefe de Redacção: Maria Teresa Horta (consultados os nºs 29, 31, 33, 34, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 54, 55, 56, 57, 62, 73, 88).
- Situação Mulher*, Boletim do GAMP, consultado o nº 2 de Março de 1980.

2.1. Consultas sobre a actividade dos grupos feministas:

(Foram feitas consultas sobre as organizações feministas: CLA-Comissão de Mulheres pela Legalização do Aborto e em Defesa de uma Maternidade Responsável; CNAC-Campanha Nacional pelo Aborto e Contracepção; Comissão Unitária Dinamizadora de Candidatas Mulheres; CNM - Coordenadora Nacional de Mulheres; CNQM - Comissão Nacional para a Questão da Mulher; Cooperativa Editora das Mulheres; GAMP-Grupo Autónomo de Mulheres do Porto; GML-Grupo de Mulheres de Lourosa; GMP-Grupo de Mulheres do Porto, Artemísia; Grupo da Mulher da AAC-Coimbra; Grupo de Mulheres "As Bruxas"; Grupo de Mulheres "8 de Março"; Grupo de mulheres da Faculdade de Letras — AE da F.L. do Porto, IDM-Informação Documentação Mulheres; LDM-Liga dos Direitos das Mulheres, MCALG-Movimento para a Contracepção e Aborto Livres e Gratuitos, MLM-Movimento de Libertação da Mulher)

CLA (Comissão de Mulheres pela Legalização do Aborto e em Defesa de uma Maternidade Responsável)

Semana da Legalização do Aborto, Jornal da CLA, CNAC e IDM, número dedicado à campanha do aborto, edição elaborada pelas jornalistas Antónia de Sousa, Maria Antónia Palla e Maria Antónia Fiadeiro.

CNAC (Campanha Nacional pelo Aborto e Contracepção):

"Abaixo-assinado, em protesto contra a incriminação da jornalista Maria Antónia Palla", CNAC (um exemplar não preenchido).

"Aborto, direito da mulher a decidir", CNAC - Porto, 27 de Novembro de 1982, panfleto de dinamização da campanha do aborto, (fazendo balanço das discussões no Parlamento a 9, 10 e 11 de Novembro).

"Apelo da campanha Internacional pelo direito ao aborto (CIDA). Direito ao Aborto! Não à esterilização forçada! As mulheres que decidam!", CNAC (1979?, antes de 31 de Março), texto policopiado, a anunciar a Jornada Internacional de Luta de 31 de Março de 1979.

Boletim da CNAC, de Setembro de 1980, CNAC.

Cartaz a anunciar uma festa na sala do Instituto de Serviço Social do Porto para 29 de Maio, CNAC - Porto (s/d, mas provavelmente de 1983), com a participação da Júlia Correia com a peça de teatro "Mesa. Palvara de Mulheres".

"CNAC: as mulheres acusam a lei do aborto" *Da Mulher*, 1979, nº 5, periódico do GRUPO DA MULHER DA AAC, Coimbra.

"Contracepção para não abortar! Direito ao aborto para não morrer!", CNAC - Porto (s/d, mas provavelmente de 1983), panfleto a convidar para uma festa-debate no Instituto de Serviço Social do Porto, dia 29 de Maio das 5h da tarde até à meia-noite.

"Contracepção para não abortar! Direito ao aborto para não morrer!", CNAC - Porto, Novembro de 1982, panfleto de divulgação da campanha do aborto [anuncia a formação da CNAC desde 1979].

"Contributo para a discussão sobre as perspectivas para a campanha nacional", CNAC (1979?) texto policopiado, fazendo um balanço da sessão pública na Voz do Operário e anunciando as principais tarefas que se avizinham para as férias e depois.

"Da Luta das Mulheres pela Legalização do Aborto", *Lua - Revista Feminista*, Dez 1982, Anónimo, pág. 31-32.

"Ficha de adesão", CNAC, (3 exemplares, dos quais um está preenchido por uma mulher e outro por um homem).

Folha Informativa, Janeiro de 1983, nº 22, CNAC.

"II reunião da CNAC em Lisboa no dia 11 de Março", *Da Mulher*, 1979, nº 4, periódico do GRUPO DA MULHER DA AAC, Coimbra.

"Manifesto", CNAC, s/d mas provavelmente do princípio de 1979 — refere-se ao ano internacional da criança. (Assinam Comité Nacional pelo Aborto e Contracepção, que depois será substituído por Campanha Nacional pelo Aborto e Contracepção).

"Nós abortámos...", CNAC (1979) um exemplar do abaixo assinado [não preenchido].

PALLA, Maria Antónia, "Aborto: A Grande Luta das Mulheres", pág. 32 e seg.s, *Lua - Revista Feminista*, Ano II, nº1, Junho 1982.

"Pela Legalização do Aborto" — "Contracepção para não abortar, direito ao aborto para não morrer, por uma maternidade consciente", CNAC - Porto, Outubro de 1982, panfleto de dinamização da campanha do aborto (a anunciar as discussões dos três projectos-lei sobre protecção e defesa da maternidade, garantia do direito ao planeamento familiar e à educação sexual e interrupção voluntária da gravidez, para dias 9, 10 e 11 no Parlamento).

"Plataforma da Campanha Nacional pelo aborto e contracepção", CNAC (s/d, mas provavelmente de 1979), Lisboa.

"Projecto de decreto-lei elaborado pela CNAC", *Situação Mulher*, 1980, nº2 (Março), periódico do GAMP, GRUPO AUTÓNOMO DE MULHERES DO PORTO.

"Proposta de plataforma da CNAC", *Da Mulher*, 1979, nº 4, periódico do GRUPO DA MULHER DA AAC, Coimbra.

"Sexualidade, Aborto e Contracepção - Situação Internacional", Maio de 1982?, CNAC.

SOUSA, Antónia de; PALLA Maria Antónia; e FIADEIRO, Maria Antónia (1982?) (ed.) *Semana da Legalização do Aborto*, boletim da CLA, CNAC e IDM.

CNM - Coordenadora Nacional de Mulheres

FIADEIRO, M^a Antónia (1989) *Cronologia da Luta das Mulheres 1974-1988*, Edição da Liga dos Direitos das Mulheres (L.D.M.), 4 de Março de 1989.

CNQM - Comissão Nacional para a Questão da Mulher

Informação - pensar lutar no feminino, boletim nº 0 - Maio de 1978;

Informação - pensar lutar no feminino, boletim nº 1 - Fev. de 1979;

Informação - pensar lutar no feminino, boletim nº 2 - Maio de 1979.

Comissão Unitária Dinamizadora de Candidatas Mulheres:

"Manifesto às Mulheres", Porto, 23/9/79, COMISSÃO UNITÁRIA DINAMIZADORA DE CANDIDATAS MULHERES, panfleto assinado por 17 mulheres.

"Pela Resposta Unida das Mulheres", Porto, 18 de Setembro de 1979, COMISSÃO UNITÁRIA DINAMIZADORA DE CANDIDATAS MULHERES, panfleto de convite para um plenário a realizar na Cooperativa Árvore, Porto no dia 23 às 15h30, assinado por 7 mulheres da lista assina transcrita.

Cooperativa Editora das Mulheres

"As Mulheres Rompem o Cerco", Cooperativa Editora das Mulheres, s/d, panfleto de divulgação da sua actividade editorial, anunciando a saída do livro com o mesmo título.

Panfleto de divulgação da sua actividade editorial e solicitação de participação Cooperativa Editora das Mulheres, s/d.

GAMP — Grupo Autónomo de Mulheres do Porto

"8 de Março - Dia Internacional da Mulher", Panfleto de convite às comemorações do 8 de Março, GAMP (1979).

"Dirigente Feminista Francesa Falou Sobre Problemas de Mulheres", in Jornal de Notícias de 18/1/79, artigo onde se fala do GAMP, dos seus objectivos e actividades.

"Manifesto às Mulheres", GAMP (s/d), panfleto de divulgação que ficou conhecido por "manifesto cor-de-rosa", também porque está impresso nessa mesma cor.

"Mulheres Lutam Pela Emancipação", in Comércio do Porto, 18/1/79, conferência de imprensa do GAMP.

"Por Um Movimento Autónomo de Mulheres!", panfleto de divulgação do Gamp, 8 de Abril de 1978.

Situação Mulher, nº 2, Mar.80, GAMP.

GML (Grupo de Mulheres de Lourosa)

"A Freguesia de Lourosa", GML, uma pequena monografia sobre Lourosa.

Projecto de Lei nº 385/III, do Grupo Parlamentar do Partido do Centro Democrático Social, para elevação de Fiães (Concelho da Feira) à categoria de vila.

"As Mulheres e a Teologia", GML, in *Artemísia, Textos Feministas*, nº3 (Julho/87).

"Leve o Tempo que Levar", GML, in *Artemísia, Textos Feministas*, nº2 (Outubro/85).

GMP - Grupo de Mulheres do Porto (Artemísia)

"A Foz Está Viva", GMP, texto de apoio de autoria de Raul Brandão, que fazia parte de um diaporama com o mesmo título, utilizado para animar sessões culturais.

"Acampamentos europeus e acções directas não violentas", GMP, texto de apoio policopiado sobre a 10^a Marcha Internacional Não Violenta Pela Desmilitarização, realizada entre Arhus, Silkeborg e Viborg, na Dinamarca, sem data mas provavelmente de 1986.

Carta de apresentação do Grupo de Mulheres do Porto, GMP (8 de Maio de 1983), (anunciando que o grupo se vem reunindo há cerca de um ano e designando-se M.A.R.) a convidar para um encontro a realizar no Outono desse ano.

Carta dirigida à direcção do CCD da Segurança Social a solicitar a participação do respectivo rancho folclórico na festa de solidariedade com a Cooperserdo, dia 19 de Fevereiro, GMP (9 de Fevereiro de 1983).

Carta dirigida a Io Apoloni para solicitar a sua participação numa festa de solidariedade com a Cooperserdo, GMP (1982).

Carta dirigida a Irene Cruz para solicitar a sua participação numa festa de solidariedade com a Cooperserdo, GMP (30 de Novembro de 1982).

Carta enviada depois do 2º Encontro Nacional de Mulheres Feministas, datada de 22 de Fevereiro, GMP (1985), a convidar para o encontro realizado a 2 de Março e a anunciar a estadia da Viviane e da Toni que estavam a dar cursos de Wen-Do e de ginástica da menstruação.

Cartaz de anúncio à festa de solidariedade com a Cooperserdo, GMP (1983).

- Cartaz para anunciar o "2º Encontro Nacional de Mulheres Feministas" a realizar no Porto entre 15 a 19 de Fevereiro de 1985, GMP (s/data mas provavelmente de finais de 1984) contendo o programa.
- "Comunicação sobre o trabalho desenvolvido com o Grupo de Mulheres de Lourosa", GMP, texto policopiado.
- Convite para a festa de solidariedade com a Coopserdo, dia 19 de Fevereiro, GMP (1983) [aqui o grupo auto-intitula-se M.A.R., mas esta designação não se manteve].
- Convite para uma sessão-encontro de mulheres no Suribachi, R. do Bonfim, 136/140, sobre o livro de Isabel do Carmo e Fernanda Fráguas *Putas de Prisão*, anunciando a presença de Isabel do Carmo, GMP (s/d) [ainda aparece a designação M.A.R.]
- "Extracto do livro *Mulher Dividida*", GMP, texto de apoio policopiado.
- "Movimentos no estrangeiro", GMP, texto de apoio policopiado.
- "Quem ajuda a Coopserdo", GMP (s/d, mas provavelmente de Fev. 1983), panfleto editado durante a campanha de solidariedade para com essa cooperativa de mulheres e a convidar para a festa de solidariedade no dia 19 de Fevereiro, às 15h 30, no Sindicato dos Trabalhadores do Comércio, R. Fernandes Tomás, 626.
- "Triangular", de 2 de Maio de 1986, GMP, carta enviada para convidar as mulheres a participar no encontro de 17 de Maio para "dar achegas para o projecto da Artemísia nº 3".

Grupo da Mulher da AAC (Coimbra):

- "O aborto em tribunal: Duas histórias iguais a tantas outras - Conceição Massano e Io Apoloni" (s/d), GRUPO DA MULHER DA AAC, panfleto.
- "O julgamento de Maria Antónia Palla - Em tribunal os direitos da mulher" (s/d), GRUPO DA MULHER DA AAC, panfleto.

Grupo de Mulheres "As Bruxas" (Lisboa):

- "Percursos. Para uma História do Feminismo em Portugal", Grupo de Mulheres "As Bruxas", in *Artemísia, Textos Feministas*, nº1 (Janeiro 85).

Grupo de Mulheres "8 de Março"

- Convite para uma festa na Faculdade de Letras de Lisboa, para comemorar o 8 de Março, Grupo de Mulheres '8 de Março', 1980.

Grupo de mulheres da Faculdade de Letras (AE da F.L. do Porto)

- "Quotidiano da Mulher, a mulher e a cultura", (19??) GRUPO DE MULHERES DA FACULDADE DE LETRAS (AE DA F.L. DO PORTO), panfleto de divulgação de um colóquio-debate-conversa sobre o tema em epígrafe, com a participação do GAMP, quarta-feira, dia 24 às 17h30.

IDM (Informação Documentação Mulheres)

- Folheto de divulgação (1987) noticiando a sua formação dez anos antes, em 1977.
- "Carta do IDM (Informação Documentação Mulheres) À Conferência de Nairobi", in *Artemísia, Textos Feministas*, nº2 (Outubro 85).

LDM — Liga dos Direitos das Mulheres

- FIADÉIRO, M^a Antónia (1989) "Cronologia da Luta das Mulheres 1974-1988", Edição da Liga dos Direitos das Mulheres (L.D.M.), 4 de Março de 1989.
- LDM (1986) Carta de apresentação e convite para o encontro realizado a 21 de Maio de 1986 no Castelo de S. Jorge.
- "O que é a Liga? O que vamos fazer.", panfleto de divulgação da Liga dos Direitos das Mulheres, Lisboa: 21 de Maio de 1986.

MCALG — Movimento para a Contracepção e Aborto Livres e Gratuitos

- "Aborto e Contracepção, Direito ao Nosso Corpo!!!" MCALG, sem data, brochura.

MLM — Movimento de Libertação da Mulher

- MLM, Dossier dos Arquivos da CIDM, Lisboa.
- "Organizações de Mulheres contra incidentes do Parque Eduardo VII", Expresso de 15-2-75.
- Panfleto, sem data, mas provavelmente do final de 74 ou princípio de 75, a convidar para a manifestação no Parque Eduardo VII, MLM.

Outras fontes consultadas:

- "8 de Março. Dia Internacional da Mulher", 1979, COMISSÃO CULTURAL DA RIOCOOPE, (contém um poema inédito "8 de Março de 1887".
- "Aborto: Uma questão também política. Helena Roseta conseguiu abrir discussão no PSD", JN de 11.03.1982.

- "Assembleia da República. Igualdade para as Mulheres na Participação autárquica - propôs a socialista Teresa Ambrósio", JN de 11.03.1981.
- "Comissão da Condição Feminina. Desenvolvimento da Mulher na História e na Família", JN de 19 de Novembro de 1980, inclui fotografia de Isabel Barreno.
- "Conferência da Mulher Trabalhadora. Carta Reivindicativa exclui direito ao aborto", *Jornal de Notícias* de 8/11/1978, onde se noticia que "foi afirmado que «nem todos os trabalhadores estão preparados para admitir o aborto» e que Maria Antónia Fiadeiro propôs uma adenda ao ponto 6 da carta reivindicativa onde se dizia textualmente «pela despenalização e regulamentação do aborto ...». Mais ainda noticia que "a proposta foi saudada entusiasticamente pelos presentes mas um dirigente da União dos Sindicatos de Leiria, que se inscrevera para dela discordar, sublinhou a «falta de preparação dos trabalhadores para compreender o problema» (...) «o movimento sindical não pode correr tais riscos» ..."]
- "Conferência Sindical Nacional sobre os Problemas da Mulher Trabalhadora", CGTP/IN, Dossier de apoio.
- "COOPERSERDO" (s/d) panfleto de divulgação dos seus serviços e contando um pouco da sua história.
- "Cooperserdo", fanfleto de divulgação dos seus serviços em Évora, Lisboa e Porto.
- "Cooperserdo: mulheres que pensam...", panfleto, ??? Filcoop ???, 10 de Julho de 1981.
- "Entrevista exclusiva. Lurdes Pintasilgo: A "rede" de mulheres existe...", O Jornal de 30 de Outubro de 1981.
- "História das manifestações inova-se. Subitamente as mulheres exprimem-se na rua", artigo de Francisco Vale, O Jornal de 12.11.1982.
- "Io Apoloni no Porto, «Viver Mulher» — o espectáculo, JN (198?)
- "Mulher-Juiz: um rosto diferente no tribunal de S. João Novo", talvez a notícia da assumpção de funções da primeira mulher-juiz em Portugal, JN de 1.03.1981 .
- "Mulheres do PSR em defesa da mulher. Dar voz a quem a não tem devido ao seu isolamento — síntese de Alda de Sousa", JN de 14.9.1985 (Contém fotografia das candidatas no Magestic, Porto).
- "Mulheres Organizadas — «rede»", in *Vida Nova*, boletim da comunidade cristã de base de Mozelos, dezembro de 1982)
- "Na SECS, Função Materno-doméstica questionada em seminário", *Primeiro de Janeiro* (18 de Novembro de 1980) onde se noticia as sessões orientadas pela "escritora e socióloga Isabel Barreno".
- Organizações Não-Governamentais - Conselho Consultivo da CCF, Actas das Reuniões.
- Organizações Não-Governamentais - panfleto sem data, provavelmente de 1989 ou 1990, com a lista das Organizações membros do CC da CCF, incluindo um pequeno texto sobre cada uma.
- "Rede de Mulheres responde a notícia «aviltante» 'receiam que Lurdes Pintasilgo constitua um partido político', JN de 3 de Novembro de 1981 .
- ROMÃO, Isabel (19??) "Mudar as Atitudes — Materiais de Formação não Publicados", Anexo 2.
- "Seminário da Comissão da Condição Feminina. esmistificar o papel da mulher doméstica." Contém fotografia das participantes, afirmando que estavam 30 mulheres presentes, JN de 18 de Novembro de 1980.
- SILVA, Regina Tavares (1980) "Organizações Não-Governamentais de Mulheres que Fazem Parte do Conselho Consultivo da Comissão da Condição Feminina", relatório não publicado, Julho de 1980.
- UDP, "Projecto de diploma da UDP sobre interrupção voluntária de gravidez".
- "Vítima de uma acção de despejo, Cooperativa de Mulheres em risco de desaparecer", JN de 16.10.1982, artigo sobre o despejo da Cooperserdo da Av. da Boavista, 1003, onde tinham creche, lavandaria e outros serviços a funcionar.
- Colecção "Mudar as Atitudes":
- Romão, Isabel (1983) Actividades para uma Educação Não Sexista: Sugestões para o Ensino Pré-Primário, Lisboa: CCF.
 - Romão, Isabel (1989) Distorções Sexistas nos Materiais Pedagógicos: como identificá-las e como evitá-las, Lisboa: CCF.
 - Romão, Isabel (1983) Actividades para uma Educação Não Sexista: Sugestões para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, Lisboa: CCF.
 - Henriques, Fernanda (1994) Projectos de Vida, Projectos de Aprendizagem: Estudo Exploratório, Lisboa: CIDM.
 - Fonseca, José Paulo Casimiro da (1994) Quando eu For Grande, Lisboa: CIDM.
 - Fonseca, José Paulo Casimiro da (1994) Representações Feimninas nos Manuais Escolares: de Aprendizagem da Leitura do 1º Ciclo Básico, Lisboa: CIDM.
- CARMO, Isabel do (1985) "Carta ao II Encontro das Mulheres Feministas - 85", in *Artemísia, TExtos Feministas*, nº 2 (Outubro 85)
- "II Encontro das Mulheres Feministas Fev. 85", in *Artemísia, Textos Feministas*, nº3 (Julho/87).

ANEXO 1

**QUESTIONÁRIO
GUIÃO DAS ENTREVISTAS
QUADROS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Porto, 25 de Janeiro de 1994

Cara amiga:

Chamo-me Maria José de Sousa Magalhães, sou docente na Universidade do Minho (CEFOPE) e estou, neste momento, a fazer a minha dissertação de mestrado sobre "o discurso feminista em educação nos anos 70-80 em Portugal", onde pretendo analisar criticamente o feminismo no período considerado e contribuir para fazer um pouco da sua história (ou histórias) reunindo o que sobre educação as feministas em Portugal produziram.

Pretendo realizar um trabalho empírico mais próximo das mulheres que, ao longo destes anos, se congregaram na luta por uma sociedade menos desigual, pelo que tenciono fazer algumas entrevistas mais aprofundadas. Mas, dado o carácter da dissertação de mestrado, não me é possível entrevistar todas as mulheres que eu gostaria. Assim, solicitava-te o esforço de me re-enviar respondido, o mais urgentemente possível, o formulário em anexo.

Um grande abraço,

Gi Magalhães

QUESTIONÁRIO:

Que é para ti o Feminismo?

Como te defines como feminista?

Desde quando te consideras feminista?

Quais foram os principais eventos/actividades em que participaste como feminista?

Estás (ou estiveste) envolvida em algum grupo de intervenção / reflexão feminista? Qual (ou quais)?

Conheces publicações (boletins, panfletos, revistas, livros) feministas dos anos 70 e 80? Quais?

Sabes como se pode ter acesso a essa documentação?

Na tua opinião, existe (ou existiu) movimento feminista em Portugal? Como fundamentas a tua resposta?

Exercestes (ou exerces) algum cargo público (político)?

Sentiste-te confrontar as tuas opções feministas com o cargo?

A educação (o sistema educativo) foi alguma vez alvo da tua reflexão individual? De que forma?

Enquanto feminista, alguma vez reflectiram ou realizaram acções ligadas à educação, de forma colectiva e organizada? Quais?

Gostaria de ter uma opinião tua sobre a educação em Portugal, referindo três principais períodos: no princípio dos anos 70 (Marcelo Caetano e Veiga Simão); logo após o 25 de Abril de 74; e, finalmente na década de 80, já no período da normalização.

Gostaria, também, de conhecer o que pensas sobre o sexismo na educação.

Qual é a tua opinião sobre a coeducação?

Se estivesses (ou estiveres) num cargo dirigente do sistema educativo, que propostas farias (ou farás) para aumentar a igualdade de oportunidades (de acesso e de sucesso) das raparigas na escola?

QUESTIONÁRIO

Que é para ti o Feminismo?

Como te defines como feminista?

Desde quando te consideras feminista?

Quais foram os principais eventos/actividades em que participaste como feminista?

Estás (ou estiveste) envolvida am algum grupo de intervenção / reflexão feminista? Qual (ou quais)?

Conheces publicações (boletins, panfletos, revistas, livros) feministas dos anos 70 e 80? Quais?

Sabes como se pode ter acesso a essa documentação?

Na tua opinião, existe (ou existiu) movimento feminista em Portugal? Como fundamentas a tua resposta?

Exercestes (ou exerces) algum cargo público (político)?

Sentiste-te confrontar as tuas opções feministas com o cargo?

A educação (o sistema educativo) foi alguma vez alvo da tua reflexão individual? De que forma?

Enquanto feminista, alguma vez reflectiram ou realizaram acções ligadas à educação, de forma colectiva e organizada? Quais?

Gostaria de ter uma opinião tua sobre a educação em Portugal, referindo três principais períodos: no princípio dos anos 70 (Marcelo Caetano e Veiga Simão); logo após o 25 de Abril de 74; e, finalmente na década de 80, já no período da normalização.

Gostaria, também, de conhecer o que pensas sobre o sexismo na educação.

Qual é a tua opinião sobre a coeducação?

Se estivesses (ou estiveres) num cargo dirigente do sistema educativo, que propostas farias (ou farás) para aumentar a igualdade de oportunidades (de acesso e de sucesso) das raparigas na escola?

QUADRO I - PRÉ-CATEGORIAS
RESULTANTES DA 1ª ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

PRÉ-CATEGORIAS	Ent.1 pág.	Ent.2 pág.	Ent.3 pág.	Ent.4 pág.	Ent.5 pág.	Ent.6 pág.	Ent.7 pág.	Ent.8 pág.	Ent.9 pág.
O que é o feminismo (1.) "A parte primária que se apreende sobre o feminismo é que as feministas não se apaixonam". (1.1.) 1"o feminismo como reivindicação de. classe média era muito o discurso da esquerda" (1.6) Feminismo e classe social (20.) Feminismo e as mulheres da classe operária: "talvez o discurso da opressão dos operários se sobrepusesse a outros" (1.6.1.) Feminismo e igualdade de género — "o conteúdo económico" "Na raíz... uma opressão económica e também já de poder" (1.2.) Feminismo e mentalidades (1.3.) Feminis e estereótipos sobre as mulheres: "mázinhas vs sisterhood" (1.4.)	1,2,4, 15	1	12,137, 1,2,3 3,4,	1 10, 11 11 19 22	- 8,9 10	1 5 5-6	4	1 2 1 4	
Feminismo pela diferença vs Feminismo pela igualdade (3.)	2,3,4	2,3	18	4	-			1	
8. Houve movimento feminista? 8.1. Aborto / A campanha do aborto: "ponto alto da mobilização": "convergência/reiv feminis com sectores de esq" "orgnac-permanência tempo" "uma reivindicação clara" Abaixo-assinado"Nós abort" Julgamentos-M ^a Ant ^a Palla e Conceição Massano Os prjectos-lei "Não se pensava que o poder recuasse" A objecção de consciência dos médicos, p/x máfé 8.2.Aborto:lei e realidade 8.9. Desfazamento: "A lei antecipou-se antes de nós nos termos emancipado" "CCF — Ms muito conscientes mas que eram muito minoria" 8.8.Principais reivindica do movimento feminista	10 10	- -	4,8,9	3 -	11	2	10 9, 11 9 11 12 11 12 13 13,14 12 13, 14 13,14 10,11	4,5 3 3 3	

¹ Agregar as pré-categorias 1.6. "Feminismo — reivindicação de classe média" + 1.6.1. "Feminismo e as mulheres de classe operária" + 20. "Feminismo e classe social". Ver também a ent.7 (A.S.).

8.3. O que é o movim/ fem? É uma coisa terrível	-	-	14			3	
8.3.1. Os grupos de mulheres são frágeis — as divisões entre as mulheres						22	
8.4. Por um mov/ autónomo de ms		8			4,5		
8.5. Particularidades da luta feminista	-	-	14,			5,20,2	
8.5.1. Feminismo e movi/s alternativos					4	1,22	
8.6. "talvez c/pc impact soc"					8		
8.7. grs de auto-consciência					8-9		
21.3. História do movimento feminista em Portugal		5,8,9,10	10,13 14,15 16, 23, 24	2,12		2	
O contexto para as campanhas feministas - os tabus, "a alergia à ideia de discutir o aborto"						2-3,6	
21.3.4. M ^a Amália Vaz Carval				7			
21.3.5. Campanha/ contrac.				8			
21.3.1. MLM				2,3,49			
Reunião com ms domésticas				,4			
Grs p/ discutir educ filhos				4			
21.3.6. Constituição do IF				17			
21.3.7. Movim/ fem e org. int. (CE, ONU, Cons da Eur, Parlam/ Eur)				16, 17			
21.3.8. A CNAC					2	6-7	
21.3.9. O Grup de Mulheres Port; Revista Artemísia					2,3		
21.3.10. Interc. c/fem.int.					7		
21.3.13. Encontros nac.-casa Ton.					3		
21.3.14. Contactos com o Gr de Ms de Lourosa					7		
21.3.11. Contacto-grs lesbicas					8		
21.3.19. Alterações / código civil					3-4		
21.3.18. As diferentes etapas							3
21.3.17. As Conferências de Mulheres do Norte						16,17	25,18
21.3.16. As "Três Marias" antes do 25/4						2	
21.3.15. GAMP "Tivemos lucidez p/ contra a maré"						2,5,6, 7,8,9	3
O aborto foi o ponto de partida do GAMP -						3	
Composição social do GAMP						7,16	
O GAMP vs MDM e UMAR						8,16	
GAMP vs MLM						8	
GAMP inserido na corrente feminista socialista							
21.3.2. Grupos de tomada de consciência				2,3,5 3			
21.3.3. IDM				2,4,8			
12. Teoria vs Prática	15						
13. Participação política das mulheres	16,		17,8	5			
Mulheres e a representatividade política				5,6			
Mais mulheres para os órgãos de decisão							
13.1. CCF e CC das ONGs	17						
13.1.1. O papel da CCF na negociação c/ governo.				12,15			
13.2 As ms seleccionadas pelos homens		2	17?	5,6			

14. O feminismo como vivência pessoal ¹ "fui sempre feminista mas nunca estive muito envolvida em movimentos" "fiz parte do GAMP, do MLM, ..."		1,5,6,7,8,9,6	4,5,6,14,7	2,8,9,10	4	1-2		5	
14.1. Confrontada pelas suas ideias feministas								17,18	
27. Patriarcado / hierarquia de gén.				15,	10,9				
2. O que é ser mulher	2,4		10,11,13,15						
4. Em Portugal 4.1. "direitos consagrados mas não são exercidos" 4.2. "Comunidade sociol/Port 4.3. MSTavares, VPValente, MAmara 4.4. "Em Port há um défice de consciência cívica" 4.5. Port "risco ao 1/2" 4.6. O poder da Igreja 4.7. A RTP + MSTavares "A RTP não conhece o código civil" 4.7.1. A publicidade na televisão	3,9,19,10	9	17,18	3 24,25	16 21,22			6,7,8 13 8	
28. O que mudou (a nível geral)					11				
29. Empowerment					13,14				
23. Solidariedade feminina			22	22,25				???	
20. Mulheres e classe social		3,4,5							
22. Consciência feminina 22.1. Instrução das mulheres e consciência feminista			3,4,10		14			2, 20	

PRÉ-CATEGORIAS	Ent.1	Ent.2	Ent.3	Ent.4	Ent.5	Ent.6	Ent.7	Ent.8	Ent.9
6. Educação 6.9. Ed, o que mudou? 6.9.1. A desvalorização do ensino - professorado ² 6.14.1. A educação no tempo de Marcelo Caetano 6.14.2. O 25 de Abril 6.12. Ed-feminista: "p/ educar çs nós temos tb q começar p educar os adultos, fazer as duas coisas ao m tempo." "Não acredito que se vai educar as criancinhas p/ a =, qd n se vive essa =! As çs n/ s/ trouxas, n/ s/ parvas!"	7		21	6 12,13	11		1,2	13 14 14,15 15	
					18 19	10			

¹ Era importante mudar o nome desta pré-categoria. Estão aqui testemunhos muito interessantes para aproveitar.

² Agrupar esta pré-categoria 6.9.1. "o professorado" com a categoria 26. "O professorado, as professoras".

6.1. Educação informal	7		14	1	17,	10	1		
6.1.1. Brinquedos			14,15				1		
6.1.2. Imagem, tv, ...					17,18				
6.1.3. Educação familiar	7					10	1		
6.3. Educação formal /	8	14	14,15		19			6	
6.3.1. Manuais								6	
6.3.1.1. Português: "personagens crianças já vão aparecendo" (Ver Ivone Leal) "personagens femininas são muito idealizadas, têm pouco a ver com a realidade"									
6.3.1.2. História								6	
6.2. Ed e mundo feminino	7								
6.5. "preocupação na minha prática pedagógica"		12,19							
"sempre que posso meto a colher"								10	
6.6. Ed em Port (confusão geral)		19,20	18,22						
6.7. A educação e a preparação para o mercado de trabalho:		12,13							
18. Ed. das ms ("clausura...")	23	15,16							
16. A coeducação	21?				21	14			
16.1. Ed Fís p/ rapazes e raparigas: "o corpo" e "o espaço"					19				
16.2. "Às vezes aparecem umas 'tesas' e também há rapazes que 'comem' bem.					20			14	
6.11. Como se constrói o saber									
6.10. Movimento feminista e educação / anos 70					1,11				
6.10.1. Os saberes e os poderes					7,8,				
6.13. Expect dos pais em relação às filhas					12				
6.8. Educação e publicidade ²				6					
6.8.1. Discriminação/estereótipos na publicidade:				6,21					
36. Educação, o que foi feito									1
37. Investigação na educação									1
38. Intervenção ao nível da legislação									3
6.4. Ed formal das raparigas	7,8					14			
24. Estereótipos				24		11			
26. Professorado (as professoras) "Profissão só nas mãos das Ms n/ é boa coisa" ³				13	19			16	
7. Raparigas	15								
7.1. "escolhem cursos tradicional/ masculinos curso= 'enxada'		15	15						
11. A Escola									
11.1. Escola e ci operária	14								
11.2. Escola = rep social	14,20					20			
Suc/ins das rprigs/rpzs	21								
11.2.1. Preconceitos de classe, de raça e de cultura nos professores - Profecia auto-realizada(?)						20,21			
11.3. A escola e os meios de comunicação									

¹ Relacionar com a pré-categoria 6.8. "Educação e publicidade" da Ent.4.

² Talvez seja melhor incluir esta pré-categoria na "educação informal".

³ Agrupar com a categoria 6.9.1. (Corrigir na ent. que está com a numeração 11.4.3.)

11.4. ...a escola ... tenta...		18						16	
11.11. Assédio e abuso sexual dos rapazes; linguagem sexual ofensiva, "as raparigas aguentam tudo"								11, 12	
11.10. O que se tem feito na Escola: filmes, debates, trabalhos para casa, 'o que queres ser quando fores grande, o que querias se fosses doutro sexo...'								10 11	
11.9. Constrangimentos e liberdades dos/as prof.s								10	
11.8. A escola é masculinizada								5	
11.8.1. Na Língua (que "não é democrática")								5,6 16	
11.8.2. Os/As professores/as são muito machistas								16	
11.8.3. Os programas são muito masculinizados (Ed Fís. e Visual e Tecnol, História, etc.)									
11.7. A escola e as escolhas profissionais (Ms s/ saídas de acordo c/a escolaridade)						3		14 14	
11.5. Cultura machista na Escola (nas univ., nos estudantes, nas AAEE)					11 12				
11.6. Vazio educat inst: nem F. nem E.						22			
17. Que fazer? "um espaço para debate" ter cuidado com a dicotomia "falsos privilégios" vs nenhuns "Construir, entre nós, a nossa própria escala de prestígio"	21,22	?	22,23	21?	19,20	21,22	14, 15		4
17.2. Este combate não é exclusivo do feminismo						11		24	
17.1. Que fazer na ed: ¹	20	13,14	22			10			
- o acesso à educação, formação e profissão;						10,11			
- consciencialização dos/as professores/as;								8,9 9 10	5
- mudar a Língua (ir mudando)								19 20	
- na História: é preciso investigar (APEM)									
- temos que mudar as heroínas									
- mudar os programas									
- não esquecer que a mulher foi escravizada									
9. As questões das mulheres, hoje	10	14	12		10,13 15				
9.1. Poder e a governação								7	
9.4. Hostilidade masculina, hoje ("As tias da Comissão Feminina")								8	
9.5. "Não temos muito meio de lutar por não nos juntarmos"									
9.9. "Não vejo saída, estamos numa época muito adormecida"								22,25	
9.8. "Nós mudámos muito e os homens não nos acompanharam"								21	
"Os homens continuam a ter mais disponibilidade para a carreira"									

¹ Agrupámos nesta pré-categoria "Que fazer na educação" o que estava na pré-categoria 15. "O que é que a educação devia fazer?"

32. As mulheres e a religião 32.1. os rituais ... 32.2. o machismo na religião 32.3. N. Senhora: culto feminino 32.4. Os bancos da Igreja; a Linguagem do padre						18, 19		12 12 18	
33. Família está em crise????								13	
29. Contexto social geral 29.1. O papel da info				18,19 19					
21. História das Mulheres 21.1. As Ms em Portugal 21.2. Feminizç da Univ Port 22.4. Ms e Hist: EEUU, Sara Afonso, lobotomias, escrit noez, George de Sand, etc.. 21.5. Brianda de Soles (esposa do Garcia da Horta) 21.6. A mulher qd aparece na História é como santa		16 16, 17,18	4,5,13 16,211 7,18	14 8				9,10 10	
19. Experiência pessoal 19.1 de vida em comunidade 19.2. "...não faço só o frete de dar as aulas e acabar." 19.3. escolhas profissionais	18	11 10,11				13			
10. Projectos pessoais 10.1. "o q é a natureza feminina "... abdagem fenomenológica e interaccionista..." Constança Na Marie Claire (3 anos)	12,13, 2214, 23	3		1,2 6,7					

QUADRO II - CATEGORIAS DO FEMINISMO

Grandes temas	Categorias
Feminismo	- Feminismo nas palavras das mulheres - <i>Tornar-se</i> feminista
Tensões do movimento feminista	- As questões da autonomia do movimento de mulheres - A causa da situação das mulheres: se é um problema de mentalidades ou de exploração económica - Sororidade (sisterhood) ou rivalidade - Divisões entre as mulheres (outras lealdades e a questão da classe social)
Debate entre a igualdade e a diferença	
As lutas das mulheres em 70/80, em Portugal	Fases das lutas das mulheres Organizações, publicações e eventos feministas A "campanha do aborto"
Houve movimento feminista?	

QUADRO III - AS LUTAS DAS MULHERES NOS ANOS 70/80 EM PORTUGAL

Categorias	Sub-categorias
Fases das lutas das mulheres	- Luta pela mudança do código civil (70-78) - Campanha do aborto (78-84) - Divisão do movimento feminista (84-90) - Procura das raízes: viragem para a investigação
Organizações e eventos feministas	- As Três Marias (antes de 25/4/74): As Novas Cartas Portuguesas - O pós 25 de Abril e a relação com a esquerda - O MLM, o GAMP, o IDM/Cooperativa Editora das Mulheres, o IF, O Grupo de Mulheres do Porto, o Grupo de Mulheres de Lourosa, a REDE, a CNAC, o MDM - A revista <i>Lua</i> , a revista <i>Artemísia</i> , a revista <i>Mulheres</i> - Os encontros nacionais feministas - Intercâmbio com o feminismo internacional - As Conferências de Mulheres do Norte
"Campanha do aborto"	- A CNAC, a CLA, o MCALG - Os julgamentos de Maria Antónia Palla e Conceição Massano - Os projectos de lei sobre o aborto - A objecção de consciência dos médicos - Vigílias, manifestações, ocupação da Assembleia da República - O abaixo assinado "Nós Abortámos..."

QUADRO IV - ANÁLISE DA EDUCAÇÃO: PRINCIPAIS CATEGORIAS

Grandes temas	Categorias
Preocupações feministas sobre a educação	- Transmissão e reprodução dos estereótipos (o carácter falocrático da educação) - Escola como espaço intermédio entre a reprodução de estereótipos e a mudança - Segregação sexual no mercado de trabalho - Valor económico do trabalho doméstico - Sexualidade
Lugar da escola	- Contributo para a consciência feminista e emancipação das mulheres - Reprodução das desigualdades de sexo e de classe social - Contributo não suficiente para a mudança
Coeducação	
Ordem masculina nas escolas	- Produção masculinizada do saber - Currículo masculinizado - Relações sociais masculinizadas na instituição escolar
Para uma educação mais democrática para as raparigas	- Projectos desenvolvidos numa perspectiva feminista - Propostas para o futuro

QUADRO 5 - ORDEM SOCIAL MASCULINA NAS ESCOLAS

Categorias	Sub-categorias
Produção do saber	- Paradigma científico legitimado na masculinidade - Objecto de investigação centrado no homem (sexo masculino)
Currículo	- Estrutura masculinizada da Língua Portuguesa - Currículo explícito (programas) - Currículo implícito (manuais, reforço dos comportamentos, ...)
Relações sociais na instituição escolar	- Hierarquia masculina nas escolas; - Discriminação sexual pelo professo-rado; - Cultura estudantil masculina; - Domínio dos rapazes na interacção com as raparigas

ANEXO 2

**ALGUNS DOCUMENTOS CONSULTADOS
QUE FAZEM REFERÊNCIA A GRUPOS E EVENTOS FEMINISTAS
E A ORGANIZAÇÕES DE MULHERES
NAS DÉCADAS DE 1970/1980**

ENCONTRAM-SE, NESTE ANEXO 2:

- fotocópia de parte do relatório de Regina Tavares da Silva (não publicado), de Julho de 1980, referente às organizações não governamentais de mulheres que integravam, na altura, do CC da CCF;
- fotocópia da lista das organizações presentes na reunião de 6-12-1988, do CC da CCF;
- fotocópia de um panfleto da CCF com as organizações de mulheres que integravam as ONGs, em 1989;
- fotocópia de uma brochura editada pela Editora das Mulheres, anunciando a saída do livro *As Mulheres Rompem o Cerco*;
- panfleto de divulgação das comemorações do "8 de Março" de 1980, organizadas pelo "Grupo de Mulheres 8 de Março", com o apoio da CNAC, UMAR, MLM, IDM, Colectivo "Nós Mulheres";
- fotocópia de um artigo da revista *LUA*, onde se faz referência a alguns acontecimentos e organizações relativas à campanha do aborto;
- fotocópia de "Dossier Aborto", in *LUA. REVISTA FEMINISTA*, ano II, nº1, 2ª Série, Junho de 1982;
- fotocópia de um artigo no *Jornal de Notícias* de 11-3-1983, sobre o apoio de Helena Roseta à campanha do aborto;
- fotocópia de um artigo de Francisco Vale, em *O Jornal*, de 12 de Novembro de 1982;
- fotocópia reduzida do cartaz/programa do "2º Encontro Nacional de Mulheres Feministas", Porto, 15 a 19 de Fevereiro de 1985;
- fotocópias de duas notícias de jornal referentes ao Seminário sobre a "Função Materno-Doméstica da Mulher", orientado por Maria Isabel Barreno, no Porto;
- fotocópia de um artigo no *Comércio do Porto*, de 18 de Janeiro de 1979, noticiando a conferência de imprensa promovida pelo GAMP e anunciando um colóquio na ESBAP sobre "A Luta Internacional da Mulher nos Dias de Hoje";
- fotocópia da conferência de imprensa de mulheres candidatas pelo PSR;
- fotocópias de duas notícias de jornal referentes à "REDE de Mulheres";
- fotocópia de um artigo do *Jornal de Notícias*, de 11 de Março de 1981, sobre a reivindicação de algumas mulheres para a participação autárquica.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS
COMISSÃO DA CONDIÇÃO FEMININA

IX

ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS DE MULHERES QUE

FAZEM PARTE DO CONSELHO CONSULTIVO DA

COMISSÃO DA CONDIÇÃO FEMININA

* De acordo com a Lei orgânica da Comissão da Condição Feminina (Dec. Lei 485/77) a Secção das Organizações não Governamentais do seu Conselho Consultivo é constituída por organizações representativas de mulheres com implantação em várias zonas do país, campos de actuação e programas que visem a melhoria das condições de vida e do estatuto das mulheres.

* Essas Organizações são as seguintes, por ordem alfabética:

1 ALIANÇA NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES CRISTÃS FEMININAS DE PORTUGAL

(Associação Cristã Feminina - ACF)

Rua Cap. Renato Baptista, 81 - r/c Esq. Lisboa Tel. 557901

(Organização filiada na YWCA)

DM

2 COOPERATIVA EDITORA DAS MULHERES -

Rua Filipe da Mata, 115 - A 1600 Lisboa Tel. 789374/549859

(Organização actual do Movimento de Libertação das Mulheres)

3 DEPARTAMENTO DE MULHERES DA CONFEDERAÇÃO GERAL DOS TRABALHADORES PORTUGUESES

INTERSINDICAL NACIONAL (CGTP - IN)

Rua Victor Cordon, 1 - 39 1294 Lisboa Codex Tel. 320710/363286/7

(Secção Feminina de uma Confederação Sindical)

4 DEPARTAMENTO DE MULHERES SOCIALISTAS

Rua da Emenda, 46 1200 Lisboa Tel. 326171/5

(Secção Feminina do Partido Socialista)

5 GRAAL

Alameda Stº António dos Capuchos, 4 - 5º 1100 Lisboa Tel. 574915/578270
(Ramo português da Organização Católica Internacional de Mulheres com o mesmo nome)

6 MOVIMENTO DEMOCRÁTICO DE MULHERES - (MDM)

Av. Duque de Loulé, 111 - 4º 1100 Lisboa Tel. 554875/557853
(Organização filiada na FDIM - Federação Democrática Internacional de Mulheres)

7 MULHERES DO CENTRO DEMOCRÁTICO SOCIAL (MCDS)

Largo do Caldas, 5 1196 Lisboa Codex Tel. 861171
(Secção Feminina do Partido do Centro Democrático Social)

8 MULHERES PORTUGUESAS SOCIAIS DEMOCRATAS - (MPSD)

Rua de Buenos Aires, 39 1200 Lisboa Tel. 602140/676757
(Secção Feminina do Partido Social Democrata)

9 OBRA DE SANTA ZITA

Rua de Santo António à Estrela, 35 1300 Lisboa Tel. 660300/669312
(Organização Católica)

10 ORGANIZAÇÃO DAS MULHERES COMUNISTAS

Rua Soeiro Pereira Gomes 1699 Lisboa Codex Tel. 766435/6/7
(Secção Feminina do Partido Comunista Português)

11 UNIÃO DAS MULHERES ANTIFASCISTAS E REVOLUCIONÁRIAS - (UMAR)

Escadinhas de S. Cristóvão, 13 - 2º 1100 Lisboa Tel. 866450
(Organização Política)

12 UNIÃO NOELISTA PORTUGUESA

Rua Rodrigo da Fonseca, 190 - 3º Esq. 1000 Lisboa Tel. 652197
(Organização Católica)

6-12-88

Conselho Consultivo da Secção das ONG's

CONSELHO CONSULTIVO SECÇÃO DAS ONG's

Associação das Mulheres Agricultoras Portuguesas (AMAP)
Sede provisória Calçada Ribeiro Santos, 19 r/c — 1200 Lisboa

Manoel Carlos Quina

Associação das Mulheres Socialistas (AMS)
Sede provisória. Av. Duque d'Avila, 131-2.º Dt.º — 1000 Lisboa
Tel. 57 82 45

Comissão de Mulheres da União Geral de Trabalhadores (UGT)
Rua de Buenos Aires, 11 — 1200 Lisboa
Tel. 67 65 05/03

[Signature]

Comissão Nacional de Mulheres da Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses — Intersindical Nacional (CGTP/IN)
Rua Victor Gordon, 1-3.º — 1294 Lisboa Codex
Tel. 37 21 81/9

[Signature]

Cooperativa Editorial das Mulheres (IDM)
R. Filipe da Mata, 115-A — 1600 Lisboa
Tel. 726 05 98

Departamento de Mulheres do Partido Socialista
Largo do Rato, 1 — 1200 Lisboa
Tel. 69 03 76

Grail
Rua Luciano Cordeiro, 24-6.º A — 1100 Lisboa
Tel. 54 68 31

Intervenção Feminina (IF)
Apartado 2072 — 1102 Lisboa Codex

— Justificação a ausência

Liga dos Direitos das Mulheres (LDM)
Rua Manuel Bernardes, 23 — 1200 Lisboa
Tel. 77 88 43 / 37 07 00

Movimento Democrático de Mulheres (MDM)
Av. Duque de Loulé, 111-4.º — 1100 Lisboa
Tel. 55 48 75 / 55 78 53

[Signature]

Movimento Esperança e Vida (MEV)
Rua Camilo Castelo Branco, 4 — 1000 Lisboa

[Signature]

Mulheres do Centro Democrático Social (MCDS)
Largo Adelino Amaro da Costa, 5 — 1100 Lisboa
Tel. 86 25 49

[Signature]

Mulheres Portuguesas Sociais Democratas (MPSD)
Rua S. Caetano, 7 — 1200 Lisboa
Tel. 60 21 40/67 67 57

[Signature]

Organização das Mulheres Comunistas
Rua Soeiro Pereira Gomes — 1699 Lisboa Codex
Tel. 73 62 72 / 77 91 42

[Signature]

Soroptimistas Internacional
Rua dos Açores, 57-3.º Esq.º — 1000 Lisboa

União das Mulheres Antifascistas e Revolucionárias (UMAR)
Apartado 513, Torcatas — 2800 Almada
Apartado 351 — 4400 Vila Nova de Gaia

[Signature]

União Noelista Portuguesa
Rua Pinheiro Chagas, 32 — 4.º dt.º — 1000 Lisboa
Tel. 52 83 74

(act. Abril de 1988)

Gabinete de Atendimento Jurídico;
— Documentação sobre a problemática feminina.
M.D.M. — Espaço de encontro, debate, de intervenção na luta quotidiana pela igualdade e emancipação da mulher.

Av. Duque de Loulé, 111 - 4º - 1000 Lisboa
Telef: 352 78 53 / 5 - Fax: 352 5667



Movimento para a Emancipação Social das Mulheres Portuguesas

A UMAP é constituída por todas as mulheres dispostas a defender os seus direitos. Foi formada em 12 de Setembro de 1976 e ao longo destes anos tem procurado:

- Defender os direitos das mulheres nas leis e na vida, e no direito ao emprego, como um passo importante no caminho da sua emancipação social;
- Promover a consciencialização das mulheres sobre as origens históricas da sua opressão, elevando-as no campo político, cultural e profissional;
- Opôr-se a todas as formas de discriminação e de violência sobre a mulher e as causas que a determinam;
- Defender a maternidade como função social, pela criação de infraestruturas de apoio por parte do Estado;
- Promover formas de solidariedade para as mulheres sujeitas a situações de discriminação.

Apartado 513 - Torcasas - 2800 Almada
Telef: 276 37 54



M.E.V. — Movimento Esperança e Vida

O Movimento Esperança e Vida é uma associação de apostolado local de nível nacional, constituída por mulheres viúvas que, pretendem dar apoio às mulheres atingidas pela mesma provação, sobretudo às de viuvez recente. Está integrada na Pastoral Familiar. Embora não faça parte da sua missão assegurar o apoio material às viúvas, todavia, deverá estar atento a situações difíceis.

No plano internacional o M.E.V. é uma Associação filiada na F.I.C.A.V. (Federação Internacional Cristã de Associações de Viúvas) que já agrupa Associações de quatro continentes: Europa, América, África e Ásia.

- A estrutura do M.E.V. é constituída pelos seguintes elementos: Centros, Equipas Respostáveis, Assembleia Geral e Assistentes. Meios de ação do M.E.V.:
- Acção individual/juntas das viúvas com a finalidade de as ajudar.
 - Reuniões mensais, abertas às viúvas da região servida pelos Centros.
 - Reuniões de amizade e convívio por afinidades de trabalho, idade, cultura, etc.
 - Reuniões sobre temas específicos (biblicos, pedagógicos, sociais, etc.).
 - Grupos de oração comunitária.
 - Recolecções, retiros, peregrinações e excursões de carácter cultural.

Rua da Beneficência, 7 - 1º - 1000 Lisboa

S.A.M./C.D.S. — Secretariado para os Assuntos da Mulher

Objectivos:

- 1 — Defender os mesmos ideais perfilhados pelo C.D.S. Partido onde nos inserimos;
- 2 — Participar activamente na vida do Partido;
- 3 — Ter uma voz própria para poder transmitir a mensagem democrata-cristã a todas as Mulheres do mundo;
- 4 — Promover a formação política da Mulher, de modo a inseri-la harmoniosamente na vida partidária;
- 5 — Promover a formação profissional da Mulher, encaminhando-a para os sectores competentes, de modo a integrá-la no amplo mercado europeu, onde Portugal pervence;
- 6 — Levar a Mulher a ter uma visão planetária, através do contacto com as Organizações Feministas Nacionais e Estrangeiras;
- 7 — Contribuir para o desenvolvimento da Mulher em todos os sectores da Sociedade Portuguesa, nomeadamente o cultural, económico, o religioso e o político;
- 8 — Contribuir, através da Fraternidade, da Humanização da Sociedade e portanto da Solidariedade, para o alargamento do espaço Democrata-Cristão;
- 9 — Em geral, mostrar que a Mulher é o motor do desenvolvimento e o agente de mudança na década de 90.



M.P.S.D. — Mulheres Portuguesas Social Democratas

Pretende que a igualdade entre as mulheres e os homens na sociedade portuguesa não se limite ao plano meramente formal, mas se promova a igualdade efectiva e defina a paridade como condição necessária à existência duma sociedade plenamente democrática.

Para tal, propõe-se contribuir para fomentar:

Um aumento progressivo da participação das mulheres na vida política, económica, social e cultural;

O seu acesso à educação e à formação profissional;

O seu acesso a todas as profissões e à promoção no trabalho, bem como a níveis de remuneração adequados;

O exercício dos seus direitos e deveres na vida familiar em plena igualdade;

O seu acesso à informação.

O M.P.S.D. entende que a perspectiva social-democrata, pela sua inspiração humanista e personalista e forte apego às ideias de justiça e de solidariedade social é, a via privilegiada para realizar estes objectivos.

Rua de São Chelano, 9 — 1296 Lisboa Cordex
Telef: 60 21 40 - telex: 13528 - Telefax: 676967



O.M.C. — Organização das Mulheres Comunistas

A O.M.C. constituída pelo Partido Comunista Português em 1977 para um melhor acompanhamento e estudo da situação das mulheres na sociedade portuguesa e da problemática feminina, tem como objectivos a intervenção pela melhoria das condições de vida e



do estatuto das mulheres, a eliminação das discriminações contra elas praticadas, a igualdade de direitos e deveres quanto à sua capacidade cívica e política.

A O.M.C. visa ainda contribuir para uma maior divulgação das propostas do P.C.P., para uma democracia avançada no âmbito do século XXI, constantes no seu programa, no qual "o direito das mulheres à igualdade, intimamente ligado à sua luta emancipadora, é condição para a democratização e humanização da sociedade e o livre desenvolvimento das capacidades criadoras e produtivas das mulheres".

Entre as suas principais actividades contam-se o apoio consultivo ao Grupo Parlamentar do P.C.P., intervenção na elaboração das listas de candidatos às eleições, participação na imprensa e propaganda do Partido, edição de materiais, realização de Conferências, Seminários, Colóquios, etc.



Soropimisti International

O 1º clube foi fundado em Oakland (Califórnia) em 1921.

Clube de serviços, cujos membros são sempre mulheres profissionais, que trabalham em actividade remunerada ou não.

Os objectivos são:

- Alcançar e manter o mais alto nível de eficiência na profissão;
- Lutar pelos direitos humanos e em particular pelo estatuto da mulher;
- Desenvolver uma relação de amizade entre todas as "Soropimistas";
- Desenvolver a prestação de serviços e a compreensão humana;
- Contribuir para o entendimento internacional e a compreensão humana.

Organizado em uniões (países) e federações (continentes); está representado em organismos internacionais: UNICEF, UNESCO, OTI, etc.

Em Lisboa o 1º clube foi inaugurado em 19/10/1986 e o 2º clube em 13/01/1990.

Rua dos Açores, 57 - 3º Esq. - 1000 Lisboa Telef: 54 33 73



União Noelista Portuguesa

O Neolismo é um movimento católico feminino nascido em França em 1896 e trazido para Portugal antes de 1908.

O Neolismo português manteve-se fiel às suas raízes, cedo se torna independente e procura caminhos adequados à sua presença na Igreja e na sociedade portuguesa.

Pelo seu tema "por Cristo, cultura e serviço" se pode ver que é um movimento de formação cristã aberto ao serviço dos outros, procurando responder às necessidades mais urgentes de cada momento.

Como movimento feminino que é, sempre se preocupa com os problemas da mulher e a sua posição na sociedade.

Tem uma publicação, a revista trimestral "Natal".

Rua Pinheiro Chagas, 32 - 4º Dº - 1000 Lisboa



A.M.A.P. - Associação das Mulheres Agrícolas Portuguesas

- A A.M.A.P. dirige-se a todas as mulheres, entendidas como pessoas singulares, maiores, desde que proprietárias agrícolas, empresárias agrícolas ou familiares directamente envolvidas na respectiva exploração, e tem como objectivos principais:
- A dignificação da mulher portuguesa na Agricultura;
 - O reconhecimento do papel do agregado familiar no desenvolvimento regional;
 - O reconhecimento do papel da mulher como elemento primordial desse agregado;
 - A elaboração do Estatuto Jurídico da Mulher Agricultora e da Empresa Agrícola Familiar;
 - O acesso de todas as mulheres agricultoras à informação e formação profissional, sobretudo no que diz respeito às novas tecnologias.

Calçada Ribeiro Santos, 19 - 1.º e - 1200 Lisboa



A.M.S. - Associação de Mulheres Socialistas

A A.M.S. é uma associação autónoma e privada, sem fins lucrativos, constituída por mulheres cujo ideal se situa no socialismo democrático que lutam pela plena participação na vida política, económica, social e cultural.

Propõe-se contribuir para a consciencialização das e pela sua efectiva igualdade de direitos e oportunidades; promover a participação no processo de desenvolvimento, lutar contra todas as discriminações; defender a participação equitativa nas organizações nacionais e internacionais, entre elas as que estão ligadas à promoção dos Direitos Humanos, do Desenvolvimento e da Paz.

Rua José Ferrão Castelo Branco, 42 - 2780 Paço D'Arcos
Telef: 443 24 11 - 52 35 24 (CED)



A.M.E.C. - Associação das Mulheres que Trabalham em Casa

A escritura da A.M.E.C. foi assinada no 17.º Cartório Notarial de Lisboa, no dia 11 de Agosto de 1989.

Maria Helena Fontainhas é Presidente da Direcção.

Objectivos:

- Dignificar o Trabalho em Casa;
- Promover a Liberdade de Escolha do Trabalho em Casa;
- Apoiar as Pessoas que fazem essa Opção e Informá-las dos seus Direitos;
- Procurar o Reconhecimento, pela Sociedade, do Trabalho em Casa.

Rua da Quinta das Palmeiras, 39 - 7.º Esq. - 2780 Oeiras
Telef: 246 63 30



Associação Portuguesa de Mulheres Juristas

A Associação Portuguesa de Mulheres Juristas inspiro-se nos princípios inscritos na carta das Nações Unidas e consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, reafirmados no Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres bem como nas resoluções, declarações, convenções e recomendações da ONU e de outras instituições especializadas, tendo por objectivo eliminar todas as formas de discriminação, sem qualquer distinção, e promover a igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.

Com vista a levar à prática estes princípios, a A.P.M.J. propõe-se proceder a estudos, promover a elaboração, alteração ou revogação de quaisquer diplomas, o esclarecimento e o debate sobre a situação das mulheres, a divulgação dos seus direitos e a denúncia, por todos os meios, de todas as formas de discriminação.

A A.P.M.J. foi constituída em Agosto de 1988 e é membro da Federação Internacional das Feministas dos Carreiros Jurídicos.

Rua do Crucifixo, 50 - 3.º - 1100 Lisboa



Comissão de Mulheres da U.G.T.

A Comissão de Mulheres da U.G.T. é um órgão Estatutário que integra as MULHERES representantes dos Sindicatos Filiações, funcionando em ligação com o Secretariado Nacional, que apoia na definição das políticas que visam a igualdade de oportunidades e a eliminação de toda a discriminação em razão do sexo.

Compete-lhe:

- Incluir em todos os instrumentos de regulamentação de trabalho a proibição de qualquer discriminação em função do sexo.
- denunciar e combater todas as formas de exploração e violência, físicas e psicológicas sobre as mulheres.
- implantar quotas mínimas percentuais em relação ao número de filiações de cada sindicato e garantir representatividade proporcional nos seus órgãos de decisão.



Comissão Nacional de Mulheres da C.G.T.P.-IN

A Comissão Nacional de Mulheres da C.G.T.P.-IN é a organização das mulheres trabalhadoras da Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses - Intersindical Nacional.

Tem âmbito nacional e representa mulheres que exercem a sua actividade profissional por conta de outrem nos diferentes sectores da actividade económica e regiões do país.

Criação com o objectivo de aprofundar a análise dos problemas das mulheres trabalhadoras, propor soluções e dinamizar a acção reivindicativa na perspectiva da realização da igualdade de oportunidades e de tratamento, ela tem ainda por finalidade assegurar que a perspectiva das mulheres trabalhadoras seja, de forma cada vez mais eficaz, contemplada nas decisões, orientações e reivindicações

da CGTP-IN. Mais lhe cabe incrementar e assegurar a participação das mulheres no movimento sindical e nas suas estruturas, designadamente nos órgãos de direcção e dinamizar a constituição de comissões de mulheres, segundo as necessidades por elas sentidas e os objectivos por elas fixados, nas empresas, nos sindicatos, nas uniões e nas federações.

GRAAL

GRAAL

O GRAAL é um movimento internacional de mulheres criadas, activo em cerca de 25 países de todos os continentes. Em Portugal o GRAAL é uma associação de carácter social e cultural, reconhecida como pessoa colectiva de utilidade pública desde 1985. As actividades da associação são realizadas a partir das suas equipas e centros em diferentes regiões do país e no estrangeiro.

A actividade da associação GRAAL tem como objectivos, a promoção do papel da mulher e da sua contribuição para a criação de novos modelos de vida em sociedade (a nível local, nacional e internacional), através da sua valorização e educação permanente e da compreensão e solidariedade entre mulheres de diferentes nacionalidades, raças e culturas.

ONGD activa e empenhada em projectos de sensibilização e Educação para o Desenvolvimento, o GRAAL tem desenvolvido desde 1977:

- projectos de animação sociocultural e de formação de agentes de desenvolvimento local, junto de comunidades rurais;
- acções de informação e sensibilização às questões do desenvolvimento e da cooperação com jovens e adultos de várias regiões;
- projectos de cooperação para o desenvolvimento, com realizações em Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, Moçambique, Zâmbia, Brasil, México e Costa Rica.

Rua Luciano Cordeiro, 24 - 6.º - A - 1000 Lisboa

Telef: 54 68 31



D.N.M.P.S. - Departamento Nacional das Mulheres do Partido Socialista

O Departamento Nacional das Mulheres do Partido Socialista tem como objectivos promover uma efectiva igualdade de direitos das mulheres e a sua crescente participação em todos os domínios da vida política, económica, cultural e social.

Donado dos meios necessários a uma verdadeira autonomia de acção, o Departamento das Mulheres do Partido Socialista representa as aspirações e interesses de 11.650 mulheres e tem a sua actividade descentralizada em departamentos federativos com sede nas capitais das Regiões Autónomas e dos Distritos do Continente.

O Departamento Nacional das Mulheres do Partido Socialista, que mantém uma vasta rede de contactos internacionais com vista à troca de informações e à concertação de programas e acções designadamente no âmbito das Comunidades Europeias, é também responsável pela representação portuguesa na Internacional Socialista de Mulheres.

Largo do Rato, 2 - 1200 Lisboa

Telef: 69 04 1 / 4



I.F. - Intervenção Feminina

A I.F., criada em 1986, é uma associação de mulheres profissionais que se propõe promover a intervenção das mulheres em todos os domínios da vida política, social e cultural.

Tem como objectivos imediatos, em 1990:

- Apoiar iniciativas de sócias que se enquadrem nos objectivos da associação, diversificando a sua inserção geográfica e sócio-profissional.

- Reforçar a presença e o contributo das mulheres dos países do Sul no contexto da Europa Comunitária.

Rua Luciano Cordeiro, 24 - 6.º - A - 1000 Lisboa



L.D.M. - Liga dos Direitos das Mulheres

Aberta a todas as mulheres que aciem o princípio de que a resolução dos seus problemas passa pela criação de organizações autónomas, a Liga dos Direitos das Mulheres conta, no prosseguimento da luta das mulheres na defesa da liberdade e da igualdade, com a adesão de todas as mulheres que se identifiquem com os objectivos estatutários.

A Liga da Defesa dos Direitos das Mulheres é uma associação independente de organismos oficiais e de partidos políticos.

Integram esta associação mulheres de várias tendências políticas e com várias profissões, que têm em comum, além dos objectivos já expressos, a experiência de se unirem, na prática, em defesa de direitos concretos.



M.D.M. - Movimento Democrático de Mulheres

Com 22 anos de existência, o M.D.M. é uma organização feminina cuja acção mergulha nas mais profundas tradições dos movimentos feministas portugueses, pela plena integração e emancipação das mulheres numa sociedade de Paz, de Justiça e Progresso social.

O M.D.M. tem como objectivos fundamentais unir as mulheres independentemente da sua opção política ou religiosa, na defesa dos seus direitos, como cidadãs, trabalhadoras e mães, promover uma maior consciencialização das mulheres sobre os problemas políticos, sociais, económicos e culturais que, afectando a sociedade portuguesa são fundamento das discriminações sexistas, tornando pois indispensável a participação das mulheres na construção de uma nova sociedade.

Na sede central do M.D.M. - Av. Duque de Loulé, 111-4.º, em Lisboa, poderá encontrar:

- Espaço Maria Lamas (espaco de exposições, convívio e debates);

AS MULHERES ROMPEM O CERCO



editora *das mulheres*

servirá para que todas as mulheres se possam fazer ouvir. Queremos encontrar-nos. Tentaremos criar um espaço para todas as formas de expressão escrita e não só. Não só, mas também críticas literárias nem técnicas editoriais. Que todas as mulheres se possam fazer ouvir. Queremos conhecer a cooperativa com dinheiro emprestado. Queremos que nos consigam fazer entender as coisas. Queremos que nos sirva a mulher. Algum lucro que venha a servir a sua totalidade e sempre para continuar a editar e a lutar em todos os campos a causa da luta das mulheres.



A sair brevemente o nosso segundo livro chamar-se-á

UMA SEMANA IGUAL AS OUTRAS

Uma mulher trabalhadora e mãe conta o seu quotidiano na União Soviética.

A autonomia económica e o trabalho das mulheres são factores de libertação?

**editores das mulheres - apart. 4129
lisboa 4**

«O meu filho chegou hoje da escola com uma grande história do homem primitivo. De como o homem descobriu a pedra e os metais para fazer armas de fogo e guerra. Disse-lhe a colega do lado que não havia mulheres primitivas e eu também me incluí no coro. O homem e, depois, o homem. O Francisco achou-se muito porque afinal, para ele, eu tinha aparecido primeiro. A mim, ensinaram-me. Mesmo e por isso, aprendi a ler e a escrever. Sempre eu e o meu colega que centos»

Somos dez mulheres, iguais a tantas outras. Todas as outras. Somos domésticas, professoras, estudantes, empregadas de escritório, médicas e para além da nossa diferente inserção social temos vidas comuns. No princípio éramos um grupo de mulheres a falar de nós. Pela primeira vez Chamámos-nos *movimento de libertação das mulheres*. Tínhamos vontade de falar.

Espantadamente descobrimos-nos umas nas outras. Diferentes, iguais. Lentos e escrevemos milícias que somos num mundo que nos ignora. Agora vamos editar. Para que todas e cada uma se possam reconhecer, comunicar, nos textos que editamos. Da luta de classes percebemos da sua insuficiência. Propomos uma certa «liberalização», uma «protecção à maternidade» e «ajuda» no trabalho doméstico, não nos propõem a mudança radical da nossa vida enquanto oprimidas pelos opressores e pelos opressores. Não nos bastam reformas e melhoramentos. Enquanto nos considerarem «companheiras dos homens» e não mulheres a nossa luta continuará a verdadeira revolução ainda não feita.

Queremos dar parte a todas as mulheres daquilo que aprendemos e conhecemos. Formámos uma cooperativa Editora. Vamos editar livros escritos por mulheres. Sobre nós próprias. O primeiro livro que vamos publicar, *AS MULHERES ROMPEM O CERCO*, contém em si o germen dos assuntos que iremos tratar: o nosso trabalho profissional e doméstico, a nossa sexualidade, os nossos partos e abortos, a nossa relação com as crianças, os homens, umas com as outras. A cooperativa

8 DE MARÇO

CONVITE A TODAS AS MULHERES

Vivemos um momento inquietante. A nossa vida vai-se tornando cada vez mais difícil, ao mesmo tempo que surgem as vozes que nos querem fazer voltar ao passado.

Elogiam-nos enquanto mulheres e donas de casa. Propõem-nos o retorno ao lar, ou seja, deixarmos os empregos quando os temos.

Falam-nos de "proteger a família". Até a moda mudou e quer fazer o tempo retroceder. Canta-se o "eterno feminino".



FESTA FACULDADE LETRAS
DIA 8 DAS 16 às 24 H.

Grupo de Mulheres 8 de Março
(com o apoio de: CNAQ, UMAR, MLM, IDM,
Colectivo "Nos Mulheres" e outras)

Querem a nossa sociedade
O governo pretende minimizar o problema do desemprego a nossa custa.
Com as mulheres em casa, ganha-se por dois lados: mais empregos para os
homens, menos responsabilidades para o governo em solucionar os problemas da
falta de creches, de escolas, de refeições.
Economia a nossa custa, se os preços sobem com a nossa cozinha — cozinha-
mos sopa com mais água e pastilhas, cozinhámos horas infinitas. Se faltam empre-
gos contam connosco — vamos para casa e confortamo-nos. Dizem-nos que o
nosso lugar é em casa. De qualquer modo trabalhamos sempre.
Mas nós já não somos as mesmas. Sabemos a rua e sabemos o que queremos.
Ganhámos dinheiro e sabemos governar-nos.
Hoje, 8 de Março de 1980, vimos propor-vos um encontro. Uma festa. Para
afirmarmos como estamos diferentes. Diferentes da nossa capacidade de realizar.
Da nossa vontade de nos unirmos e lutarmos juntas para mantermos o que temos
e conquistarmos o que é de nosso direito: direito de decidir.
Queremos a aplicação do Código Civil e não a sua revisão.
Queremos a aplicação da lei da igualdade de oportunidades e de salários no
trabalho.
Queremos o planeamento familiar para todas as mulheres e o direito ao
aborto, quando a mulher o decidir.
Queremos escolas, creches, cantinas e casas decentes para morar.

PROGRAMA

EXPOSIÇÕES

Plumaria:

Paula Carpinhão

Lista:

Maria do Carmo

Artesanato:

Isabel de Castro

Fotografia:

Guida Ramalho

Música:

Shila

Elisa

Candida

TEATRO

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro

Isabel de Castro



DA LUTA DAS MULHERES

PELA LEGALIZAÇÃO DO ABORTO

O debate que se realizou no passado dia 11 de Novembro na Assembleia da República sobre o projecto da legalização da interrupção voluntária da gravidez apresentado pelo grupo parlamentar do PCP tem atrás de si uma longa história... a história da luta das mulheres que afincadamente procuram conquistar o direito a uma maternidade livre, desejada, condigna, recusando o aviltamento do aborto clandestino.

Esta luta tem marcos importantes que ficarão para a história de um aborto legal em Portugal.

1974 Abril

Forma-se o Movimento de Libertação da Mulher (MLM) que apresenta como reivindicação imediata a contracepção e o aborto livre e gratuito.

1975 Fevereiro

MLM realiza uma manifestação exigindo a revogação da lei do Código Penal sobre a prática do aborto.

Abril

Forma-se o MCALG (Movimento para a Contracepção e Aborto Livres e Gratuitos) que divulga um manifesto.

Forma-se um Grupo Autónomo de Mulheres (NAC - Não Andes às Cegas) proclamando a contracepção e aborto livres e gratuitos.



m.c.a.l.g.

Maio

Publica-se o livro «Aborto - Direito ao Nosso Corpo», primeiro inquérito alargado sobre o tema que inclui depoimentos, legislação e pareceres, da responsabilidade de mulheres do MLM.

Publica-se «Aborto e Contracepção em Debate», editado pelo grupo do ISCP, que promoveu os debates.

Novembro

A Assembleia Constituinte aprova artigo constitucional (Artigo 67o.) que institui o direito à paternidade consciente, nos seguintes termos:

«Que o Estado promova pelos meios necessários a divulgação do Planeamento Familiar e organize as estruturas jurídicas e técnicas que permitam o exercício efectivo de uma paternidade consciente».

MLM e MCALG organizam um encontro internacional sobre o aborto intitulado «Semana do Aborto».

1976 Março

Despacho da Secretaria de Estado da Saúde integrando o planeamento familiar na valência materno-infantil.

Maio

Integrado no programa televisivo «Nome-Mulher», a Televisão apresenta o problema do aborto clandestino em Portugal e testemunha a prática militante do método de aspiração, programa da responsabilidade das jornalistas Maria Antónia Palla e Antónia de Sousa.

A jornalista responsável, Maria Antónia Palla, será processada por «atentado ao pudor e incitamento ao crime».

Publicação de uma brochura da responsabilidade do grupo de mulheres NAC, intitulada «Não é por acaso...» com informação sobre métodos contraceptivos.

1977 Março

No Dia Internacional da Mulher, um grupo de mulheres faz entrega de uma petição, acompanhada de um abaixo-assinado, com mais de 5 mil assinaturas, ao Presidente da Assembleia da República, exigindo a legalização do aborto. Esta iniciativa tem a adesão de organizações de mulheres como o MDM, MLM, UMAR, etc. e mulheres representando diversas correntes de opinião.

1978 Abril

Delegação Regional de Lisboa da Associação de Planeamento para a Família divulga tomada de posição a favor do aborto e da contracepção.

1979 Abril

Criação do CNAC - Campanha Nacional pelo Direito ao Aborto e à Contracepção.

Maio

Tem início o julgamento de Maria Antónia Palla, responsável

vel pelo programa Nome-Mulher, na Televisão, que levou a cabo a primeira reportagem televisiva sobre o aborto clandestino em Portugal.

Junho

Início do julgamento de Conceição Massano, jovem alentejana, acusada, por denúncia anónima, de ter praticado o aborto.

Sessão pública na Voz do Operário subordinada ao tema "A Lei do Aborto/As Mulheres Acusamos" — promovida pela CNAC.

São lidos abaixo assinados de médicos, psicólogos, sociólogos, apoiando a campanha — pelo Aborto e Contraceção livre e gratuitos.

Um abaixo assinado que virá a recolher 3 mil assinaturas é posto a circular pela CNAC, onde as mulheres confessam ter abortado.

Julho

Absolvição de Maria Antónia Palla, após amplo movimento da opinião pública nacional e internacional em defesa da jornalista. A sentença do juiz Afonso de Melo assume significado histórico. O jornal EXPRESSO, publica na Integra o acórdão do Tribunal.

Confissão pública, na televisão, de Io Apolloni, que afirma ter feito um aborto.

Outubro

Absolvição de Conceição Massano. Em concentração junto ao Tribunal da Boa-Hora centenas de mulheres dizem "somos todas Conceição — Queremos a libertação".

1980 Junho

Elaborada pela CNAC proposta de projecto lei consagrando o direito ao Aborto a pedido de mulheres — que nenhum partido se dispôs, então, a apresentar na AR.

1982 Fevereiro

PCP entrega ao Presidente da Assembleia da República três projectos essencialmente dirigidos às mulheres relativamente à maternidade, planeamento familiar e aborto.

Jornal «Expresso» publica sondagem de opinião a qual conclui que mais de 71% dos inquiridos são favoráveis à legalização do aborto.

Junho

Uma representação da Comissão de Mulheres pela Legalização do Aborto e em Defesa da Maternidade Responsável faz entrega ao Presidente da Assembleia da República e aos partidos nela representados de um volumoso «dossier» com informação variada sobre a problemática do aborto, a nível nacional e internacional.

É distribuída por esta comissão uma carta-aberta aos deputados no dia da apresentação dos projectos.

É feita entrega na Assembleia da República de uma petição exigindo o direito dos jovens ao planeamento familiar. Esta iniciativa pertence a uma comissão ligada à Delegação Regional de Lisboa da APF.

Por iniciativa da Comissão pela Legalização do Aborto e com a adesão das organizações de mulheres da CNAC, IDM e MDM, realiza-se uma sessão pública no Teatro Aberto tendo feito intervenções da mesa, além de representantes das organizações, Natália Correia, Teresa Ambrósio e a médica obstetra Idália Correia.

O Movimento Pró-vita "movimentou-se" mesmo

Para além de uma campanha de rua apoiada em folhetos coloridos de imagens hediondas, amplamente distribuídos à porta das igrejas, escolas, supermercados, etc., o "Movimento Pró-vita, enviou pelo correio a todos os magistrados do país, antes da revisão do código penal, uma circular imbuída de um espírito hipócrita

de manutenção de um "statu quo" em que importa não tocar. Nela afirma-se: "O novo código penal manterá a penalização do aborto embora com alteração das penas. Mas permitirá pelo recurso ao estado de necessidade, que os actos abortivos sejam excluídos de culpa..." Por nós, limitamo-nos a opinar que a legislação de um país não pode assentar em omissões e mais, surpreendemo-nos com a ingerência totalitária de uma religião transformada em instrumento de uma política de jesuitismo e opressão.

As mulheres "participaram" no debate

A "Semana de Legalização do Aborto", da responsabilidade conjunta da Comissão de Mulheres pela legalização do Aborto (CLA), Centro de Informação e Documentação de Mulheres (IDM) e Campanha Nacional pelo Direito ao Aborto e Contraceção (CNAC) procurou sensibilizar todas as forças com peso sobre a Assembleia da República e sobre a opinião pública em geral para a realidade quotidiana que vivem as mulheres deste País.

Manifestos dirigidos aos deputados, aos intelectuais e à classe médica chamaram a atenção para o direito que reside às mulheres de escolherem uma maternidade livre:

— "Senhores deputados: as mulheres de alguns de vós já abortaram ou irão abortar, abortaram certamente as mulheres de alguns dos nossos governantes ou virão a fazê-lo um dia: abortam, abortaram as mulheres de juizes, advogados, polícias — confrontados com o cumprimento de uma lei que não corresponde à prática corrente da sociedade — e por isso é injusta".

— "As mulheres acusam a classe médica pelo silêncio que tem mantido em relação à questão do aborto.

Mais do que nenhuma outra classe, os profissionais de saúde conhecem as condições em que milhares de mulheres abortam anualmente em Portugal".

— "A vossa presença (Intelectuais) na Assembleia da República será um acto de cultura capaz de influir na opção cultural que significa o reconhecimento do direito à livre escolha de uma maternidade responsável, já consagrada constitucionalmente".

Com a venda de auto-colantes e de um jornal e ainda com a promoção, juntamente com o Movimento Democrático das Mulheres, de uma concentração em frente da Assembleia da República no dia 11 de Novembro, estas organizações de mulheres quiseram "viver" passo a passo esta decisão de o aborto passar a ser legal ou continuar clandestino em Portugal, considerando que a sua legalização excede toda e qualquer opção partidária — ela é defendida

1
Luta Feminista
ano 1 - 11 série
junho 82
DOSSIER ABORTO

ABORTO:

A GRANDE LUTA DAS MULHERES

Por Maria Antónia Palla

O aborto, em Portugal, é punido com dois anos de cadeia. É uma pesada pena que castiga as mulheres que abortam ou que praticam o aborto ou ainda as que ajudam a praticá-lo.

Falo de "mulheres" porque neste país o aborto é um assunto de mulheres: nas aldeias, são as vizinhas ou as curiosas; nas vilas e nas cidades as parteiras. Quase nunca os médicos, quase nunca os homens.

A lei não impede que se aborte correntemente. Duzentos mil abortos por ano. Duas mil mortes. Neste momento, nenhuma está presa por este "crime".

Para quê, então, a lei?

A resposta mais simples que se encontra é esta: a lei serve para cobrir o grande, fabuloso negócio do aborto clandestino.

Em 1976, um aborto com anestesia custava à volta de três contos. Hoje, o preço subiu a dez, quinze, vinte contos. Uma abortadeira faz mais de dez abortos por dia. Cada mulher faz vários abortos ao longo da sua vida fértil. Quem ganha com isso? Para onde vai este dinheiro?

É difícil acreditar-se que encha só as algibeiras das parteiras. Podemos, então pensar em certos médicos, certos polícias e, de um modo geral em todos quantos se opõem à legalização do aborto, sabendo-se que é uma prática corrente, em particular entre as mulheres menos informadas, com menores recursos económicos, as mais jovens.

Antes do 25 de Abril, o problema do aborto foi trazido à opinião pública através de artigos de algumas jornalistas que, não obstante a Censura, se manifestaram a favor da legalização do aborto.

Após o "25 de Abril" a legalização do aborto foi reivindicada por organizações autónomas de mulheres e por diversas individualidades.

Em 1976, criava-se o planeamento familiar a nível oficial.

Nesse ano, a RTP apresentou um filme intitulado "Aborto não é um Crime", baseado numa

experiência que estava a ser levada a cabo numa clínica popular dos arredores de Lisboa.

A Ordem dos Médicos, a igreja, os partidos da democracia cristã, tomaram posição contra o filme e pediram procedimento criminal contra os seus autores.

Ao cabo de três anos de "investigações", acabei por ser acusada por um filme a que me foi atribuída apenas uma co-autoria. O pretexto invocado foi: incitação ao crime e ofensa à moral pública.

Na mesma altura, uma jovem de 21 anos, Conceição Massano, foi enviada a tribunal sob a acusação de ter abortado três anos antes. A acusação, recorde-se, teve por base a violação de um diário de Conceição. Quer dizer: montou-se um processo sobre uma violação da vida privada, protegida constitucionalmente.



Julgadas em 1979, ambas fomos absolvidas. A justiça considerou que, como jornalista, tinha não só o direito, mas o dever de defender a legalização do aborto — um problema social de reconhecida relevância. Quanto a Conceição, não foi sequer possível provar que tivesse estado grávida...

Mais tarde, um ex-inspector da Polícia Judiciária explicou-me que estes dois processos foram "exemplares". Na realidade, tratou-se de enviar a tribunal duas pessoas directamente ligadas ao problema do aborto — uma porque o sofreu, outra porque defendeu a sua legalização — deixando de fora quem o pratica.

O objectivo destes processos seria o de proteger o grande negócio do aborto clandestino, não de o evitar. É fundamental que a clandestinidade continue e seja lembrada: quanto mais perigoso é, mais caro fica. E se sobem os preços, aumenta a percentagem.

Com efeito, desde então, os preços dos abortos não deixam de crescer. E como as dificuldades da vida aumentam, as mulheres correm cada vez maiores riscos: os acidentes tornam-se mais frequentes e mais graves, porque os abortos são feitos mais tarde e em pior condições.

Estes são, pelo menos, os que aparecem nos hospitais — e os outros?

Os processos tiveram um efeito negativo na imprensa. Até à apresentação recente do projecto-lei do PCP, os meios de comunicação social, em particular a rádio e a televisão, mantiveram um silêncio, como se o problema tivesse deixado de existir.

Os responsáveis pela informação temem os processos, as multas. Finalmente, consideram o tema impróprio, desagradável. Um problema de "mulheres" e as mulheres não controlam as chefias das redacções.

Por diversas ocasiões as mulheres manifestaram junto da Assembleia da República e da opinião pública a sua posição em favor da legalização do aborto.

Contudo, não conseguiram que o problema fosse debatido no parlamento quando aí existia uma maioria da esquerda. Hoje, o assunto foi trazido à Assembleia pelo Partido Comunista: será possível fazê-lo passar num parlamento dominado por uma coligação centro-direita em que os extremistas demo-cristãos detem a condução do jogo?

A legalização do aborto — a curto ou médio prazo — terá de ser obra das mulheres. São elas as mais directamente interessadas no problema. São elas que terão de impôr a solução que lhes convém.

Isso envolve uma acção conjunta que ultrapassa os grupos e os partidos. O aborto foi em toda a parte uma grande luta das mulheres. Sê-lo-á também em Portugal.

CARTA ABERTA AOS DEPUTADOS

● ABORTO LEGAL OU CLANDESTINO?

Os deputados eleitos pelo Povo Português vão decidir se o aborto — praticado aos milhares no nosso país — passará a ser legal ou continuará clandestino.

A lei, a religião, o medo, não impedem as mulheres de praticar a interrupção voluntária da gravidez por qualquer meio ao seu alcance. Esta é a realidade.

A questão que se põe é apenas esta:

Vão as mulheres continuar a abortar, com risco da saúde e da vida, em condições indignas e desumanas, alimentando o fabuloso negócio que decorre da clandestinidade e afecta, sobretudo, as classes mais desfavorecidas?

OU

Vai a Assembleia da República reconhecer que o aborto deve ser "praticado nas melhores condições médicas possíveis" e tomar as "medidas necessárias à eliminação da prática do aborto ilícito e dos perigos que o acompanham", conforme preconiza a resolução 29/75 do Conselho da Europa a que Portugal pertence?

Todos os países desenvolvidos, nomeadamente da América do Norte e da Europa — por último a França e a Itália — legalizaram o aborto como passo indispensável ao exercício de uma maternidade consciente.

Aliás, em 1969, a Assembleia Geral das Na-

ABORTO: UMA QUESTÃO TAMBÉM POLÍTICA

HELENA ROSETA CONSEGUIU ABRIR DISCUSSÃO NO PSD

A Comissão Permanente do PSD aceitou a abertura de um debate no «Povo Livre», órgão oficial do partido, sobre o aborto, indica o jornal na sua edição de ontem.

«Tal debate — diz ainda a Comissão Permanente — deverá ser publicado em secção própria, devendo, em todos os números, ser assinalado que as opiniões publicadas apenas responsabilizam os respectivos autores».

A Comissão Permanente indica ainda que «terá de haver uma escolha pelo menos equilibrada dos depoimentos a inserir, tendo em conta as posições já assumidas pela Comissão Política e pelo Grupo Parlamentar», que foram contra a despenalização do aborto.

O «Povo Livre» publica também, um abaixo-assinado de 65 dos 82 deputados sociais-democratas solicitando à Comissão Política Nacional que apoie a promoção de um amplo debate nas estruturas do partido e entre a população sobre a melindrosa e grave questão do aborto.

Mais solicitam que o Grupo Parlamentar defenda a inclusão no texto da Constituição da possibilidade de recurso ao mecanismo do referendo sobre grandes questões nacionais de que o aborto pode ser exemplo e seja encarregado de concretizar o disposto no programa do PSD (revisão da Incriminação do aborto).

Assinam o documento, entre outros, Nuno Rodrigues dos Santos (presidente do Congresso), Francisco Sousa Tavares (primeiro vice-presidente do Grupo Parlamentar), Helena Roseta, Jaime Ramos, Margarida Salema, Mário Raposo, Rui Amaral, Natália Correia e Maria Adelaide Palva.

Entre os signatários contam-se cinco mulheres, não tendo subscrito o texto Amélia de Azevedo, Manuela Aguiar e Marília Raimundo.

Este tema que está a provocar um debate apaixonado em alguns centros de opinião e sereno em outros, motiva um conjunto de reportagens que o JN está a publicar (ver em «Nacional»).

Subitamente as mulheres exprimem-se na rua

Francisco Vale

Subitamente, as escadarias de S. Bento estão repletas de mulheres ouvindo a difícil história das suas reivindicações, escutando poemas, acompanhando canções, acolhendo mensagens. Lá dentro, nas galerias do Parlamento, os debates são seguidos com atenção rara. Entre os rostos anónimos, reconhecem-se intelectuais que um manifesto convocou. Quase à mesma hora, nesse dia 11 de Novembro, nos intervalos de alguns teatros, nas montras de livrarias, nos jornais e até na rádio, as mulheres estilham o persistente silêncio que envolve a sua reivindicação de um aborto legalizado e assistido.

Com o simples enunciado de um direito elementar, a acção desenvolvida pela Comissão de Legalização de Aborto (CLA), Centro de Informação e Documentação das Mulheres (IDM) e Campanha Nacional pelo Direito ao Aborto e Contracepção (CNAC), em apoio do projecto do PCP sobre «interrupção voluntária da gravidez» fez hesitar partidos, vacilar disciplinas parlamentares, alvoraçar a Igreja e preocupar o Governo.

Independentemente da votação dos deputados sobre os projectos que Zita Seabra apresentou a um Parlamento moldado às razões de Estado, é já evidente que a campanha da CLA, IDM, CNAC contribuiu para a insurreição

das mulheres contra a apresentação da maternidade como fatalidade numa lei diariamente violada, apesar das angústias, da dor e dos riscos de morte. Muitas mulheres sentem-se, agora, menos isoladas e culpabilizadas. Muitos homens, mais conscientes de que um outro estatuto da mulher é também um outro estatuto seu. Tudo isto foi conseguido com meios precários, através de uma acção inovadora, no meio da variada gama de manifestações públicas, criada desde Abril a rasgos de necessidade e imaginação.

As manifestações em Portugal

As manifestações dos diferentes grupos sociais têm adquirido as mais diversas formas que vão sendo modeladas pela situação política, a experiência e os fins desejados.

Algumas assumem um aspecto festivo, como as que encheram de populares os tanques, em Abril, ou as realiza-

das a favor do desarmamento. Outras decorrem sob forte tensão como as que se sucederam a 11 de Março ou antecederam o 25 de Novembro de 1975.

Às vezes, as manifestações são localizadas, outras vezes percorrem extensos percursos, como a marcha contra o desemprego, em que, a partir do Porto e Évora, se arrastaram solidariedades, confluindo em Lisboa.

Há as que possuem uma composição profissional homogénea (metalúrgicos ou têxteis) e as que reúnem os mais diferentes sectores (1.º de Maio).

Mas todas são percorridas por algo de comum.

O significado das palavras e dos gestos

A memória das veementes manifestações impulsionadas pela CGT anarquista durante a 1.ª República já se esbatera em Abril de 1974. O mesmo se podia dizer de algumas iniciativas para essa época avançadas, como foi o caso do Congresso das Mulheres.

De início, as manifestações tiveram um cunho espontâneo, os populares subindo para os blindados, os oradores para as estátuas. Nenhum grupo ou partido possuía capacidade para organizar tais movimentos. E apenas a Intersindical era capaz de encher o Estádio 1.º de Maio.

Foi uma pequena força política, o MRPP, que deu o impulso inicial à organização das manifestações como espectáculo carregado de simbolismo. O facto só aparentemente é contraditório. Foi precisamente a fragilidade política e o impacto incerto desse grupo, que o levou a assinalar com mais força e colorido a sua presença na rua e em comícios.

Significativamente, uma das manifestações que maior con-



Manifestação de mulheres

O isolamento finalmente quebrado

trovêrsia cria, nesse período, é a que o Movimento de Libertação das Mulheres (MLM) organiza em Fevereiro de 1975, exigindo a revogação da lei do Código Penal que considera o aborto um crime.

A rua e as grandes salas vão tornar-se, periodicamente, um palco em que a decoração, os cartazes, as palavras de ordem, a disposição dos participantes são postos ao serviço das intenções da manifestação.

Os auto-colantes significam adesão, permitindo uma identidade colectiva. A espiga de trigo e a chave inglesa da CGTP-IN, as mãos dadas da UGT, o punho estilizado do PS, a foice e o martelo do PCP, a rodadentada e a enxada da UDP, as setas da PSD, o círculo com cruz prolongada em punho do MLM, são colocados sobre os corpos transformados em superfície de inscrição.

A identidade pode também ser dada pelo nome do bairro ou da empresa, ou até da localidade (Vizela, por exemplo) escrito em cartaz.

Às vezes, o simbolismo impera. No 1.º de Maio de 1979, trabalhadores alentejanos desfilarão até à Alameda D. Afonso Henriques agitando bandeiras negras que significaram o desemprego e a fome resultantes de acção governamental contra a Reforma Agrária... Negros são também os símbolos das

manifestações anarquistas pela libertação de Garmendia e Ortaegui.

Os gestos estão igualmente carregados de significado mais ou menos gerais. Vão do punho erguido dos manifestantes de esquerda aos dedos em V da direita, passando pelo passo cadenciado e a bandeira ondulada ao vento. Tudo isso revela que as manifestações têm uma expressão de corpo que as distingue de outros cortejos, religiosos, militares ou meramente festivos.

A utilização de um espaço

As manifestações e concentrações são também a utilização de um espaço de acordo com referências políticas e históricas.

Em 30 de Abril passado, a decisão das autoridades de conceder pela força à UGT a praça Humberto Delgado que a CGTP-IN reivindicava para as comemorações do 1.º de Maio, provocou confrontos e mortes.

Em Lisboa, as duas centrais sindicais disputaram, a partir de 1978, o Estádio 1.º de Maio para as suas comemorações do Dia Mundial do Trabalhador, porque foi aquele o local em que se realizou a primeira grande concentração popular, depois do 25 de Abril.

As manifestações da CGTP-

debat / as q's
expressam-se na Rez

O jornal

12.11.82

-IN partem muitas vezes da Rotunda do Marquês de Pombal (ligada à implantação da República em 5 de Outubro de 1910) para desembocarem no Rossio ou no Terreiro de Paço (locais igualmente ligados às tradições dos movimentos populares).

No Porto, a praça Humberto Delgado, onde, em 1958, se manifestaram os apoiantes da candidatura do «general sem medos», é o local mais procurado.

Por vezes, os trajectos são escolhidos em função de objectivos precisos. É vulgar que dessemboquem em S. Bento quando se trata de protestar contra medidas legislativas ou exigir a promulgação de uma dada lei. Ainda recentemente os trabalhadores da Função Pública ali se pronunciaram pelo aumento dos salários e contra o «pacote laboral» aprovado pelo Governo.

Na zona da Reforma Agrária, designadamente em Évora e Beja, foram frequentes as manifestações junto aos Governos Cívicos como protesto contra a entrega de reservas.

Sectores profissionais, como os têxteis, metalúrgicos, ou mineiros, vão à Praça de Londres exigirem ao Ministério do Trabalho a publicação de acordos colectivos de trabalho.

Em períodos de crise política tais manifestações podem ter incidências a nível do poder. Foi esse o caso da manifestação convocada pelo «Frente Luminosa» para a Fonte Luminosa em Novembro de 1975, ou da manifestação organizada pelo Secretariado dos Comissões de Trabalhadores da Cintura Industrial de Lisboa, partidos de esquerda, que ocupou o Terreiro de Paço em 1975, (durante a suspensão das actividades do VI Governo Provisório).

Mas, fora destas situações, não é o poder a causa. Trata-se de uma forma de pressionar ou ser pressionado por ministros, deputados, funcionários, de passar revista às próprias forças, de adquirir um élan que se irá repercutir nos locais de trabalho, de proceder à apropriação simbólica de um espaço.

As palavras de ordem

Os manifestantes, as canções ou palavras de ordem que joram dos altifalantes, as bandeiras e os cartazes, modificam temporariamente o espaço em que se inserem, respondem a uma vida habitual de um modo que a uns inquieta e a outros entusiasma. As ruas, os passeios, os bancos e as estátuas, são usadas de um modo diferente. O automóvel perde os seus direitos na Avenida da Liberdade, ou na Praça Humberto Delgado ou no centro de qualquer localidade do interior.

As palavras de ordem organizam-se segundo um sistema gerado pelos objectivos dos manifestantes. São frases curtas e abruptas, confinando o grito. A elisão dos artigos ou mesmo dos verbos é frequente:

Nem Pluto nem P'reença

Liberdade de Imprensa

A utilização da poética ou imaginação popular é frequente:

Ô Mota vai pr'a rua a garagem não é tua

Alentejo que tá pão não merece a repressão

O ritmo desempenha um papel de destaque:

O custo de vida aumenta

O povo não aguenta

Usam-se também «slogans» genéricos, que só adquirem significado em função das situações particulares. Depois da campanha eleitoral de Abril de 1976, militantes do PS manifestaram-se na Rotunda da Boavista gritando **Um, dois, três, vencemos outra vez!** Uma palavra de ordem do mesmo tipo é: **A luta continua... para a rua!**

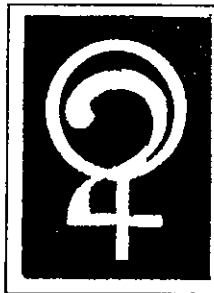
Às vezes os manifestantes tomam a iniciativa de modificar as palavras de ordem. Na manifestação de professores, em Outubro de 1976, a palavra de ordem de «Contra a portaria e o decreto de Cardia» foi espontaneamente mudada para «Contra a porcaria do decreto do Cardia».

Tais mudanças podem suscitar fricções. Na recente manifestação pelo desarmamento, o lançamento da palavra de ordem de **Nem NATO nem Pacto de Varsóvia** foi reprimido pelo serviço de ordem.

A manifestação é um processo em que os acusados podem estar ausentes. Mas é sempre afirmação de uma identidade e conjugação de vontades em torno de um objectivo. Uma prova adicional está na concentração convocada pelo CLA, IDM, CNAC e MDM para o Parlamento, que afirma uma identidade na luta pela legalização do aborto, para lá das divisões profissionais e até políticas.

2º Encontro nacional DE mulheres feministas

PORTO 15 a 19 DE FEVEREIRO DE 1985



* PROGRAMA

DIA 15: TARDE E NOITE: RECEPÇÃO DAS MULHERES NA " RUA MOREIRA MOREIRA
DA ASSUNÇÃO, Nº 68
PORTO "

DIA 16: VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES

DIA 17: SEXUALIDADE/A MULHER E A SAÚDE

DIA 18: A MULHER E O TRABALHO

DIA 19: CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS DE FUTURO

* METODOLOGIA

DAS 10-12h - TRABALHO DE PEQUENOS GRUPOS SOBRE O TEMA DO DIA

DAS 12,30h-13,30h - PEQUENOS GRUPOS DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS E
INFORMAÇÕES *

* GRUPOS DE TROCA DE INFORMAÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Estão previstos desde já os seguintes:

- 1) Auto-exame (Grupo de Mulheres do Porto)
- 2) Plantas medicinais emenagogas e abortivas (Grupo de Mulheres do Porto)
- 3) Legislação actual sobre o aborto e esterilização (IDM/ Lisboa)

* Qualquer mulher ou grupo de mulheres pode propor temas para estes grupos até 10 de Fevereiro.

* A revista " Artemísia " da responsabilidade de algumas mulheres do Grupo de Mulheres do Porto, cujo 1º número vai sair no fim do mês de Janeiro princípio de Fevereiro inclui textos sobre os quatro temas do encontro e pretende ser um contributo para a preparação do mesmo.

* Inscrição no encontro: 500\$00 (indicar se necessita de alojamento)
Enviar inscrições até 10 de Fevereiro para: Rua Moreira da Assunção, nº 68 - 4000 PORTO - TELEF: 48 98 46

* Dia 18 à noite: Festa de confraternização e de lançamento da revista " Artemísia ", organizada pelas Mulheres do Porto.



Seminário da Comissão da Condição Feminina

DESMISTIFICAR O PAPEL DA MULHER DOMÉSTICA

«A mulher tem que reformular a sua individualidade para que possa ganhar mais confiança em si própria» — palavras de Isabel Barreno, escri-

ta nas instalações da delegação do Porto da Secretaria de Estado da Comunicação Social. Segundo os organizadores, trata-se de um encontro que «pro-

que recaem sobre a mulher». Ao longo da sua exposição, aquela escritora referiu-se também ao «condicionamento da publicidade tentando dar a ima-



Aspecto dos participantes no seminário sobre a «Função materna-doméstica», promovida pela Comissão da Condição Feminina.

tor» e socióloga no decurso de um seminário promovido pela Comissão da Condição Feminina, e que ontem se iniciou

Comissão da Condição Feminina

DESENVOLVIMENTO DA MULHER NA HISTÓRIA E NA FAMÍLIA

Prosseguiu ontem, nas instalações da delegação do Porto da Secretaria de Estado da Comunicação Social, o Seminário da Comissão da Condição Feminina.

Na sessão de ontem foram apresentadas algumas questões sobre o desenvolvimento histórico da família e a sua relação com o condicionamento da mulher. Isabel Barreno, orientadora dos trabalhos, deteve-se na explicação histórica das diversas instâncias que têm «impedido a ascensão da mulher à totalidade de ser humano». Entre outros assuntos foi debatido o «facto das sociedades de classes serem agentes responsáveis pela descriminação da mulher». No entanto esta questão viria a ser retomada no período de tempo destinado ao debate entre os participantes no seminário, e aí ficou explicitado que a alienação da mulher é uma realidade «que também existe nas chamadas sociedades socialistas». Aliás, na sequência desta discussão foi abordada a situação da mulher «nos países de Leste», tendo sido sublinhado que a problemática da mulher é um fenómeno universal. Essa problemática tem actualmente uma importância cada vez maior, sendo todavia de destacar que

nos países onde a liberdade de expressão é maior estas questões são debatidas mais amplamente...

De um modo geral a reflexão permitiu concluir que não será à custa de uma dicotomia



Isabel Barreno, participando no Seminário da Comissão da Condição Feminina

«homem/mulher» que os problemas de descriminação da mulher são resolvidos, mas sim graças à afirmação por parte desta da sua diferença e da sua especificidade.

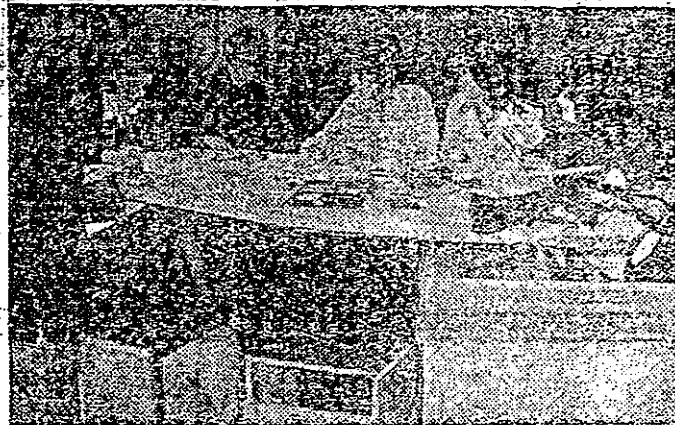
DIRIGENTE FEMINISTA FRANCESA FALOU SOBRE PROBLEMAS DE MULHERES

Na Escola Superior de Belas-Artes do Porto a dirigente da Coordenadora Internacional de Mulheres, sr.^a Jacqueline Heinen, abordou os problemas das mulheres perante a sociedade capitalista da hoje, fazendo um balanço e uma perspectiva do movimento feminista internacional com vista a alcançar uma emancipação real.

Este encontro, razoavelmente participado, serviu de preparação para a comemoração, no Porto, do «Dia Internacional da Mulher» (em 8 de Março) uma organização do GAMP — Grupo Autónomo de Mulheres — que se reúne regularmente desde Novembro de 1977 e tem sede na Rua do Bonjardim, 229, traseiras. Fundamentalmente dedicam-se à mobilização das mulheres pelo direito ao trabalho, salário e promoções profissionais em situações de igualdade com os homens; e ainda por uma ampla difusão de todos os meios contraceptivos e aborto livre e gratuito.

Além daquela dirigente de nacionalidade francesa estiveram presentes a nossa colaboradora Fina d'Armada e enviaram saudações, dado não poderem estar presentes, Maria João Seixas e Maria Antónia Fiadeiro. Jacqueline Heinen salientaria na sua intervenção que a mulher deverá participar activamente na luta por uma sociedade nova ao lado dos homens, quer sejam eles companheiros de trabalho, vizinhos

ou companheiros do dia-a-dia. Porém, disse, as mulheres, no que toca aos seus direitos específicos, devem estar na vanguarda da luta, levando-a a todos os lados e alargando-a o mais possível ao movimento de massas. Não vemos — disse — a luta das mulheres separada da luta dos homens por uma sociedade mais justa, em todos os lugares, muito principalmente no movimento sindical.



«A emancipação da mulher e a sua justa integração na sociedade» — objectivos do GAMP

MULHERES LUTAM PELA EMANCIPAÇÃO

Procurada pelo Grupo Autónomo de Mulheres do Porto (GAMP), realizou-se uma conferência de imprensa, com a presença de Jacqueline Heinen, ligada à luta internacional da mulher.

O GAMP, foi fundado em Novembro de 1978, e tem como finalidade alertar todas as mulheres na luta pela sua emancipação, independentemente da sua camada social ou ideológica, e surge como um grupo que pretende servir para a formação de novos grupos.

Entre as diversas actividades já levadas a efeito realçam-se: a edição de diversos comunicados, auto-colantes, além da promoção de diversas exposições e debates.

Futuramente, pensam editar um boletim mensal «Situação: Mulheres», e no próximo dia 8 de Março, vão promover o «Clash cinema da Mulher», que se prolongará por uma semana.

Diversos pontos foram focados, mas saliente-se o problema do aborto que, segun-

do uma das presentes, a ele recorrem cerca de 180 mil mulheres por ano, motivando cerca de duas mil mortes.

Sobre o aborto está a processar-se uma campanha e seu favor estando a coordenar-se uma recolha de assinaturas, com o propósito desta importante problema social vir a ser debatido na Assembleia da República.

Foram, ainda, focados diversos aspectos relacionados com a educação.

Por seu turno Jacqueline Heinen, referiu-se à campanha internacional que está a organizar-se e que ostenta o sigla «C.I.D.A.», Campanha Internacional de Direito ao Aborto e contracção, à qual aderiram 22 países, estando programada uma manifestação internacional no dia 31 de Janeiro em vários países.

A noite, teve lugar na Escola Superior de Belas-Artes, um colóquio subordinado ao tema «A luta internacional da mulher no dia de hoje», de que foi oradora J. Heinen, que se debruçou sobre os problemas atrás focados.

COORDENADA
DO PORTO

12/1/79



Candidatas do PSR no Majestic: em nome da mulher... (Foto de Fernando Timóteo).

Mulheres do PSR em defesa da mulher

DAR VOZ A QUEM A NÃO TEM DEVIDO AO SEU ISOLAMENTO

— síntese de Alda de Sousa

«Queremos que a campanha eleitoral dê um passo para quebrar o isolamento e o silêncio das mulheres». As palavras são de Alda de Sousa, cabeça de lista do PSR pelo círculo eleitoral do Porto, e foram ditas ontem, no decorrer de um encontro no café portuense «Majestic», com os órgãos de comunicação social.

Do lado dos socialistas revolucionários, só mulheres. Porquê? Porque a temática da reunião era a mulher — começou por dizer Alda de Sousa. «Achamos que a profundidade da crise vem cada vez mais pôr as mulheres em casa, devido ao desemprego, à desigualdade de oportunidades» — disse. Por isso a campanha do PSR vai pôr acento tónico nesta problemática: «Queremos dar voz às mulheres, que não têm voz devido ao seu isolamento».

Entre as socialistas revolucionárias presentes (Ana Carneiro, líder da lista por Viana do Castelo; Maria Carvalho, líder em Braga; e Alda Macedo, candidata pelo Porto) achava-se uma

mulher que concorre nas listas do PSR na qualidade de independente. Berta Nunes: «Queremos falar sobre a necessidade de um movimento, autónomo em relação aos partidos, de mulheres, porque achamos que só um movimento deste tipo poderá resolver eficazmente os seus problemas específicos. Consideramos importante construir um discurso sobre as mulheres pelas próprias mulheres, que substitua o outro, que é o discurso dos homens sobre as mulheres».

Um movimento de mulheres autónomo dos partidos. Porquê, então, a candidatura pelo PSR? «Dentro do PSR tenho espaço para dizer o que estou a dizer. Aproveito este espaço dada a inexis-

tência daquele movimento autónomo», disse Berta Nunes.

Problemas específicos das mulheres. Que problemas? Ana Carneiro: «O aborto — apesar de haver uma lei aprovada, não está posta em prática. Esta lei, por outro lado, permite que os médicos façam objecção de consciência nos hospitais, portanto, não fazendo abortos, e os façam em clínicas particulares». Alda Macedo: «A violência sobre as mulheres, que é tão grave que grande parte dela (violência) ocorre no seio familiar, em condições que o pudor leva as pessoas a escondê-la».

E mais: a violência sexual, o desemprego a violência na rua, «que faz dela um lugar pouco seguro para a mulher», etc., etc..

A terminar, Alda de Sousa referiu que, apesar deste encontro sobre uma temática específica, as mulheres do PSR «são militantes políticas e agem de forma global».

Entrevista exclusiva



Lurdes Pintasilgo: A "rede" de mulheres existe...

pág. 48

— O jornal 30.08.81 —

de mulheres» constitui para alguns uma ameaça...

R. — Infelizmente tenho que concordar que assim é. E ameaça a dois níveis:

— a nível político, para aqueles que temem todas as expressões de democracia social, esquecendo que o 25 de Abril abriu as portas não apenas ao pluralismo partidário mas a todas as formas de livre associação entre os cidadãos;

— a nível social, para aqueles que receiam ver emergir a «força das mulheres» como motor de transformação na nossa sociedade (uns por puro machismo — desejo de manterem as mulheres numa posição de inferioridade social; outros por espírito classista — medo de que a tomada de palavra por parte das mulheres venha pôr em causa privilégios de há muito adquiridos.)

P. — Há alguma semelhança entre essa «rede de mulheres» em Portugal e os «movimentos de mulheres» noutros países?

R. — As semelhanças são óbvias: a participação e a intervenção social das mulheres é hoje uma das conquistas democráticas de que mais se prezam tanto os países industrializados como os países do hemisfério Sul.

Entre nós, a movimentação de mulheres tem, porém, características próprias, que importa não esquecer. A luta das mulheres em Portugal não se coloca em termos exclusivamente feministas, como nos países altamente industrializados, nem tão pouco em termos exclusivamente políticos, como é o caso de certos países do Terceiro Mundo. Revela-se entre nós uma evidente sintonia entre a participação das mulheres na transformação das suas próprias vidas e a sua luta, como cidadãs, por uma sociedade com um projecto inovador e solidário.

P. — Para além desta «rede», ouve-se dizer que está a dinamizar uma grande movimentação social ou mesmo um «partido político». Que fundamento há para estas conjecturas?

R. — A expressão «conjecturas» é, de facto, a mais adequada. Estou, obviamente, em contacto com dezenas de grupos e instituições sociais, com os mais variados interesses e campos de acção. A minha preocupação é, como sabe, a de contribuir para vitalizar o tecido social do nosso País. Não posso, por isso, deixar de lutar por uma democracia que se manifeste também segundo vectores sociais, culturais e económicos.

Se isso é interpretado como ameaça política, o problema é de quem tem da democracia um entendimento exclusivamente formal e relega para segundo plano o projecto de sociedade.

J. Notícias 3. Nov. 81



Rede de Mulheres responde a notícia «aviltante»

«RECEIAM QUE LURDES PINTASILGO CONSTITUA UM PARTIDO POLÍTICO»

«A Rede de Mulheres procura contribuir para uma sociedade do ser e não do ter, uma sociedade solidária e não competitiva, e o ataque que nos fizeram só prova que têm medo de Maria de Lurdes Pintasilgo e que têm medo que a voz das mulheres se faça ouvir» — disseram ontem, no Porto, representantes da referida Rede de Mulheres, numa conferência de Imprensa.

Relativamente ao ataque, referiam-se as mulheres a uma notícia recentemente publicada num matutino de Lisboa em tom considerado «injurioso e aviltante», no qual se dizia que uma rede de mulheres alastrava no Norte e em que, segundo as presentes, se procurava distorcer a realidade, «utilizando uma concepção antidemocrática, porque retira às mulheres a possibilidade de reunião».

Mas, o que é a Rede de Mulheres?

Criada há um ano, é uma organização, animada por Maria de Lurdes Pintasilgo, «onde discutimos as nossas realidades, onde vemos o que queremos e o que não queremos, onde procuramos, enfim, encontrar uma maneira de intervir no nosso quotidiano. Procuramos uma transformação e a nossa transformação obriga necessariamente a uma transformação da própria sociedade» — afirmaram.

«Queremos acabar com a situação das mulheres como seres de 2.ª classe, com a sua exploração a vários níveis, com as situações de injustiças, com a massificação das pessoas e das coisas, em que cada um possa, efectivamente, ser aquilo que é» — aponta-

ram, referindo-se aos objectivos que se propõem. E acrescentaram: «Queremos dar voz às mulheres que até agora têm estado remetidas ao silêncio».

Não são m. partido e, peremptoriamente, afirmam não ter intenções de se organizar como tal, embora salientem que o jornal que as atacou «tem medo que Maria de Lurdes Pintasilgo forme um partido, porque isso deixaria o PS um pouco atrapalhado»; di-

zem-se abertas a qualquer mulher que partilhe dos mesmos ideais, independentemente de ser do partido A ou do B, de ser católica ou agnóstica. São, isso sim, «contra qualquer tipo de tutela».

«As associações de homens mereceriam o mesmo comentário?» — interrogaram-se, referindo-se, de novo, à notícia do jornal de Lisboa. «O que eles não aceitam é a nossa naturalidade» — frisaram ainda.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

IGUALDADE PARA AS MULHERES NA PARTICIPAÇÃO AUTÁRQUICA

— propôs a socialista Teresa Ambrósio

As comemorações do «Dia Internacional da Mulher», a apresentação de um relatório sobre a actividade da União Interparlamentar e a discussão sobre o polémico projecto da construção de uma feira popular em Belém foram os principais temas ontem discutidos no hemicírculo de S. Bento.

Antes do período da ordem do dia, cinco deputadas, representando outros tantos agrupamentos parlamentares, referiram-se ao passado dia 8 de Março, dia internacionalmente consagrado à mulher — «misto de festa e de luta», nas palavras de Teresa Santa Clara Gomes (Independente da UEDS).

Teresa Santa Clara Gomes referiu-se igualmente ao absurdo que reside no facto de «num país em que mais de metade do eleitorado constituído por mulheres, são apenas 8% as deputadas presentes neste hemicírculo». Adiantou que a plena igualdade entre sexos «não se conquista apenas através de mecanismos formais», mas sim «através da criação de condições para que os obstáculos à igualdade, onde quer que se situem — na esfera política ou na esfera económica, na esfera social ou na esfera cultural — sejam efectiva e eficazmente destruídos».

Pela voz de Teresa Ambrósio, o Partido Socialista apresentou um projecto de lei visando a participação das mulheres na vida autárquica. Tal projecto, que visa «encorajar o papel que as mulheres exercem, e devem exercer cada vez mais na vida política em geral e, especificamente, na vida das autarquias», introduz «alterações no quadro jurídico actual do processo eleitoral autárqui-

co, no sentido de se observar uma quota de 80% como participação máxima de qualquer dos sexos em todas as listas de candidatos por partidos ou coligações para as assembleias municipais, assegurando-se uma distribuição adequada na ordem de precedência dos candidatos propostos no total das listas».

Teresa Ambrósio disse ainda que este projecto, apoiado pela ASDI e pela UEDS, é apenas «uma base mínima de partida que permita criar a igualdade de oportunidades para as mulheres ascenderem às suas responsabilidades políticas».

Merília Raimundo (PSD) fez uma chamada de atenção para os valores da taxa de actividade feminina, que se situam entre os 20 e os 25%, e que se concentram primeiramente na agricultura e seguidamente no sector terciário, apresentando uma taxa de desemprego mais elevada que a média nacional e registando-se ainda discriminações salariais no sector.

«Pelo exposto, parece claro que a conquista da independência económica terá de continuar a constituir nos anos futuros o tema central da luta de um grande número de mulheres», concluiu a deputada social-democrata.

Uma outra visão da mulher apresentou Isilda Barata (CDS), ao evocar o 8 de Março: «Fada do lar nos momentos de acal-

mia ou intrépida guerreira nas ocasiões de crise, ela é a filha esposa e mãe dedicada e querida e a conselheira sensata e audaz com que se pode zberta e completamente contar».

Sobre o mesmo assunto, disse Helena Cidade Moura (MDP/CDE): «Historicamente, as grandes alterações sociais da vida portuguesa são marcadas por uma imagem feminina que representa, para além do enquadramento sucessivo dos factos históricos, a resistência popular, a força do povo que transporta ao longo das vicissitudes dos tempos, a imagem da pátria».

Josefina Andrade (PCP) lançou uma saudação especial às mulheres da Reforma Agrária «pela luta verdadeiramente heroica que têm travado».

